



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Plinio Matheus Paiva Beserra

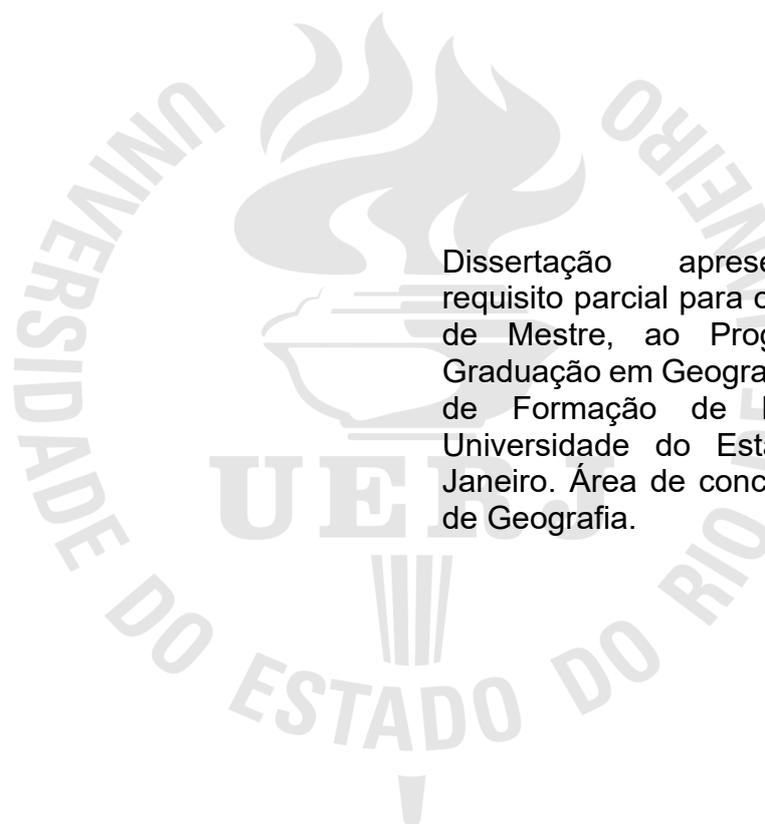
**O processo de alfabetização: considerações sobre o ensino de
Geografia**

São Gonçalo

2024

Plinio Matheus Paiva Beserra

O processo de alfabetização: considerações sobre o ensino de Geografia



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Geografia, da Faculdade de Formação de Professores, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Ensino de Geografia.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Antônio Campos Couto

Coorientadora: Prof.^a Dra. Janeide Bispo dos Santos

São Gonçalo

2024

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

B554
TESE

Beserra, Plínio Matheus Paiva.

O processo de alfabetização: considerações sobre o ensino de Geografia / Plínio Matheus Paiva Beserra. – 2024. 134f.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Antônio Campos Couto.

Coorientadora: Prof.^a Dra. Janeide Bispo dos Santos.

Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. Geografia (Ensino fundamental) – Estudo e ensino - Teses. 2. Alfabetização – Teses. I. Couto, Marcos Antônio Campos. II. Santos, Janeide Bispo dos. III. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. IV. Título.

CRB7 – 6150

CDU 911:37

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Plinio Matheus Paiva Beserra

O processo de alfabetização: considerações sobre o ensino de Geografia

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Geografia, da Faculdade de Formação de Professores, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Ensino de Geografia.

Aprovado em 06 de dezembro de 2024.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Marcos Antônio Campos Couto (Orientador)
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof.^a Dra. Janeide Bispo dos Santos (Coorientadora)
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof. Dr. Jorge Luiz Barcellos da Silva
Universidade Federal de São Paulo

Prof. Dr. Astrogildo Luiz de França Filho
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

São Gonçalo

2024

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, ao professor Marcos Couto pela paciência, pelos bons conselhos e orientações técnicas quanto à confecção da dissertação. O resultado final apresentado deve muito às orientações do professor e não poderia ter sido realizado sem a sua contribuição.

Agradeço à instituição CAPES (Brasil - Código de Financiamento 001) igualmente pelo provimento de bolsa de estudos que me possibilitou a remuneração material para que pudesse dedicar-me à pesquisa.

Agradeço à minha família, Maria Margarida (mãe) e Bárbara (irmã), sem as quais, igualmente, não poderia ter realizado o processo de seleção, nem ter permanecido no programa até seu término.

Agradeço também à minha companheira, Maria Eduarda, que emocional e materialmente contribuiu para a construção do trabalho.

Por fim, à FFP, por ser a instituição de excelência que é, e por proporcionar um ambiente humanizado, técnico e comprometido. Em momento algum, senti-me pressionado quanto a prazos, desmoralizado por nenhum funcionário e/ou desconfortável com quaisquer aspectos relativos ao funcionamento da instituição.

Aos meus colegas de curso e tantos outros nesta trajetória, meus sinceros agradecimentos.

RESUMO

BESERRA, P. M. P. *O processo de alfabetização: considerações sobre o ensino de Geografia*. 2024. 134f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2024.

O trabalho realiza um estudo sobre a pertinência do processo de Alfabetização em Geografia, apontando quais demandas este processo busca responder e, assim, contribuir para o ensino de Geografia. Temática que, embora não conte com vasta bibliografia, já rendeu certo espaço de discussão e materiais específicos na literatura nacional, e que não teve, até o momento, tentativa de organização sistemática e maior exploração pelo já produzido. Procurou-se, em um primeiro momento, o resgate desta bibliografia por meio de revisão bibliográfica, onde são estudadas as definições e formas de equacionamento da questão; em seguida busca-se o aprofundamento da análise qualitativa por meio da indicação de “caminhos teórico-metodológicos” possíveis para o estudo do tema, que nada mais são que a síntese de certos aportes gerais indicados na bibliografia e que formam uma trajetória possível de aprofundamento para os impasses relativos ao processo de alfabetização em geografia; por fim, se apresenta uma análise a respeito do Ensino da Geografia no contexto capitalista e sua relação com a Alfabetização em Geografia, que se propõe a ser o período de introdução dos estudantes dos anos iniciais as questões relacionadas com a Ciência Geográfica. Estudar a pertinência do processo, entendida aqui como a relevância contida (ou não) na discussão, além da organização das conclusões já alcançadas em trabalhos pretéritos e indicação de questões ao futuro, são os objetivos mais centrais a serem buscados.

Palavras-chave: alfabetização geográfica; alfabetização espacial; ensino de Geografia; Geografia nos anos iniciais.

ABSTRACT

BESERRA, P. M. P. *The literacy process: considerations on Geography teaching*. 2024. 134f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2024.

This work conducts a study on the relevance of the process of Literacy in Geography, highlighting the demands it seeks to address and, thereby, contributing to the teaching of Geography. Although this topic does not have an extensive bibliography, it has already generated a certain amount of discussion and specific materials within national literature, but so far there has been no attempt at systematic organization or deeper exploration of the existing work. Initially, the goal was to review this literature through a bibliographic review, where definitions and approaches to the issue are studied. Then, the work seeks to deepen the qualitative analysis by suggesting possible 'theoretical-methodological paths' for studying the subject, which are essentially the synthesis of general contributions indicated in the literature and form a possible trajectory for addressing the challenges related to the process of literacy in geography. Finally, an analysis is presented regarding the teaching of Geography in the capitalist context and its relationship with Literacy in Geography, which is proposed as the period of introducing students in the early years to issues related to Geographic Science. The central objectives of this study are to examine the relevance of the process—understood here as the significance (or lack thereof) of the discussion—as well as to organize the conclusions already reached in previous works and point out questions for future research.

Keywords: geographic literacy; spatial literacy; Geography teaching; Geography in early years.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DNA	Ácido Desoxirribonucleico
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENCCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
EUA	Estados Unidos da América
NEM	Novo Ensino Médio
NRC	National Research Council
SIG	Sistema de Informação Geográfica

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	9
1	EXPLORANDO AS CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO EM GEOGRAFIA	17
1.1	Das concepções de alfabetização geográfica ligadas ao espaço geográfico	18
1.2	A alfabetização espacial	23
1.3	Alfabetização em geografia e educação ambiental	30
1.4	A função alfabetizadora da Geografia	30
1.5	A alfabetização geográfica como caminho para o raciocínio espacial/geográfico	31
1.6	Alfabetização geográfica como ensino de Geografia nos anos Iniciais	33
1.7	Alfabetização científica em Geografia	35
1.8	Caminhos teórico-metodológicos para a alfabetização em Geografia	37
2	DA ALFABETIZAÇÃO AO RACIOCÍNIO GEOGRÁFICO	42
2.1	Sobre a alfabetização stricto sensu	43
2.2	Sobre o espaço geográfico	49
2.3	Sobre a alfabetização científica	57
2.4	Sobre o pensamento espacial	62
2.5	Sobre o raciocínio geográfico	68
3	A PERTINÊNCIA DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO EM GEOGRAFIA, UM BALANÇO	73
3.1	A estruturação da escola capitalista	75
3.2	A Geografia como ciência das práticas, saberes espaciais e da organização geográfica das sociedades	79
3.3	A organização e a pertinência do processo de alfabetização em Geografia	90

3.4	Com quais demandas a alfabetização em Geografia pode contribuir?	104
	CONCLUSÃO	111
	REFERÊNCIAS	114
	APÊNDICE A – Catálogo de textos sobre alfabetização geográfica (por ordem cronológica de publicação)	120
	APÊNDICE B – Tabela de definições sobre alfabetização geográfica	123

INTRODUÇÃO

Neste trabalho o campo a ser estudado é o Ensino de Geografia e a Alfabetização Geográfica é a temática específica investigada. O problema proposto é identificar a pertinência deste processo no Ensino de Geografia. Assim sendo, pode-se formular a pergunta central como: Quais elementos, se é que existem, permitem falar em uma Alfabetização Geográfica?

Responder a esta questão exige a escolha de alguns postulados teóricos para que se possa operar tal reflexão e a escolha destes postulados exige uma adequada colocação de questões norteadoras. Por exemplo: “No que consiste, em linhas gerais, o Ensino de Geografia?”, já que se entende que o Ensino da Geografia é o campo de estudos ocupado e a Alfabetização Geográfica é um desdobramento deste, responder no que consiste, portanto, este “Ensino de Geografia” é condição essencial para que se possa operar um trabalho investigativo.

Conseqüentemente, questões como: “O que faz com que seja necessário falar em uma Alfabetização em Geografia?”, “Quais seriam os pressupostos e interesses dessa alfabetização?”, “A que público seria direcionada?” Entre tantas outras, são questões igualmente incontornáveis.

Contudo, a título de iniciação, é pertinente começar, como sugerem manuais de introdução a metodologia da pesquisa científica¹, com leituras exploratórias de fontes acadêmicas para o propósito de inserção do pesquisador nas problemáticas e a construção de familiaridade com o tema estudado. Isso possibilita incremento de repertório e o conhecimento prévio do estado de arte da questão estudada.

Consultando rapidamente algumas fontes sobre a Alfabetização Geográfica, se pode observar que as respostas para o objetivo geral do processo giram em torno de: “A Alfabetização Geográfica visa munir os estudantes dos anos iniciais em competências para a leitura do espaço geográfico” (SILVA e BRAGA, 2001; MARQUES, 2009; PEREIRA, 1995).

Isto é, parte das fontes se referem ao processo como sendo uma prática em que: a) se dote estudantes de competências para ler o espaço geográfico; b) que seja para estudantes de anos iniciais e também para a EJA; c) e que seja feito com os

¹ LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Fundamentos de metodologia científica, 2003.

elementos da linguagem geográfica, seu vocabulário, por assim dizer.

Neste sentido, é possível dizer que a Alfabetização Geográfica consiste neste conjunto de práticas de ensino da geografia, organizadas e aplicadas por professores, orientadas por aportes teórico-metodológicos específicos, direcionadas aos anos iniciais (ou outros segmentos) e que tem por finalidade a capacitação do educando para a leitura do espaço.

Esta definição, com a qual se busca um “pontapé inicial”, contém algumas premissas que são tomadas por pressupostos dentro do trabalho, e que não parecem se contradizer com o conteúdo dos materiais analisados, as premissas servem ao propósito de orientação da investigação. São elas:

1 - A Alfabetização Geográfica é uma prática de ensino em geografia voltada a iniciação do discente nos estudos e entendimentos acerca da disciplina geografia (embora não se restringindo aos anos iniciais)².

2 - A Alfabetização Geográfica é epistemológica e metodologicamente diferenciada da Alfabetização convencional, a que se refere a iniciação dos estudantes em competências de leitura e escrita; bem como da Alfabetização Cartográfica, segmento do ensino da geografia que pretende iniciar o discente na interpretação de representações cartográficas.

3 - A Alfabetização Geográfica tem postulados teóricos, tanto pedagógicos quanto da epistemologia da geografia, próprios, isto é, apresenta um corpus de referenciais que a configuram como campo de estudos autônomo.

A justificativa que orienta a escolha da definição utilizada como ponto de partida é que esta carrega, de forma genérica, uma caracterização para o que é o processo (um conjunto de ações de ensino-aprendizagem que dote estudantes de competências para ler o espaço geográfico), além de colocar na mesa questões técnicas para o desenho pedagógico desta prática (por exemplo, o segmento direcionado) e alguma orientação para aportes da disciplina geográfica, na medida em que indica que o processo seja executado utilizando-se de “elementos da linguagem geográfica”.

Assim sendo, a proposta de trabalho apresentada busca partir destas

² Uma discussão válida, como citado, é acerca da essencialidade da alfabetização geográfica como algo relativo aos anos iniciais, existem trabalhos que indicam as duas direções. Nossa hipótese de trabalho, com base em leitura parcial das fontes, indica que *não seja* um processo *apenas* para os anos iniciais, mas que se alastre a outros segmentos, como o EJA (Educação de Jovens e Adultos).

premissas teóricas, organizar um panorama mais amplo a respeito do objeto (Alfabetização Geográfica), problematizar os caminhos possíveis de interpretação, e o conseqüente aprofundamento das mesmas.

Desta forma, pode-se aferir a validade das ideias discutidas e avaliar criticamente seus fundamentos, por conseguinte podem servir ao propósito de resolução da seguinte questão: “É pertinente falar em ‘Alfabetização Geográfica’?”

Uma estratégia como a de investigação das “possibilidades e desafios” da Alfabetização em Geografia ou “caminhos teórico metodológicos” para a Alfabetização Geográfica, enquanto linhas de análise para o objeto, trazem tacitamente a premissa de que essa prática é um procedimento válido e que deve ser estruturado pedagógica e geograficamente.

Contudo, não é este o objetivo maior. O objetivo do trabalho é averiguar a *pertinência* deste processo de ensino-aprendizagem, discutindo os porquês de sua proposição e as definições e implicações de seus conteúdos e métodos para o Ensino de Geografia. Em suma, busca-se averiguar como se argumenta em defesa, ou não, da Alfabetização Geográfica ou Alfabetização em Geografia (entendemos como sinônimos).

O primeiro objetivo específico buscado, a fim de responder à questão central da pertinência do processo alfabetizatório em geografia, é a construção de um estudo do “estado da arte” da literatura referente ao tema. A organização dos materiais que versam sobre a temática e a análise acerca de seus postulados compõem um estudo do entendimento do tema perante a comunidade acadêmica brasileira, permitindo, portanto, conhecer o já produzido evitando redundâncias e aumentando a probabilidade de um tratamento mais original e inovador para a questão.

Derivado deste objetivo específico, ambiciona-se a produção de dois subprodutos da pesquisa: o primeiro, um catálogo dos materiais fonte (acerca da Alfabetização Geográfica e correlatos), em formato de apêndice, com os títulos, locais de indexação, informações gerais e etc.; o segundo, uma lista geral, em forma de tabela, também em apêndice, com as definições utilizadas pelos autores para o que entendem por Alfabetização Geográfica.

Por tratar-se de uma temática teórica, muitas vezes as definições não são claras ou aparecem mais de uma vez ao longo dos textos, sob formas diferenciadas. Organizar essas diferentes definições é fundamental para que se possa, de maneira adequada e justa, compreender os entendimentos e as propostas dos autores. Trata-

se, portanto, de uma importante ferramenta de trabalho.

Ambos os apêndices servem ao propósito de compilação dos materiais estudados e pretendem auxiliar pesquisadores futuros em trabalhos de estudo sobre o tema.

O segundo objetivo específico é a definição de “caminhos teórico-metodológicos” que sejam os mais comuns dentro da temática. Observa-se que as fontes que estudam o tema discorrem por caminhos metodológicos específicos, mas que podem ser arrançados em linhas mestras gerais, tanto em termos de aportes (como é o caso do “Pensamento Espacial”) como em termos de objetivo geral para o processo de Alfabetização em Geografia (como o “Espaço Geográfico”).

Selecionar estes “caminhos” e percorrê-los é uma estratégia metodológica aqui utilizada para sintetizar as fontes em grupos que se refiram direta ou indiretamente a mesma temática, ao mesmo tempo em que exploramos as possibilidades de cada um destes desdobramentos.

Por fim, um terceiro objetivo é avaliar, de forma dedutiva e crítica, como a Alfabetização Geográfica se insere na temática do Ensino de Geografia, por meio de uma abordagem argumentativa. Esse objetivo inclui conceituar a Alfabetização Geográfica e, em seguida, delimitá-la ao contexto da sociedade burguesa contemporânea, aspecto indispensável para a análise de qualquer temática social, como o ensino.

Compreende-se, neste trabalho, que todo objeto de estudo está inserido em um modelo societário. O contexto socioeconômico condiciona a forma como as políticas educacionais e os modos de ensino-aprendizagem são construídos. Em outras palavras, qualquer teoria educacional reflete as concepções históricas e sociais do contexto em que está inserida, seja de forma consciente ou inconsciente.

Nesse sentido, a Alfabetização em Geografia ocorre em uma escola que é produto de seu tempo, com um processo próprio de construção, mas que também reproduz as funções sociais determinadas pela classe que a dirige.

Isto significa que a escola atual, no mundo capitalista, é um meio para a reprodução da ordem social, que, por sua vez, garante a reprodução do capital. Esse mecanismo se manifesta na maneira como a escola está associada ao mundo do trabalho, no âmbito da formação de mão de obra, com as habilidades mais básicas exigidas pelos parâmetros atuais (leitura, escrita, noções de informática, matemática etc.), e não como um meio de desenvolvimento humano.

Enquanto dirige aos filhos da classe dominante as melhores experiências educacionais e os melhores processos formativos para manter o status quo. O processo centenário de espoliação da classe trabalhadora e a acumulação do capital que erigiu as elites dos diferentes países do mundo passou e passa pela escola.

Na medida em que ela é usada como ambiente de condicionamento da mente e de construção de um exército massivo de "cidadãos" que reproduzirão conteúdos estéreis e pouco relevantes para a mudança de sua realidade.

Essa escola, permeada pelos desafios técnicos (como disputar espaço com um mundo globalizado e tecnologicado, por exemplo), bem como pelos desafios políticos provenientes das classes populares, que demandam não só a educação, mas também, em níveis mais altos, padrões mais elevados de qualidade.

Os currículos — e a Geografia é um exemplo seminal disso — ainda são fragmentados, captam pouco da amplitude temática que as disciplinas comportam e têm dificuldades em transpor para a sala de aula, de forma inventiva e atraente, o mundo científico.

Como coloca Couto (2023), é impreterível a compreensão dos limites que a democracia burguesa impõe a um projeto verdadeiramente emancipatório da humanidade. A seriedade e o realismo quanto à margem que se tem para manobrar um projeto educacional que interligue demandas populares, avanços em direitos e garantias, e que forneça aos necessitados melhores meios para seguir em suas reivindicações.

Não se supervaloriza a escola como a instituição por excelência da mudança social, algo que flerta com o idealismo, mas compreende-se material e historicamente a imprescindibilidade de reformas radicais na estrutura educacional, que possam ir em direção à construção da articulação da classe trabalhadora por meio de uma socialização mais eficiente dos instrumentos técnicos, científicos e culturais disponíveis.

O trabalho se propõe, portanto, a realizar uma pesquisa de cunho teórico, voltada a revisão bibliográfica sistemática acerca do material produzido na área de ensino de geografia, sobre o tema proposto e alguns aportes adicionais sobre pontos específicos, como: alfabetização, história da geografia escolar, história da educação e pedagogia, teoria da geografia, história do pensamento geográfico e afins.

Buscou-se averiguar bases de artigos e teses – brasileiras – e pesquisar por palavras-chave que se relacionassem com o tema da Alfabetização Geográfica, de

modo a produzir um “estado da arte”³ da discussão no Brasil.

A partir deste material, que fornece a massa crítica para a reflexão sobre a questão, se pretende desdobrar suas implicações e avaliar as diferentes propostas para o conceito. Os materiais relativos aos demais campos foram selecionados de acordo com os estudos realizados pelo autor da dissertação no programa de Pós-Graduação em Geografia, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e consistem em textos básicos para o estudo da Geografia.

Os materiais para estudo — que se referem a Alfabetização Geográfica — foram selecionados por sua relação direta com a temática ou por fazerem referência a algum desdobramento do Ensino de Geografia em Anos Iniciais, desde que, com o propósito de *inserção* do educando nos conhecimentos geográficos. Em certos casos “Alfabetização Geográfica” aparece como sinônimo de Ensino de Geografia em Anos Iniciais, contudo, são tratados neste trabalho como diferenciados.

É o exemplo de CALLAI (2005), a autora versa largamente sobre Ensino de Geografia nos Anos Iniciais, mas pouco sobre Alfabetização em Geografia. Contudo, seu texto versa sobre o tema da introdução do discente nos estudos de geografia, oferece aportes para tanto e é um texto largamente referenciado, portanto obrigatório neste levantamento.

Em resumo, como procedimentos metodológicos, foram realizados:

1) Consulta às bases de dados utilizáveis para a seleção dos materiais. Foram as bases selecionadas: SCIELO, Google Acadêmico e o Portal de Periódicos da CAPES.

2) Procura nas bases selecionadas por textos relativos às seguintes palavras chave: a) Alfabetização Geográfica; b) Alfabetização em Geografia; c) Alfabetização Espacial; d) Letramento Geográfico.

3) Aquisição de materiais *in loco*, como livros físicos e/ou trabalhos de outras naturezas.

* A pesquisa se restringe à textos em português brasileiro, com adendos e menções a material estrangeiro quando publicado por brasileiro em outras localidades, ou quando a fonte central do autor brasileiro for estrangeira (como às discussões sobre “Pensamento Espacial”, oriundas de literatura estadunidense), daí

³ Chama-se de “estado da arte” neste trabalho pesquisas de cunho bibliográfico que procuram mapear e discutir a produção em um determinado campo de estudos por meio da revisão e organização de um número razoável de fontes acerca do tema selecionado (FERREIRA, 2002, p.258).

menção e eventual consulta à fonte original, pois o escopo da pesquisa é para o território nacional.

* A classe dos materiais gira em torno de artigos, teses, livros, dissertações e resumos, desde que revisados por pares. Foram deixados de lado materiais não referenciados e revisados.

* O período de estudos deu-se entre agosto de 2021 e julho de 2023 nas plataformas indicadas. Materiais adicionados posteriormente, não enquadrados nos critérios estabelecidos, ou não citados e identificados não constam no levantamento.

Acerca da organização dos capítulos. Em um primeiro momento apresenta-se o estudo do “estado da arte” da questão da Alfabetização em Geografia. Buscando-se com isso, a título de contextualização, apresentar as diferentes definições para o processo, bem como esclarecer a multiplicidade de nomenclaturas envolvidas na questão e problematizar como os diferentes trabalhos dedicados ao tema estabeleceram suas relações com a temática.

Em alguns casos a Alfabetização Geográfica não é trabalhada de forma isolada, mas sim em relação a outros elementos do Ensino da Geografia e correlatos (como currículo escolar, história da geografia escolar, alfabetização científica, entre outros). Muitas vezes o trabalho necessita passar em revista os estudos e avaliar como o autor concebeu a sua proposta de Alfabetização Geográfica, dissociando-a de outros elementos do ensino ou da teoria geográfica.

Organizar as diferentes concepções para o conceito (e correlatos) por meio da análise das definições empregadas pelos autores para suas propostas, ao mesmo tempo em que se apresentam os trabalhos, compõem o primeiro objetivo específico da dissertação e concomitantemente, o conteúdo do primeiro capítulo.

Em um segundo momento, busca-se explicitar os “caminhos teórico-metodológicos para a Alfabetização em Geografia”, que são os principais aportes contidos nos referenciais levantados para o estudo. São temáticas que condensam importantes eixos de trabalho dentro da questão⁴.

Por fim, tem-se em vista avaliar se os entendimentos extraídos da análise do material bibliográfico dispõem de caminhos teóricos que justifiquem a “pertinência” do processo. Para tanto, busca-se elencar o papel da Alfabetização em Geografia no próprio Ensino de Geografia, observando suas características centrais e como estas

⁴ Os “caminhos” propostos são: o espaço geográfico; a alfabetização stricto sensu; a alfabetização científica; o pensamento espacial; e o raciocínio geográfico.

dialogam entre si.

O tema não conta com bibliografia vasta, mas detém um número não desprezível de trabalhos que se dedicam a ele em maior ou menor escala. Sejam trabalhos em que o tema aparece periféricamente, seja em trabalhos cujo centro é a discussão do tema.

Trabalhos que se referem a: Ensino de Geografia em Anos Iniciais; Alfabetização Científica; Alfabetização Cartográfica; Raciocínio Geográfico; Raciocínio Espacial entre outros subcampos do Ensino da Geografia, são mais abundantes, o que ressaltamos é que a temática da *Alfabetização Geográfica* e seus semelhantes são um campo que ainda não conta com vasta bibliografia. Caso o escopo da análise abarcasse os temas supracitados a bibliografia seria consideravelmente mais abrangente.

1 EXPLORANDO AS CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO EM GEOGRAFIA

O que significa, se é que significa, Alfabetização Geográfica? Questões como essa são trabalhadas por alguns pesquisadores de Ensino de Geografia Brasil afora. Embora não muito numerosas, as pesquisas sobre essa questão giram em torno da proposição de bases teórico-metodológicas para o ensino da geografia, que armem os professores e os estudantes de ferramentas epistemológicas, metodológicas e atitudinais em relação à Geografia e seus conteúdos.

Silva e Braga (2001, p. 119), por exemplo, indagam-se sobre a problemática, propondo os seguintes questionamentos norteadores: "O que significa Alfabetização Geográfica? Ela existe de fato? Qual a importância do ponto de vista sociopolítico"?

As mesmas autoras argumentam que a maior parte das concepções de alfabetização em geografia compartilham o entendimento de que o campo (Geografia) possui um vocabulário específico, um corpo conceitual próprio, e que portanto, em tese, o aluno deveria apropriar-se desses postulados para, dessa forma, compreender a realidade do ponto de vista do seu *ordenamento espacial*, e desse modo, alfabetizar-se nele.

Trabalhos que fazem estudos sobre a temática já existem, e, em geral, observa-se como a maior parte destes contém tópicos, sessões e mesmo capítulos conceituais para o estudo do tema. Contudo, não fora visto, no material analisado, um estudo que buscou sistematizar com um levantamento mais abrangente os caminhos possíveis para uma alfabetização em geografia, contrapondo-os e organizando seus matizes conceituais dentro da produção acumulada, o que vem a ser um "estado da arte".

O presente capítulo busca então, em um primeiro momento, apresentar as definições de Alfabetização Geográfica que aparecem nos trabalhos levantados, buscando interpretá-los e organizá-los de acordo com o que os autores entendem por Alfabetização Geográfica (e correlatos) e arranjá-los em temas gerais.

Um segundo objetivo desdobrado se refere ao levantamento das temáticas secundárias com as quais a Alfabetização Geográfica dialoga nestes trabalhos.

Por fim, a título de arremate, busca-se organizar em uma pequena síntese daquilo considerado como principais "caminhos teórico-metodológicos" dentro da produção sobre o tema. Em outras palavras, destacar os principais desdobramentos que se ligam às propostas de Alfabetização Geográfica a fim de estudá-las em capítulo

posterior.

1.1 Das concepções de alfabetização geográfica ligadas ao espaço geográfico

Em texto de 1995, Diamantino Pereira, que pretende comentar a problemática acerca da fetichização dos conteúdos nas aulas de geografia, argumenta ser decorrente (a fetichização) de uma baixa reflexão por parte da academia brasileira no trato pedagógico com o ensino de geografia, e que leva à seguinte questão, a partir da qual ele desdobrará sua tese acerca da necessidade de uma alfabetização geográfica:

Mas se os métodos pedagógicos do tipo construtivista, estabelecem que o ponto de partida e o ponto de chegada deve ser a realidade concreta do aluno, resta ainda saber como a geografia deve se posicionar nesse roteiro. Em outras palavras, o que a geografia deve fazer a partir do estabelecimento do tal "ponto de partida", como é o caminho e o que se espera da geografia nesse tal "ponto de chegada". Se, como já afirmamos, nos apegarmos àquilo que praticamos desde a nossa graduação, a nossa resposta será sempre "informação e conteúdo". No entanto, acredito que o ensino de geografia possui uma missão que transcende esses itens (PEREIRA, 1995, p. 144).

Em suma, Pereira argumenta que, com o escolanovismo, movimento que traz a cena brasileira uma concepção mais moderna de ensino, ancorado (em partes) na pedagogia construtivista, e que implica métodos de ensino-aprendizagem supostamente mais significativos para os educandos, se introduz a "deixa" para que o ensino da geografia possa igualmente ser repensado em moldes mais atrativos.

Para tanto, tem-se a necessidade da geografia posicionar-se nesta nova perspectiva de ensino, e para tal, a necessidade intrínseca do estabelecimento de um ponto de partida, seguro, para o ensino. Isto é, referenciais pedagógicos que o norteiem até o "ponto de chegada", aquilo que se espera que efetivamente o discente apreenda do processo de ensino-aprendizagem, e que, é claro, não se restrinja aos conteúdos, que é justamente o *status quo* dentro das classes de aula, segundo Pereira.

Não cabe a geografia portanto, transmitir conteúdos estanques e muitas vezes apartados da realidade, pois isto implica uma série de problemas para o ensino, como o aborrecimento dos estudantes com uma disciplina "chata", a não preparação para a

ativa participação popular em sua luta por melhores condições de vida, e mesmo o descompasso com a produção geográfica acadêmica, que a partir de 70 com a renovação do pensamento geográfico, se mune de ferramentas analíticas mais ativas para a interpretação da realidade social. Em resumo, a própria geografia da atualidade não é mais essa de decorar informações fisiográficas ou dados quantitativos.

Então, o que cabe à geografia? Pergunta Pereira. Sua resposta é que esta disciplina tem uma missão que transcende o conteudismo.

Tanto para uma coisa, quanto para outra, é fundamental que, a partir do esclarecimento dos objetivos pedagógicos do ensino de geografia, instrumentalizados pela definição de sua missão principal na escola e pelo seu instrumental teórico, possamos caracterizar os objetivos específicos que queremos atingir. Desde já, porém, creio que é possível afirmar que a missão, quase sagrada, da geografia no ensino é a de alfabetizar o aluno na leitura do espaço geográfico, em suas diversas escalas e configurações (PEREIRA, 1995, p. 151).

Portanto, duas possibilidades de interpretação se abrem, uma primeira onde “alfabetizar o estudante na leitura do espaço” aparece como eixo sob o qual o ensino de geografia (nos anos iniciais) deveria se dar; e uma segunda, onde esta alfabetização aparece como objetivo geral da disciplina. Destaca-se aqui a primeira, pois é a interpretação que articula melhor a questão da alfabetização geográfica e é corroborada pela citação abaixo:

O ensino de primeiro grau caracteriza-se, fundamentalmente, pelo processo de alfabetização, em sentido amplo, a que os alunos são submetidos. Assim, nas diversas disciplinas, que compõem a grade curricular, colocam-se princípios e se estabelecem linguagens dos mais variados tipos, que serão absorvidas pelos alunos como ferramentas de comunicação e de entendimento do mundo (PEREIRA, 1995, p. 145).

Aqui cabem alguns esclarecimentos, primeiro, em Pereira parece haver uma concepção mais abrangente de alfabetização, a que ele se refere como "alfabetização em sentido amplo". Além da alfabetização convencional em letras, o autor argumenta que o processo também se dá na matemática, por exemplo, quando o estudante aprende os signos e significados da linguagem matemática⁵.

Mas e a geografia? Qual o papel da geografia nessa fase da vida do estudante? Em suma, que contribuição a disciplina geografia tem a dar como acréscimo no

⁵ SANTOS et al (2015) e FREITAS (2022), reafirmam.

processo de aprendizagem pelo qual o aluno passa? Antes de responder estas questões, Pereira coloca que:

Como nos exemplos que citamos anteriormente, nessa fase, necessariamente, o processo que se coloca é o da alfabetização entendida em seu sentido amplo. E alfabetização, para a geografia, somente pode significar que existe a possibilidade do espaço geográfico ser lido e, portanto, entendido. Pode transformar-se, portanto, a partir disso, em instrumento concreto do conhecimento. Mais que isso, o espaço geográfico pode transformar-se em uma janela a mais para possibilitar o desvendamento da realidade pelo aluno (PEREIRA, 1995, p. 146).

E aqui aparece uma primeira proposta de alfabetização em geografia⁶. Ela implica que: a) alfabetização geográfica viria na esteira de um amplo processo alfabetizador dos anos iniciais, associados à outras disciplinas; b) o objeto a ser "lido" com estas competências geográficas adquiridas com o processo alfabetizatório é o "espaço geográfico", conseqüentemente este é o ponto de chegada que Pereira propõe; e c) O espaço geográfico, é uma "janela" que possibilita o desvendamento da realidade pelo aluno.

Cabe, portanto, e Pereira o faz, o delinear da concepção de espaço trabalhada pelo professor no seu intento de alfabetizar o discente, isto é, é necessário que se tenha por suficientemente claro o que se entende por espaço geográfico, qual sua gênese e constituição e de que modo ele se apresenta. Ideia preciosa que será desdobrada mais à frente.

Para Silva e Braga (2001) a Alfabetização Geográfica consiste em:

[...] munir os estudantes de competências atitudinais, conceituais e procedimentais para a interpretação do ordenamento espacial. Tendo em vista que a geografia é a ciência responsável pela explicação da organização do espaço geográfico (em uma das suas muitas acepções), que por sua vez, é entendida como resultante de uma relação íntima entre sociedade e natureza, alfabetizar geograficamente implicaria por conseguinte, oferecer condições para que o discente possa desenvolver noções básicas sobre a interpretação desta organização espacial. "Para ser considerado alfabetizado, o aluno precisa dominar conhecimentos que lhe permitam ler e escrever no espaço (SILVA e BRAGA, 2001, p. 122).

As autoras colocam que a alfabetização geográfica implica a compreensão de representações cartográficas, que são o "alfabeto da geografia", mapas, plantas,

⁶ Este texto de Diamantino Pereira é o mais antigo levantado neste trabalho que contém menção a uma "alfabetização em geografia". Embora, como vê-se em outros trabalhos, a temática (do pensamento espacial e da alfabetização e suas variantes) venha do exterior onde as ideias já eram debatidas em meados da década de 60 e 80 respectivamente (DUARTE, 2021).

croquis, desenhos, símbolos e afins, em suma, estes componentes simbólicos. E uma segunda gama de conhecimentos, que são os procedimentos como a observação, a descrição, a interpretação. Uma terceira gama são os conceitos propriamente tais como: sociedade, natureza, lugar, território e etc.⁷

Segundo as autoras: escrever e ler o espaço geográfico significaria representar através de símbolos os elementos que existem no espaço, símbolos de natureza mais diversa que apenas grafemas (letras).

Essa representação, portanto, englobaria, na linguagem geográfica, também mapas, esquemas visuais e representações de diversas naturezas. Para isso, o processo de alfabetização necessita munir o discente nesses 3 grupos de competências, todas articuladas entre si: a) compreensão de representações cartográficas; b) procedimentos operativos como observação, a descrição e a interpretação; e por fim c), o domínio de conceitos que são do campo, como território, rede, lugar e etc.

A proposta das autoras é mais voltada à especificidade do campo geográfico, uma vez que fazem menção também a necessidade do domínio do referencial da representação cartográfica, aqui entendido metaforicamente como “a linguagem da geografia”, embora contenha o embrião de uma discussão mais profunda que é o da distinção entre a Alfabetização Cartográfica e Alfabetização Geográfica, como será visto adiante.

Zerbato (2013) defende dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal da Grande Dourados. O trabalho almeja um diálogo entre construção de currículo, Alfabetização Geográfica e o contexto de políticas neoliberais na educação contemporânea.

De forma mais direta, a questão central da autora é:

[...] os currículos prescritivos de Geografia estruturam-se numa perspectiva significativa de construção da alfabetização geográfica escolar? Dada a ampla dimensão da temática que subsidia o desenvolvimento desta pesquisa, espera-se contribuir para a estruturação de respostas a essa indagação, porém não o esgotamento de possibilidades (ZERBATO, 2013, p. 19).

Assim sendo, a autora visa uma abrangente reconstrução histórica do currículo de ensino de geografia no Brasil, destacando suas práticas, interesses e motivações

⁷ Às autoras citam o livro “Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano” organizado por Castrogiovanni como sua principal fonte.

em um primeiro momento; compreender a implementação do ideário neoliberal que acometeu o ensino brasileiro e suas implicações no currículo da geografia, num segundo momento; e por fim, a avaliação do impacto desses referenciais (as políticas neoliberais e a forma histórica que o currículo da geografia brasileira tomou) na construção dos currículos sul-mato-grossenses e paulistas e suas implicações nas práticas educativas e na alfabetização geográfica.

Em outros termos, a autora visa estudar como a formação dos currículos dessas localidades se deu em relação ao processo nacional de construção do currículo brasileiro, bem como suas interseções (que são notáveis) com às políticas neoliberais que muito impactam as noções contemporâneas de educação e como esse pano de fundo se reflete na Alfabetização Geográfica.

A pesquisa da autora também tem uma face de estudo de caso, que se deu nas escolas selecionadas por ela para seu estudo nos estados de MS e SP.

Sobre as ideias de Alfabetização Geográfica da autora, cita Pereira — com sua ideia do espaço geográfico como objeto a ser lido no processo de alfabetização geográfica — como uma das principais fontes. Nesse sentido, a alfabetização realiza-se pela análise geográfica da distribuição territorial dos fenômenos e portanto, como são organizados espacialmente.

Para outros autores, como Castrogiovanni (2006) e Callai (2005), a função alfabetizadora da Geografia escolar é intitulada “alfabetização espacial”, mas, de toda forma, as ideias dos três autores se comungam quanto à imprescindibilidade dessa disciplina no processo de alfabetização do educando da escolarização básica. Outro aspecto em comum entre os autores é a articulação/fusão da função alfabetizadora da Geografia com o seu próprio objeto, isto é, “alfabetizar em Geografia é ler e interpretar o espaço geográfico” (ZERBATO, 2013, p. 65).

Na síntese dos três autores, Zerbato identifica que a geografia tem um papel, imprescindível, no processo de alfabetização do educando na escolarização básica. Além disso, outro aspecto é a articulação/fusão da função alfabetizadora da Geografia com o próprio objeto, isto é, como coloca Pereira (1995), alfabetizar em Geografia é ler e interpretar o espaço geográfico.

Em PEGORETTI et al (2014), as autoras se referem à alfabetização geográfica da mesma forma que Pereira (1995), esta é sua fonte principal. Discutem também sobre a pertinência do estudo de geopolítica no ensino de geografia e uma concepção de “alfabetização política”, mais uma variante de alfabetização. De todo modo, as

autoras não trazem uma definição explícita para Alfabetização Geográfica e como dito, emulam Pereira (1995). Pretendem, portanto, discutir o Ensino da Geopolítica como um elemento constituinte da Alfabetização em Geografia.

1.2 A alfabetização espacial

Castrogiovanni (2000, p. 11) entende por "alfabetização espacial" a "construção de noções básicas de localização, organização, representação e compreensão da estrutura do espaço elaboradas dinamicamente pelas sociedades".

Aqui entende-se a alfabetização espacial como um possível equivalente de alfabetização geográfica e segue em linhas gerais, a noção central do ensino da geografia como ancorado e seguidor da linha mestra dada pela disciplina geografia em seus objetivos epistemológicos.

Isto é, para Castrogiovanni, a alfabetização espacial deve possibilitar ao aluno as ferramentas para que este possa operar interpretações sobre o espaço em todas as dimensões, pois o espaço está em tudo e é tudo. Ele compreende as formas, as estruturas, as relações e demais dinâmicas que acontecem nele próprio, sendo condicionadoras de sua organização e sofrendo influência recíproca de suas condições.

Contudo, o autor trabalha com uma noção bastante elástica do que seria essa alfabetização e suas implicações com as dinâmicas do espaço geográfico, ela dialoga também com o campo da história e com elementos gerais de ciências sociais e humanas, segundo o próprio: "E, portanto, a compreensão da formação dos grupos sociais, a diversidade social e cultural, assim como a apropriação da natureza por parte dos homens, deve fazer parte também dessa alfabetização" (CASTROGIOVANNI, 2000, p. 12).

Assim sendo, observa-se que esta noção é abrangente, contudo, ambígua quanto a uma especificidade do caráter geográfico (do ponto de vista disciplinar). Na proposta de Castrogiovanni, o espaço entendido como a totalidade-mundo, abriga dinâmicas espaciais em associação com todas às demais dimensões da realidade, natural e social. Isto é, a alfabetização espacial a qual o autor se refere é um arcabouço holístico de face muito mais ampla que a uma alfabetização geográfica

entendida como restrita ao “saber geográfico”.

Callai (2005), em um artigo bastante referenciado, discute a relevância (no sentido de possibilidades e importâncias) do aprendizado da geografia nas séries iniciais do ensino fundamental, a partir da leitura do mundo da vida e do espaço vivido e a importância da geografia na alfabetização do estudante.

O texto não contém menções à expressão alfabetização geográfica, apenas à alfabetização espacial e alfabetização (que entendemos ser a alfabetização *stricto sensu*)⁸ e não tem um enfoque objetivo nestes temas, eles são periféricos na discussão.

A discussão central no trabalho de Callai é acerca do papel da geografia nos anos iniciais. Isto pode ser entendido como alfabetização geográfica, caso o leitor considere-a como sendo o conjunto de práticas, conteúdos, temas e demais elementos relativos ao ensino de geografia nos anos iniciais, mas a própria autora não parece dar este tratamento, explicitamente, para os temas que estuda, o que ela busca são orientações gerais para o ensino da geografia e o propósito desta nos anos iniciais da educação básica.

Para tanto o texto aborda o papel da geografia no nível em questão, - anos iniciais - e a necessidade de se iniciar nesta fase da educação um processo de alfabetização cartográfica. São também analisados os conteúdos de geografia presentes nos currículos escolares como maneira de contribuição na alfabetização da criança. Tendo em vista estes objetivos, a autora busca discutir também as exigências teóricas e metodológicas da geografia para referenciar o ensino e a aprendizagem.

Callai considera que a leitura do mundo é fundamental ao exercício da cidadania, que é uma orientação reiterativa na literatura de ensino de geografia, bem como um desdobramento imperativo da história do pensamento geográfico, que muito serviu ao propósito de construção das consciências nacionais (Claval, 2014).

Logo em seguida, diz querer tratar sobre qual a “possibilidade de aprender a ler, aprendendo a ler o mundo; e escrever, aprendendo a escrever o mundo”, Callai (2005, p. 228).

⁸ Utilizar-se-á nesta dissertação a expressão "alfabetização *stricto sensu*" quando se considerar que a discussão se refira aos modos de alfabetização convencionais em algum tipo de linguagem idiomática, ou seja, a alfabetização que se fez e faz desde os primórdios da antiguidade. E utiliza-se “Alfabetização *lato sensu*”, quando a referência for a modos alternativos de alfabetização que não sejam restritos a linguagem idiomática oral e escrita. (MORTATTI, 2011, p.8) se refere a noção de Alfabetização em “sentido amplo e estrito” para designar esta dinâmica conceitual entre perspectivas mais ou menos restritivas do conceito.

Isto indica um aprendizado prático e uma relação dialética, ou seja, não linear, no aprendizado do "aprender a ler e escrever o mundo", o tom geral de Callai no texto é da experiência prática orientando a aprendizagem, ao mesmo tempo em que é influenciada por ela, numa perspectiva bastante ativa de aprendizagem. A colocação supracitada, como um todo, orienta uma proposição teórico-metodológica para a alfabetização geográfica que a autora desdobra.

Ressalta-se que o texto é bastante denso, possui muitas dimensões para análise. Os comentários apresentados restringem-se ao que tangencia o tema da alfabetização em geografia, ponto mais fundamental dessa investigação.

Em suma, a autora se refere ao processo de aprendizagem da geografia na escola (em anos iniciais) como um processo inscrito na alfabetização do estudante. Alfabetização nesse sentido, é de forma ampla, onde os anos iniciais são o período onde o estudante tem contato inicial com as disciplinas do currículo e se "alfabetiza em tudo".

Ou seja, a especificidade da geografia é a sua gama de possibilidades, que podem ser alcançadas por meio do entendimento espacial, que se materializa na leitura do espaço, espaço esse entendido como totalidade das relações. Estas competências⁹ geográficas de entendimento do espaço geográfico (sua leitura portanto) levaria a possibilidade de "leitura do mundo" que é o "espaço vivido" do estudante.

A autora ressalta que essa leitura do mundo é mais ampla que a leitura de representações cartográficas, pois a leitura desse mundo (que é possibilitada pela competência de leitura do espaço geográfico) não encerra a capacidade de decodificação de mapas, mas um universo infinitamente maior do que os mapas representam.

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

⁹ Acerca do termo "competências", é sabido que enseja maiores desdobramentos quando se refere à "pedagogia das competências" que é uma orientação pedagógica contida na Base Nacional Comum Curricular e que é amplamente estudada e questionada por pesquisadores brasileiros. Contudo, nesta dissertação, o termo carrega apenas seu sentido semântico, de complexo entre atitudes, capacidades e habilidades para o exercício de certo fim. Compreende-se que é uma questão ampla e rica para debate, mas que foge ao escopo proposto e executado.

leitura do mundo da vida, construído cotidianamente e que expressa tanto as nossas utopias, como os limites que nos são postos, sejam eles do âmbito da natureza, sejam do âmbito da sociedade (culturais, políticos, econômicos) (CALLAI 2005, pg. 228).

Temos aqui uma crítica (da autora) a um certo simplismo na noção de alfabetização cartográfica como restrita a interpretação de representações cartográficas e essa como sendo a única utilidade do ensino de geografia. O ensino de geografia é, portanto, maior (em termos de abrangência) que a alfabetização cartográfica, mesmo por que a alfabetização cartográfica não é apenas essa decodificação bruta de signos cartográficos e também por que o ensino da geografia demanda um processo que contemple a “leitura do mundo da vida”, algo consideravelmente mais complexo.

Em 2015 Santos apresentou uma monografia de conclusão de curso (licenciatura em Geografia) à Unidade Acadêmica de Geografia do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG. O trabalho almejou um estudo de caso acerca do processo de alfabetização geográfica de alunos do 4 e 5 anos (fundamental) da Escola Municipal de Santa Ana - Alagoa Nova - PB.

A autora referencia CASTROGIOVANNI (2000) e CALLAI (2005), como suas principais fontes para Alfabetização Geográfica. Traz uma série de postulações didaticamente sintetizadas e colocadas ao longo de seu texto.

Como por exemplo o papel do processo no ensino básico: "A alfabetização geográfica é uma base que primeiro tem que ser formada pelo professor, não tem como se ensinar algo que você mesmo não conhece, não tem domínio e não dá a devida importância" (SANTOS, 2015, p. 27).

Sobre a necessidade do pedagogo (o responsável, via de regra, pela Alfabetização Geográfica) em alfabetizar-se em geografia primeiramente e ter o cuidado de, gradativa, constante e perenemente, rever seus conhecimentos, aprofundá-los e expandi-los tanto quanto possível.

Talvez seja a pouca importância dada aos objetivos da disciplina, mas, cabe ao pedagogo buscar redefinir sua ideia do que seja alfabetização e descobrir a importância e a força alfabetizadora da geografia. Por outro lado, é preciso buscar novas maneiras de ensinar, primeiramente o próprio professor tem que ter o interesse de se alfabetizar geograficamente e, desta maneira, desfazer todas suas dúvidas e dificuldades acerca dessa disciplina (SANTOS, 2015, p. 30).

Aqui o elemento essencial é quando Santos coloca “mas, cabe ao pedagogo

buscar redefinir sua ideia do que seja alfabetização e descobrir a importância e a força alfabetizadora da geografia” (SANTOS, 2015, p. 30).

É bastante pertinente a colocação, pois, é justamente este o resultado de um estudo acerca do que é a Geografia, e por sua vez, o objetivo da formação de um profissional no ensino dessa e de qualquer outra disciplina, a autonomia para definir, criticamente, sua ideia do que seja a alfabetização e delinear, da forma como considerar mais satisfatória, a importância destes conhecimentos para seus educandos.

Evidente que estas decisões serão transpassadas pelo currículo, diretrizes, planos, PPP's, demandas locais, preferências do professor e possibilidades materiais. Mas em linhas gerais, Santos toca no ponto, que é a construção da autonomia do pedagogo em propor, refinar e praticar suas próprias concepções de alfabetização em geografia, como é proposto largamente por Paulo FREIRE (1996)¹⁰.

Vicente (2015), traz uma dissertação, defendida no programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Seu trabalho ambiciona a discussão da Alfabetização Espacial na Educação para Jovens e Adultos (EJA). Segundo o autor, seu objetivo geral é:

Analisar como ocorre a tessitura, ou não, entre as interfaces da proposta pedagógica, da práxis docente e das habilidades discentes construídas, a partir da vivência cotidiana, no desenvolvimento da competência à leitura do espaço geográfico em jovens e adultos, a alfabetização espacial (VICENTE, 2015, p.17).

Nesse sentido, por meio da análise dos documentos pedagógicos da EJA; pela investigação de como ocorre a caracterização dos atores da sala de aula; pelo estudo do ambiente das escolas pesquisadas (em sua pesquisa de campo); e pelo levantamento das habilidades discentes manifestas, naquilo que o autor defende como Alfabetização Espacial, o mesmo pretende identificar como ocorre essa tessitura entre às propostas pedagógicas para o ensino da geografia no EJA e sua relação com a aprendizagem dos postulados fundamentais à leitura do espaço.

O trabalho de Vicente contém dois desdobramentos que se destacam inicialmente. O primeiro é trazer à luz da discussão sobre a Alfabetização

¹⁰ O terceiro capítulo apresentará o referencial de Freitas (1985), que traz o conceito de: “Organização do Trabalho Pedagógico”, como síntese geral destes processos.

Geográfica¹¹, o EJA. Um segmento normalmente ocupado por estudantes de maior idade, justamente pela sua natureza de recuperação dos estudos de estudantes que não concluíram no tempo recomendado.

Nesse sentido, um leque de discussões é aberto para com proponentes da Alfabetização Geográfica como sendo o ensino em anos iniciais. Não necessariamente o seria, na medida em que o segmento EJA é também responsável pelo ensino tardio dessas competências que teriam sido ensinadas, ou deveriam, no tempo hábil.

O segundo desdobramento que o trabalho traz, é a discussão conceitual entre a Alfabetização Cartográfica e a Alfabetização Geográfica.

O nosso intento em delimitar uma concepção de alfabetização espacial tem como propósito revelar uma distinção conceitual entre cartografar e geografizar o espaço. O objeto da Geografia é o espaço geográfico, que como conjunto indissociável e solidários de sistemas de ações e sistema de objetos" (SANTOS, 1995) pode conter muito mais variáveis e tessituras do que somente os aspectos cartográficos (VICENTE, 2015, p. 89).

Aproveitar-se-á grandemente da argumentação do autor em um momento posterior de nosso trabalho, onde será desenvolvida esta reflexão acerca da alteridade entre os campos.

Em síntese a definição do autor para o que chama de Alfabetização Espacial:

Para um exercício de síntese conceitual, entendemos, nesse contexto, que seja possível definir a alfabetização espacial como uma metodologia de análise relacional dos elementos, manifestos e latentes, do espaço geográfico. Num nível de maior operacionalização, pressupomos que podemos definir essa competência como uma ferramenta de leitura do mundo (VICENTE, 2015, p. 94).

Duarte (2021), traz um trabalho de discussão sobre a formação docente no trato da alfabetização espacial e o papel da alfabetização cartográfica nessa empreitada. Nesse sentido, a proposta de Duarte é de situar o processo de alfabetização cartográfica nos contextos mais amplos das alfabetizações, gráfica, espacial e geográfica.

Uma definição de Alfabetização Espacial para o autor:

À luz da bibliografia consultada, apresentamos a alfabetização espacial de

¹¹ A Alfabetização Espacial a que o autor se refere é aqui entendida como equivalente à Alfabetização Geográfica.

caráter geográfico como sendo a expressão da capacidade do indivíduo de mobilizar os conhecimentos geográficos, associados às potencialidades do pensamento espacial e de forma articulada com as múltiplas possibilidades de representar o espaço e de se pensar com o espaço (DUARTE, 2021, 118/119)

Parte da motivação de Duarte é que o mesmo compreende uma série de debilidades na utilização da Cartografia Escolar no contexto da escola, tais como: 1) subutilização ou mesmo negligência quanto ao uso da linguagem cartográfica no cotidiano escolar; 2) deficiência na formação inicial docente quanto à proficiência cartográfica; 3) carência de disciplinas de graduação voltadas especificamente para o propósito de instrumentalizar o professor quanto ao uso pedagógico do mapa; 4) uso predominantemente ilustrativo dos recursos cartográficos nas obras didáticas, apenas para citar alguns dos mais recorrentes.

Com estes problemas listados Duarte conclui que o tratamento que se dá para a Cartografia Escolar, como uma prática de ensino com um fim em si mesma, é a causa dos problemas destacados, na medida em que uma prática que propõem a interpretação dos signos cartográficos (como a cartografia escolar) descolada do universo teórico da geografia, decididamente mais amplo, causaria estas debilidades.

Queremos neste texto nos alinharmos com aqueles que entendem que, para a Educação Geográfica, a alfabetização cartográfica é um meio privilegiado para se atingir objetivos mais amplos da alfabetização espacial (com ênfase para o desenvolvimento do pensamento espacial) e da alfabetização ou letramento geográfico. E esse quadro de referência precisa ser incorporado de forma consistente ao processo de formação inicial docente e fomentado no processo de formação continuada, sob pena de continuarmos reproduzindo equívocos já há muito apontados pelos pesquisadores da área (DUARTE, 2021, n.p).

Para Duarte o objetivo geral da Educação Geográfica é favorecer o desenvolvimento de um tipo de pensamento ou raciocínio de caráter geográfico, que seja inseparável dos fundamentos da geografia científica, mas também distinto desta.

Em suma, para a alfabetização geográfica é necessário:

Dito de outra forma, ao mobilizarmos a tríade composta por alfabetização gráfica, pensamento espacial e conhecimentos geográficos, colocaremos em ação aquilo que denominamos como pensamento geográfico e essa competência é uma demonstração inequívoca de uma alfabetização espacial singular. Ou seja, demonstraremos que além de alfabetizados espacialmente somos também alfabetizados geograficamente. Pensamos que uma boa ilustração é a proposta de Goodchild do que deveria constar no programa de

um curso básico de alfabetização espacial (ver Quadro 2) (DUARTE, 2021, p.118).

1.3 Alfabetização em Geografia e educação ambiental

Agner (2002), defende uma dissertação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul onde utiliza da alfabetização geográfica como um aporte em associação com a educação ambiental. O objeto de análise do autor são “as práticas pedagógicas voltadas para a educação ambiental e para a inserção social em escolas da Rede Pública Municipal de Porto Alegre e a contribuição da Geografia na formação para a cidadania” Agner (2002, p.51).

O trabalho utiliza “Alfabetização em Geografia” no título, resumo e palavras chave, além disso traz uma definição para alfabetização geográfica e um tópico inteiro sobre a questão. Embora, ainda assim, não seja um tema muito desdobrado conceitualmente. De todo modo, parece ser cabível a citação aqui e é um bom exemplo de pesquisa que aplica o conceito de Alfabetização Geográfica a uma pesquisa de campo, qualitativa, da linha de prática de ensino em geografia. Segue a definição do autor:

Aprender a interpretar relações nas suas manifestações espaciais, em outras palavras, ler o espaço geográfico e entender a sua dinamicidade, promovendo novas leituras do mundo é o que se entende aqui por alfabetização em geografia. A alfabetização em geografia permite a decodificação de marcas da ação do homem sobre o ambiente, condição básica para a educação ambiental (AIGNER, 2002, p. 30).

Nesse sentido, o trabalho de Aigner, traz a Alfabetização Geográfica como um aporte para se pensar a educação ambiental, mas não detém maiores aprofundamentos.

1.4 A função alfabetizadora da Geografia

Perez (2005), publica um texto, em forma de um ensaio de pensamento, a

respeito da função alfabetizadora do ensino da geografia nas séries iniciais, dialogando com Milton Santos e Paulo Freire. A proposta da autora é pensar uma "epistemologia existencial", cara aos dois autores, como também a escola brasileira (em sua visão).

A autora não utiliza a expressão Alfabetização Geográfica, mas refere-se à "função alfabetizadora" da geografia, associando o referencial miltoniano de geografia, com o existencialismo e a pedagogia freireanos. Compõe uma proposta bastante ampla da função da geografia enquanto campo de estudos, associado a um forte componente humanista oriundo da pedagogia freireana e ancorado no aporte geográfico (teórico e metodológico) de Milton Santos.

1.5 A alfabetização geográfica como caminho para o raciocínio espacial/geográfico

MAZZONETTO e MOREIRA, 2006, p. 125 argumentam que (inspirados em Castrogiovanni 2000) para eles, estar alfabetizado em geografia implica "relacionar espaço com a natureza, espaço com a sociedade, perceber os aspectos econômicos, políticos e culturais, entre outros, do mundo em que vivemos". Nesse sentido, ler e escrever em Geografia significa ler o mundo, de modo que o estudante possa se situar, não apenas localizar-se e descrever o que vê, mas posicionar-se criticamente em relação às desigualdades.

Nesse sentido, a posição de Mazzonetto e Moreira expõe de forma mais enfática a dimensão política de luta como um dos objetivos associados à prática de alfabetização em geografia. É um texto de conteúdo crítico bastante explícito, enfoca a demanda da formação da consciência crítica do estudante, para que possa realizar raciocínios lógicos e politicamente engajados acerca dos fenômenos que experiencia.

De todo modo, os autores não realizam um maior aprofundamento sobre a distinção entre uma alfabetização *stricto sensu* (convencional) e a geográfica, o tom é um tanto ambíguo.

A Geografia, assim, parece ser dotada de seu processo alfabetizatório (um processo próprio de alfabetização), que seja em anos iniciais e relativo a formação do raciocínio espacial, ao mesmo tempo em que contribui com a alfabetização *stricto*

sensu, que é essa de entendimento dos signos escritos.

De fato, os processos são integrados, mas, dados os propósitos desta pesquisa, que são o de distinção conceitual entre os termos, essa problemática foi ressaltada.

A noção de "raciocínio espacial" com uma ênfase maior, é algo que seria o produto deste processo de alfabetização dado ao estudante, por meio da ação do professor enquanto agente que intervém pedagogicamente na formação deste aluno para que o mesmo possa compreender o espaço de modo cada vez mais ampliado, partindo do seu espaço cotidiano (MAZZONETTO e MOREIRA, 2006, p. 129).

Marques (2009), aparece como a primeira dissertação encontrada neste levantamento, estritamente sobre a questão da Alfabetização Geográfica¹². A autora utiliza a seguinte abordagem para desdobrar o tema: primeiramente um capítulo de levantamento bibliográfico referente ao ensino de Geografia com teses e dissertações produzidas entre 1982 a 2007; passando para um capítulo onde aborda a questão conceitual da alfabetização (*stricto sensu*); e um terceiro capítulo onde analisa dos principais aspectos dificultadores do trabalho de alfabetização em geografia; um quarto capítulo onde levanta, com trabalho de entrevista, as concepções de professoras polivalentes, da região de Catanduva/São Paulo no tocante à sua formação e prática docente, além da relação com o ensino de Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Por fim se observam quais os principais conteúdos e objetivos para compreender como e quais os principais problemas relacionados ao tema.

Marques (2009) parte da premissa de que a Alfabetização Geográfica avança para muito além da alfabetização convencional, *strictu sensu*, pois não se restringe a construção da capacidade de leitura e interpretação dos signos visuais. A autora trabalha com a alfabetização em uma perspectiva mais ampla que abarca o processo de construção, decodificação e significação de símbolos.

Além disso, observa que o processo de alfabetização geográfica nas séries iniciais, usualmente, se dá de modo mecânico, por priorizar unicamente, o ler e o escrever, isto é, a alfabetização em letras. Coloca que isso é uma de suas motivações para essa investigação, pois o processo de alfabetização em geografia, parece não

¹² O trabalho da pesquisadora fora de extrema influência nesta pesquisa e é o primeiro trabalho, segundo a própria, que pesquisa diretamente o tema da Alfabetização Geográfica em maiores detalhes (Marques, 2009, p.24).

conter objetivos claros, nem escopo epistemológico que o diferencie da alfabetização em letras, o que, portanto, o coloca de modo muito periférico neste período de ensino.

Em suma: “alfabetizar em geografia é desenvolver um raciocínio geográfico, mas, sobretudo, no primeiro e segundo anos, a importância do ensino de geografia consiste em desenvolver as noções de espaço da criança” (MARQUES, 2009, p. 12)

1.6 Alfabetização geográfica como ensino de Geografia nos anos iniciais

Gonçalves e Lopes, no trabalho citado, apresentam a questão da Alfabetização Geográfica em relação aos primeiros anos no Ensino Fundamental. Muito inspirados em Callai (2005) e com forte conteúdo crítico. O trabalho ambiciona: “[...] compreender e analisar a importância de uma alfabetização geográfica nos primeiros anos do Ensino Fundamental, na percepção dos diversos autores desse campo do conhecimento” (GONÇALVES & LOPES, 2008, p.45).

Em linhas gerais reproduzem noções que, como apresentadas até aqui, propõem a Alfabetização Geográfica como um processo inscrito nos anos iniciais da educação e que pretende trabalhar com conceitos e habilidades geográficas nas crianças. Conceitos como espaço, território, paisagem e lugar; e habilidades como: observação, leitura, descrição, comparação, ordenação, classificação, identificação de fenômenos geográficos que interajam com seu cotidiano. “Ao iniciar o processo de alfabetização, a aquisição da leitura e da escrita em uma perspectiva de letramento, em que as práticas sociais são consideradas relevantes em todo processo [...]”. (GONÇALVES & LOPES, 2008, p. 48).

Gonçalves, em um trabalho mais recente, defende em 2013 uma dissertação focada no tema. Dissertação apresentada no Programa de Pós-graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora (MG).

A autora busca estudar: “como os educadores geográficos das universidades públicas concebem a alfabetização geográfica”. Para tanto, utiliza-se de entrevistas com educadores de nível superior de Universidades Públicas da região sudeste.

Parte da definição, já defendida em seu trabalho de 2008, de que a Alfabetização Geográfica é:

Por isso, desde um trabalho anterior², venho utilizando a expressão “Alfabetização Geográfica” (2008, p. 48-49) para designar a Geografia escolar destinada aos anos iniciais (do 1º ao 5º) e para instituir a relevância de se pensar o educando envolvido com conceitos, habilidades e saberes geográficos desde o início de sua escolarização; pois, dessa forma, ele teria a possibilidade de construir uma aprendizagem que considero significativa, desvelando habilidade para observar, ler, escrever, comparar, ordenar, classificar e identificar os eventos geográficos para melhor interagir no mundo em que está inserido e ter a possibilidade de perceber e ler com criticidade, por meio do olhar espacial, os eventos ocorridos na sociedade (GONÇALVES, 2013, p. 21).

O terceiro e mais relevante capítulo (para essa pesquisa) pretende organizar alguns entendimentos sobre a alfabetização geográfica com o intuito de apresentar a questão. Realiza levantamento bibliográfico a respeito do movimento de constituição da geografia escolar nos anos iniciais do fundamental no espaço escolar brasileiro. Neste capítulo a autora repete em tom e grau sua definição e é com a qual trabalha.

Contudo, observa-se uma sutileza, a autora dá um tratamento histórico para o tema, visto que compreende a Alfabetização Geográfica como sendo o ensino de geografia em anos iniciais. Nesse sentido, busca na história aqueles que foram os saberes transmitidos e as práticas pedagógicas executadas em cada período para o ensino das crianças sobre a geografia. Isso leva ao entendimento da Alfabetização Geográfica como algo que já é feito desde o surgimento do ensino de geografia, e esse ensino, para ela, é realizado desde meados do século XVI com o trabalho dos jesuítas no Brasil.

Argumenta-se aqui que este entendimento é problemático, na medida em que não atende a uma reflexão acerca do que seria a alfabetização em geografia, apenas a associa, tacitamente, ao ensino da disciplina para crianças. Algo duplamente problemático, na medida em que entende o processo como voltado apenas a crianças, algo discutível, e como algo já realizado desde o início da Idade Moderna, período onde o próprio campo científico ainda não é consolidado em termos científicos contemporâneos¹³.

Em seu artigo Barros (2015) busca um estudo de metodologia de ensino de geografia. Valendo-se da literatura de cordel como recurso para o ensino e para uma alfabetização geográfica. O termo aparece uma única vez no texto, no título, e não

¹³ A discussão geográfica remete à Antiguidade Grega como é amplamente conhecido, contudo, argumenta-se aqui que a geografia só acende ao status de disciplina escolar e acadêmica na modernidade; e no Brasil, apenas em meados do XIX com o Colégio Pedro II e posteriormente com a Universidade de São Paulo. FELICIANO (2017).

encontra maiores desdobramentos. Compreende-se aqui, portanto, que o autor entenda o processo de Alfabetização em Geografia como um desdobramento dos anos iniciais, como é o comum, e que proponha a interface com um gênero literário, típico do Brasil, para a formação geográfica dos discentes.

Bezerra (2016) defende trabalho de monografia apresentado ao Curso de Licenciatura Plena em Geografia da Universidade Federal de Campina Grande, Campus Cajazeiras- PB.

O objetivo geral do trabalho é o estudo do "ensino de geografia nos anos iniciais do fundamental I", associado a alfabetização geográfica e com ênfase na ideia do lugar. O conceito aparece como um eixo bastante recorrente no processo de alfabetização geográfica, tanto como aporte teórico (por ser uma categoria historicamente importante na geografia) quanto como uma estratégia pedagógica, na medida em que a utilização do contexto local e imediatamente próximo ao discente é uma estratégia conhecida para o ensino mais significativo e interessante.

Uma definição mais autoral da pesquisadora para Alfabetização Geográfica é:

Nisso, parte-se da ideia de desenvolver uma alfabetização geográfica, que é a construção dos saberes geográficos desde os anos iniciais da educação escolar. A alfabetização geográfica nos anos iniciais é essencial tanto para a formação do conhecimento geográfico do aluno, quanto para formação cidadã do discente, pois a compreensão do espaço permite uma maior participação e reflexão por parte do mesmo. Para essa alfabetização o professor deverá iniciar um trabalho com a categoria lugar nas séries iniciais, considerando que o aluno tem seus próprios conhecimentos e suas experiências que se fazem pertinentes ao estudo da Geografia (BEZERRA, 2016, p.9).

1.7 Alfabetização científica em Geografia

Moraes e Rodrigues (2017) escrevem trabalho que decorre de uma pesquisa mais ampla em mestrado, na Universidade Federal de São Paulo, que pretende estudar indicadores para a Alfabetização Geográfica. Em outras palavras, as pesquisadoras pretendem estudar formas de construir metodologias avaliativas das competências geográficas de discentes e docentes.

Para tanto, recorrem à seguinte estrutura: primeiramente estudar o significado e o papel da alfabetização geográfica, com base em levantamento de certas fontes.

Em segundo lugar, estudar em fontes estadunidenses, pesquisas que desenvolveram indicadores para analisar o processo de alfabetização geográfica. E uma terceira e última parte onde apresentam seus próprios Indicadores de Alfabetização Geográfica (IAG).

Abaixo é citado um trecho sobre a noção geral de Alfabetização Geográfica e seu desdobramento para as autoras, fica explícito que em sua visão o caráter científico da geografia é fundamental no processo, algo que aparece de alguma forma em trabalhos anteriores, mas que aqui ganha ênfase mais perceptível.

Acreditamos que o papel primordial da Geografia no ensino básico é alfabetizar geograficamente os alunos, por meio da construção dos conhecimentos científicos. Trabalhar com conhecimento científico no ensino da geografia escolar, proporciona que o processo de ensino-aprendizagem volta-se para construção de saberes que sejam socialmente importantes. Assim, há a possibilidade de construção de diálogo entre conteúdos trabalhados em sala de aula e aquilo que os alunos visualizam em seu bairro, em sua casa, nas mídias sociais e até em notícias do outro lado mundo (MORAES, 2010) (MORAES e RODRIGUES, 2017, p. 120).

A metodologia para os I.A.G. é particularmente interessante e outros trabalhos foram feitos aproveitando esta ideia como veremos adiante, abre uma margem metodológica bastante rica para construção de metodologias de avaliação do aprendizado, ao mesmo tempo que traz questões espinhosas sobre os objetivos e as implicações do ensino da geografia.

Risette (2017), desenvolve uma pesquisa acerca da elaboração de Indicadores de Alfabetização Científica para a Educação Geográfica juntamente com um sistema de avaliação do processo de ensino e aprendizagem em Geografia. Este configura seu objetivo geral.

O trabalho fundamenta-se nos aportes de Pensamento Espacial, Alfabetização Cartográfica, Raciocínio Geográfico e Alfabetização Científica para a construção de Indicadores de Aprendizagem da Geografia, que por sua vez, levariam ao processo de Alfabetização Geográfica.

A autora esclarece na nota de rodapé nº 2 que considera os termos Alfabetização Científica em Geografia e Alfabetização Geográfica como equivalentes. A única questão quanto a isso é que a primeira expressão ilustra a base teórica que lastreia a concepção de Alfabetização Geográfica que utiliza, que é decorrente de aportes da Alfabetização Científica RISSETTE (2017, p.6).

Nesse sentido, seu trabalho estuda a natureza das competências necessárias

ao saber geográfico, no seio dos aportes do “Pensamento Espacial” que é um arcabouço que decorre de literatura estadunidense denominada “Spatial Thinking” e que é uma ferramenta para se pensar questões espaciais em sentido amplo, desde geometria e urbanismo, até suas interfaces com as especificidades da Geografia.

O Pensamento Espacial seria então a matriz da qual decorre o Raciocínio Geográfico, próprio da Geografia enquanto campo científico. No que se refere ao tratamento pedagógico para o ensino desse modal de raciocínio a autora propõe o diálogo com a Alfabetização Científica que propõem uma série de postulações em habilidades e competências próprias do fazer científico, que são indispensáveis à Alfabetização em Geografia.

Assim, para a autora, refletir sobre uma proposta de Indicadores de Alfabetização Científica na Educação Geográfica é discorrer sobre a aprendizagem. Partir dessa premissa geral requer uma abordagem que considera a aprendizagem significativa em primeira instância e requer que se considere quais conceitos, conteúdos, habilidades e práticas são caros à ciência Geográfica.

1.8 Caminhos teórico-metodológicos para a alfabetização em Geografia

Este levantamento pretendeu explorar as diversas definições e formas como a Alfabetização Geográfica é trabalhada dentro da literatura nacional. Os variados tópicos abordados, desde as propostas de concepção que relacionam a Alfabetização Geográfica como um desdobramento dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, até às mais derivadas e associadas ao aporte do Spatial Thinking (Pensamento Espacial), compõem o leque de possibilidades de estudos para a temática.

A própria noção de “Alfabetização Geográfica”, é discutível, há autores que sequer se referem a ela em seu intento de esboçar orientações teórico-metodológicas para o ensino das bases da geografia (como Castrogiovanni 2000, Vicente 2015 e Callai 2005), outros a utilizam como um objetivo geral para o ensino nos anos iniciais que pode ser conseguido por meio de recursos, como a literatura por exemplo (Barros 2015), ou em associação a outros campos, como a Geopolítica (Pegoretti et al 2014).

Outros autores como Risetete (2017), pretendem uma ampla organização entre aportes de campos para além da geografia, como o Pensamento Espacial e a

Alfabetização Científica, em seu intento de desenhar orientações para a Alfabetização Espacial de caráter geográfico.

Autores como Moraes e Rodrigues (2017) pensam metodologicamente propostas de indicadores que habilitem os professores na aferição das capacidades de entendimento geográfico de seus discentes, em suma, formas de medição de sua “Alfabetização em Geografia”.

É possível argumentar, portanto, em sentido mais geral, que: o princípio que parece contido na totalidade dos materiais consultados, é que a Alfabetização em Geografia (ainda que possa surgir com diferentes denominações, como por exemplo, Alfabetização Espacial) pretende iniciar estudantes (seja dos anos iniciais, seja de outros segmentos) em seus estudos acerca da geografia.

Esta é a ideia geral. Contudo, várias são as formas como este objetivo geral pode ser enunciado, assim como o tratamento teórico para sua estruturação, bem como a aplicação dele (conceito) pode variar.

Por exemplo, Gonçalves (2013) se refere a Alfabetização em Geografia como uma prática voltada a anos iniciais e que pode ser rastreada historicamente, pois em tese, é aquilo que fora feito como ensino de geografia na história da geografia escolar. No contexto brasileiro, o papel da ordem jesuítica é considerado como central na construção da educação (formal) brasileira e nesse sentido, de acordo com a categorização da autora, já os jesuítas teriam feito “Alfabetização em Geografia”.

Porém como coloca Luzuriaga (1975 apud NETO e MACIEL p.171-172) a Companhia de Jesus não foi criada apenas com fins educacionais, ademais, parece inclusive que este propósito não estava em sua gênese, e sim às noções de confissão, pregação e principalmente catequização. Tenha-se em vista que a companhia foi organizada no esforço da contrarreforma, onde seu principal foco era a contenção da expansão protestante¹⁴.

A Geografia neste período (de meados de 1549, com a chegada dos jesuítas, à meados do século XVIII) não detém identidade enquanto disciplina, configurava-se como um saber produzido em função das necessidades do Estado, principalmente no que se refere à ocupação do território.

¹⁴ Seu recurso mais expressivo eram os assim chamados "exercícios espirituais", que exerceram influência anímica e religiosa entre adultos. Com a descoberta de novas terras e colonização de novas regiões, bem como a contínua ameaça protestante na Europa, pouco a pouco a educação ocupou um lugar cada vez maior entre as atividades da Companhia como um todo.

Nesse sentido, dar tratamento histórico para a Alfabetização Geográfica, como algo que já vem sendo feito desde meados do século XVI, é problemático, na medida em que o ensino nesta época era bastante diluído em outros saberes e a própria geografia científica não ainda tinha tomado seu corpo acadêmico moderno, que viria apenas na Alemanha do XIX.

De todo modo, não é preciso abordar com maiores detalhes esta linha interpretativa, apenas pontuar as formas como se pode equacionar os objetivos e interesses da Alfabetização em Geografia.

Uma segunda discussão que se pode iniciar, ainda com Gonçalves, é sobre sua posição acerca da essencialidade da Alfabetização Geográfica como sendo algo relativo a anos iniciais. Vicente (2017) fará uma longa sustentação em sua dissertação sobre como a EJA constrói sua alteridade em detrimento de outros segmentos e como se poderia trabalhar com uma Alfabetização Espacial com este público.

Nesse sentido, a discussão sobre para qual segmento seria a Alfabetização Geográfica é também uma questão a ser enfrentada.

Sobre a forma como o objeto da Alfabetização em Geografia aparece, existem também algumas variantes. Em uma primeira leitura, podem parecer muito próximas e por isso, quase um exercício de sinonímia discutir suas sutilezas, mas as diferentes formas de conceber “o que se deve ser o objeto a ser ‘lido’ com a alfabetização geográfica” é uma discussão que se abre enormemente.

Pereira (1995), por exemplo, fala em “espaço geográfico” para ser este objeto. Já Callai (2005) se refere como “mundo da vida”. Castrogiovanni (2000) se refere da seguinte forma: “E, portanto, a compreensão da formação dos grupos sociais, a diversidade social e cultural, assim como a apropriação da natureza por parte dos homens, deve fazer parte também dessa alfabetização” (CASTROGIOVANNI, 2000 p. 12), portanto um conjunto de competências.

Marques (2009), por exemplo, se referiu a Alfabetização Geográfica como sendo responsável pela formação do “raciocínio geográfico” e a formação das noções de espaço na criança.

Desse modo, existem linhas interpretativas que propõem um objeto específico para a leitura da geografia, leia-se o espaço geográfico. Já outras linhas entendem que o objetivo da alfabetização em geografia é desenvolver um “raciocínio espacial” ou “raciocínio geográfico” que possibilitará a leitura do estudante do espaço geográfico, ou espaço vivido, ou realidade geográfica, ou mesmo mundo da vida (são

múltiplas as possibilidades e cada uma carrega suas especificidades).

Em suma, existem diferentes termos que designam estas relações, mas que em linhas gerais elas têm em comum o: *treinamento do estudante para a leitura do espaço geográfico*. Em propostas como a de Pereira (1995), seria o espaço geográfico por sí. Silva e Braga (2001) se referem como algo que demanda uma série de competências (conceituais, habilidades cognitivas e atitudinais) que possibilitem a leitura do “ordenamento espacial”, isto é, às autoras não se referem a espaço geográfico, mas sim ao seu ordenamento, algo que parece sutil, mas engendra mudanças de postura teórico-metodológicas.

Moraes e Rodrigues (2007) colocam sua preocupação acerca de indicadores para a alfabetização geográfica, dialogando fortemente com a Alfabetização Científica e, portanto, inserindo a geografia no domínio das ciências e partindo disso como uma matriz teórica para trabalhar com a prática de alfabetização nessa disciplina.

Já Risetete (2017) fará um mais completo, equacionamento de aportes teóricos diferentes para a construção de uma concepção de Alfabetização em Geografia. A autora se mune de referenciais de Alfabetização Científica, Pensamento Espacial e Raciocínio Geográfico como um “solo” teórico-metodológico para a proposição de suas noções de Alfabetização Geográfica.

Em conclusão, buscou-se demonstrar uma certa “linha evolutiva” das concepções, como elas se enriquecem e ganham densidade, dialogando com novos campos e ampliando suas possibilidades.

Por fim, apresenta-se o que é aqui proposto como “caminhos teórico-metodológicos para a Alfabetização Geográfica” que são a síntese dos aportes investigados anteriormente. São eles:

- 1) A Alfabetização *Stricto Sensu*.

A discussão da Alfabetização Geográfica muito deve à discussão da Alfabetização no ramo pedagógico, aliás seria possível inserir a Alfabetização Geográfica como um desdobramento do processo pedagógico. Contudo, parece haver um certo desentendimento entre aquilo que é o papel da alfabetização em letras, e aquela que é a geográfica e das demais disciplinas. Se seriam, ou deveriam ser tratadas, em um todo holístico, ou se são componentes distintos da formação de um estudante. Dialogar com as fontes específicas do campo da alfabetização e explorar esta possibilidade, constitui um primeiro caminho de aprofundamento.

- 2) O Espaço Geográfico

Em muitas das fontes consultadas o espaço geográfico aparece como um objeto a ser lido pela Geografia e, portanto, seria necessário o devido processo de iniciação do sujeito nas competências para realizar essa tarefa, e a isto seria identificado como Alfabetização Geográfica. Contudo, como é bem relatado na literatura de teoria e método da Geografia, a problemática do espaço geográfico é tanto premente quanto densa, na medida em que engendra profundas discussões sobre a natureza do pensamento geográfico bem como suas potencialidades teórico-metodológicas. Discutir então o papel do espaço na Alfabetização em Geografia parece um caminho necessário.

3) Alfabetização Científica

O campo parece promissor em muitas esferas, tanto porque mais tradicionalmente a Geografia é vista como um campo científico, ainda que sofra com certas crises de identidade e tenha conflitos teóricos em seu corpus. Assim sendo, munir-se de um referencial satisfatório de Alfabetização Científica, que em tese pretende estudar ferramental para a inserção de discentes no método e nas discussões científicas, é um caminho bastante rico e é executado por alguns autores já citados.

4) O Pensamento Espacial

É também um aporte muito vasto e parece responder a uma questão epistemológica básica, é a Geografia o campo espacial por excelência ou a Geografia é *mais um* campo espacial? Tudo que é espacial é geográfico ou tudo o que é geográfico é espacial, e este “espacial” seria uma propriedade de outros campos para além da Geografia? Refletir sobre estas questões é algo possível com os referenciais do campo.

5) Raciocínio Geográfico

Em alguns dos textos, como Marques (2009) o termo aparece como o propósito maior da Alfabetização Geográfica, mas questões como: no que consiste um Raciocínio Geográfico? É o mesmo que “Pensamento Geográfico”? E sua relação com seu parente próximo citado acima o Pensamento Espacial? São as implicações que pretendemos desdobrar

Averiguar estas questões é o que se pretende no segundo capítulo.

2 DA ALFABETIZAÇÃO AO RACIOCÍNIO GEOGRÁFICO

Este capítulo propõe investigar aquilo que se denominou anteriormente como “Caminhos Teórico-Metodológicos para a Alfabetização Geográfica”. Compreendidos como uma série de aportes teóricos associados a Alfabetização em Geografia identificados no material levantado.

A associação entre estes diferentes aportes é complexa, pois não são muito claras as distinções teóricas e práticas entre eles, além de uma multiplicidade de elementos poderem ser inferidos pelos mesmos. Aprofundar o estudo sobre estes caminhos e organizá-los é o interesse maior neste capítulo.

São os caminhos: A Alfabetização *Stricto Sensu*; Espaço Geográfico; Alfabetização Científica; Pensamento Espacial; e o Raciocínio Geográfico.

A ordem dos tópicos obedece a uma certa concepção de complexidade, pois parte-se da discussão acerca da alfabetização em letras, a alfabetização comumente executada pelos professores generalistas; passando pelo Espaço Geográfico, entendido aqui como um núcleo conceitual a partir do qual se discute a orientação epistemológica da disciplina geografia; seguindo pela Alfabetização Científica, um ramo pedagógico que investiga as contribuições e a caracterização do estar alfabetizado cientificamente, que é uma demanda dos dias atuais para a educação básica; o núcleo seguinte, o Pensamento Espacial, é um campo de investigação muito amplo que contempla disciplinas de diversas linhagens e com diversas abordagens teóricas e metodológicas, dentre elas a Geografia; por fim, o “Raciocínio Geográfico”, algo que pode ser entendido como um objetivo geral do estudo da geografia escolar hoje debatido.

Esta organização compõe uma crescente dos temas de modo a permitir uma melhor articulação entre eles.

Ao término do capítulo procura-se uma síntese geral relativa ao que fora apresentado e a organização dos entendimentos colhidos ao longo do estudo.

2.1 Sobre a alfabetização *stricto sensu*

Qual a relação entre a Alfabetização — aqui referida como “*stricto sensu*” — e a Alfabetização Geográfica? Essa é a pergunta central desta seção. Poderíamos esboçar as seguintes hipóteses: a) a Alfabetização Geográfica é um desdobramento da alfabetização *stricto sensu*, isto é, a alfabetização é o processo de ensino das bases dos conhecimentos, não restritos a linguagem, para educandos de anos iniciais, e nesse sentido, aquilo que é considerado como “geográfico” é transmitido por essa parte específica da alfabetização, a *geográfica*, que tem suas discussões próprias e métodos e interesses; b) uma segunda forma é a seguinte, a Alfabetização Geográfica está embutida na alfabetização *stricto sensu*, pois esta é nada mais que o processo de ensino que se faz nos anos iniciais da escolarização, via de regra feito por professores generalistas, e que aborda de forma transversal temáticas da geografia e de outros domínios de pensamento, executado a partir do ensino da capacidade de leitura, nesse sentido, ler (e memorizar) termos que digam respeito à geografia seria o processo geral de aprendizagem desses saberes.

Estas duas hipóteses gerais apresentam duas formas de entendimento, a primeira onde a Alfabetização em Geografia tem maior identidade, pois com a expressão “desdobramento” quer se dizer uma extensão ou uma ramificação, que necessita de uma série de postulações próprias que dialoguem com os interesses e objetivos da Geografia enquanto campo autônomo (estas postulações podem ser condensadas nos caminhos desdobrados adiante); a outra hipótese colocaria a Alfabetização em Geografia como uma prática embutida no ensino, poderia ser entendida como uma forma de associar conhecimentos geográficos ao trabalho de alfabetização convencional, isto é, ler mapas, textos com descrições de biomas, recursos naturais, climas, os nomes de nossos estados, principais rios e demais elementos espaciais, estas atividades, articuladas entre si nos anos iniciais poderiam ser compreendidas como “Alfabetização em Geografia”.

Para se chegar a uma posição dentre essas duas possibilidades, propõe-se investigar no que consiste esta “alfabetização *stricto sensu*”. Melhores entendimentos acerca deste processo, são necessários para refletir sobre a pertinência de um

processo autônomo de Alfabetização em Geografia¹⁵.

Silvia de Mattos Gasparian Colello, uma das maiores referências brasileiras no campo da Alfabetização, apresenta a seguinte argumentação para a questão da relevância/interesse da alfabetização^{16 17} :

Es en el conjunto de las prácticas sociales que la escritura se manifiesta en la plenitud de su potencial, infelizmente no siempre accesible a todos los que aprenden a leer y a escribir, razón por la cual las prácticas de alfabetización, superando la esfera estrictamente pedagógica, se revisten de significado político. En el contexto de nuestra sociedad, alfabetizar es dar voz al sujeto, así como también propiciar medios críticos de participación social. Como una sublime construcción de la humanidad, la relevancia y vitalidad de la lengua escrita, se transparenta en múltiples usos, géneros y funciones: la comunicación, el documento, la previsión, el diagnóstico, el informe, la noticia, la ayuda a la memoria, la diversión, la traducción, la reivindicación, la información, la propaganda, la expresión afectiva, el devaneo... Asociadas a las otras formas de expresión, comunicación y representación simbólica (lo oral, el arte, la música, el sonido, el movimiento y los gestos), las prácticas de la escritura contribuyen para la unión definitiva del individuo con su mundo, con su entorno, en un proceso simultáneo de inserción social y constitución de sí propio. (COLELLO, 2001, n.p)

Como se observa, para a autora, é no conjunto das práticas sociais que a escrita revela seu potencial máximo, porém, ainda assim, muitos não aprendem a fazê-lo. Em grande medida por déficits do sistema de ensino ou outros condicionantes socioeconômicos. Neste sentido, a questão alfabetizadora não se restringe à esfera pedagógica, mas transborda-a e toma significado político.

Alfabetizar é, desse modo, dar voz ao sujeito, assim como municiá-lo de meios para a participação crítica na sociedade. Não apenas meios para escrita e fala,

¹⁵ Evidentemente os processos pedagógicos são interligados, pois o estudo da geografia passa em grande medida pela leitura de textos escritos. Contudo, o ponto nevrálgico desta análise, é a consideração de se faz sentido epistemológico pensar uma Alfabetização Geográfica e para isso é indispensável o entendimento acerca da alfabetização.

¹⁶ As traduções são de responsabilidade do presente autor. Busca-se oferecer a citação original no corpo do texto para consulta direta e uma tradução livre em nota de rodapé para a acessibilidade da leitura.

¹⁷ É no conjunto das práticas sociais que a escrita revela-se na plenitude de seu potencial, infelizmente nem sempre acessível a todos os que aprendem a ler e a escrever, razão pela qual as práticas de alfabetização, superando a esfera pedagógica, revestem-se de significado político. No contexto de nossa sociedade, alfabetizar é também dar voz ao sujeito, assim como favorecer meios críticos de participação social. Como uma sublime construção da humanidade, a relevância e vitalidade da língua escrita transparecem em múltiplos usos, gêneros e funções: a comunicação, o documento, a previsão, o diagnóstico, o relatório, a notícia, o auxílio à memória, o divertimento, a tradução, a reivindicção, a informação, a propaganda, a expressão afetiva, o devaneio... Aliadas às outras formas de expressão, comunicação e representação simbólica (oralidade, arte, música, som, movimento e gestualidade), as práticas da escrita contribuem para a sutura do indivíduo ao seu mundo, em um processo simultâneo de inserção social e constituição de si (tradução nossa).

adequados a norma padronizada de nosso idioma, mas também outras naturezas de competências que possibilitem caminhos de desenvolvimento dos sujeitos.

O tempo presente exige, e este movimento é observado em uma crescente de complexidade, conhecimentos de todas as naturezas, que se interseccionam e compõem o patamar adequado de formação necessária nos dias de hoje.

As necessidades de conhecimento espacial demandadas no cotidiano social, que vão de leituras de mapas e suas interpretações — os mapas temáticos são particularmente ricos quando bem analisados —, o cálculo das rotas de trabalho e lazer, precariamente oferecidas pelo problemático sistema de transporte brasileiro; a escolha de destinos turísticos; de posições econômicas, que muito devem levar em conta os particularismos da forma de produção de bens e serviços (em dada sociedade); assim como o conhecimento das configurações regionais; e as características mais marcantes dos, tão plurais, povos.

Algumas dessas e tantas outras não citadas, são habilidades que uma forma particular de alfabetização (no caso, a Geográfica) pretende contemplar em sua formulação e prática docente cotidiana.

Silva e Braga (2001), muito apoiadas em Magda Soares, Silvia Lúcia Bigonjal Braggio e outros, argumentam que existem dois grupos de interpretação para a alfabetização *stricto sensu*. O grupo, que aqui chamamos de “A”, é caracterizado por concepções que entendem a alfabetização como um processo com começo e final; e o grupo “B”, que amplia esse entendimento do processo e o coloca para toda a vida.

As autoras também subclassificam as visões da seguinte forma: dentro do grupo A, o grupo de concepções de alfabetização como sendo um processo finito, têm-se dois subgrupos: chamamos A.1, que entende a alfabetização como sendo a aquisição da leitura e da escrita do alfabeto, apenas; e A.2, o que entende que a alfabetização vai além, e que diz respeito a codificação e decodificação do alfabeto associado: "a construção de habilidades e compreensões que permitam um viver mais consciente e crítico" (SILVA e BRAGA, 2001, p. 119)

Nessa linha A.2, estaria Magda SOARES (1985), para a qual o processo de alfabetização é de fato, finito, diz respeito ao processo de aquisição das competências de leitura e escrita, processo permeado por diversas dimensões, mas ainda que finito, implicaria sim o desenvolvimento da consciência moral e social dos educandos por meio da construção da capacidade de interpretação dos signos apreendidos e que desse modo, se diferencia do processo de desenvolvimento da linguagem, que é

perene, ou seja, ao longo de toda a vida.

A opção de reproduzir a tipologia de Silva e Braga se dá por serem autoras que investigaram especificamente a Alfabetização Geográfica e por fornecerem esta tipologia, que parece parcimoniosa, pois é clara em suas definições e distingue aquilo que se apresenta como um primeiro degrau dentro da discussão. Contudo, veja-se a posição de uma das maiores autoras brasileiras na questão, a educadora Magda Soares.

SOARES (1985), argumenta que: têm-se procurado (texto da década de 80) atribuir um significado demasiado abrangente à alfabetização. Essa perspectiva considera o processo de alfabetização como permanente e que se estenderia por toda a vida, algo que não se esgota na aprendizagem da leitura e da escrita. Segundo a própria, isto faz sentido apenas de modo indireto, na medida em que a aprendizagem da língua materna, seja escrita, seja oral, é um processo perene, isto é, nunca é interrompido.

Contudo, ressalta Soares, é necessário a diferenciação de dois processos distintos, o primeiro seria o de *aquisição* da língua (oral e escrita) e um segundo, o de *desenvolvimento* da língua (oral e escrita) e neste segundo sentido, o processo de desenvolvimento é, de fato, permanente.

Além disso, não parece apropriado nem pedagogicamente, nem etimologicamente, a utilização do termo alfabetização para designar estes dois processos, pois ambos são epistemologicamente conflitantes como demonstra. Etimologicamente a alfabetização significa algo como "*levar à aquisição do alfabeto*", isto é, ensinar o código da língua escrita, e como consequência, ensinar a ler e escrever.

Já pedagogicamente, atribuir um significado tão amplo ao processo seria negar-lhe especificidade, o que levaria a problemas no delineamento de sua natureza, na determinação das habilidades básicas de leitura e escrita e na definição da competência em alfabetizar.

A conclusão da autora sobre essa questão é de que: "Toma-se, por isso, aqui, alfabetização em seu sentido próprio. específico: processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e de escrita" (SOARES. 1985, p, 20).

Dentro dessa linha de alfabetização como um processo finito de dotação de capacidades de leitura tem-se a questão. A alfabetização está na capacidade de ler ou de entender o que está escrito? Isto é, estaria na capacidade de decodificar

grafemas em seus respectivos fonemas (ler), e o oposto, codificar sons em grafemas (escrever) ou na capacidade de compreensão/expressão de noções, e, portanto, um processo representativo?

A primeira concepção implica a construção, pelo alfabetizando, de uma teoria que o permita compreender as mecânicas de relações entre os símbolos e seus sons correspondentes, em suma, compreender que $B+A = BA$ e $L+A = LA$, somados levariam a palavra BALA. Uma variante, em língua portuguesa, são os fonemas derivados da vogal C, pois contém variações do padrão fonético, $C+A = CA$, porém $C+I = CI$ (“SÍ” com o som referente a letra “S”), o domínio do conjunto destas regras de escrita e leitura configura essa concepção de alfabetização.

A segunda concepção compreende que a interpretação, expressa no binômio compreensão/expressão, de um grafema (BALA, por exemplo) é o que se pretende por alfabetizar, no sentido de que se pressupõe que o alfabetizando compreenda que as letras se combinam e formam uma sílaba, que combinadas com outras formam palavras, e isto leva a expressão de algo do mundo, uma noção, um objeto, uma ação e etc. No caso do exemplo "bala", o sentido polissêmico que em língua portuguesa a palavra tem, como projétil balístico, doce, sentido coloquial para entorpecentes e etc.

Acerca dos métodos de alfabetização, que são um desdobramento necessário das práticas alfabetizadoras, podem ser classificados, segundo Frade (2007), com base nestas duas perspectivas, classicamente definidos em duas categorias de métodos: os sintéticos e os analíticos.

Sobre a especificidade dos métodos de Alfabetização, a autora nos explica que estes se distinguem dos métodos de ensino, por serem os métodos que possibilitam a construção da base para a eleição dos conteúdos específicos da língua que será ensinada para a criança em seus anos iniciais de ensino.

Métodos sintéticos elegem subunidades da língua e focalizam aspectos relacionados às correspondências fonográficas, já os métodos analíticos priorizam a compreensão.

Desse modo, ambos têm o mesmo objetivo geral, que é o ensino da escrita, mas diferem em dois aspectos fundamentais: a) quanto ao procedimento mental ou ponto de partida do ensino, que se daria das partes para o todo (no método sintético) ou do todo para as partes (no método analítico); b) a segunda diferença elementar é acerca do conteúdo da alfabetização que ensinam, sendo os primeiros voltados a

cartilhas mnemônicas e os segundos a textos *in loco*¹⁸.

Voltando a Magda Soares, em suma a autora argumenta que as duas dimensões estão na alfabetização:

Sem dúvida, a alfabetização é um processo de representação de fonemas em grafemas, e vice-versa, mas é também um processo de compreensão/expressão de significados através do código escrito. Não se consideraria "alfabetizada" uma pessoa que fosse apenas capaz de decodificar símbolos visuais em símbolos sonoros, "lendo", por exemplo, sílabas ou palavras isoladas, como também não consideraria "alfabetizada" uma pessoa incapaz de, por exemplo, usar adequadamente o sistema ortográfico de sua língua, ao expressar-se por escrito (SOARES, 1985, p, 21).

Contudo, temos a seguinte questão: mesmo a alfabetização parecendo ter essa dupla dimensão, o que seria uma resposta sedutoramente fácil, na verdade enseja maiores complexidades na medida em que detém dois poréns e uma concepção a mais. Soares (1985, p.22) esclarece que, mesmo que se combinem as duas perspectivas ainda sim elas serão limitadas pelos 2 motivos abaixo listados:

1º - A língua escrita não é uma forma direta de representação da língua oral, isto é, uma maneira estanque de representar o que falamos em símbolos gráficos. Em muitos casos não há a correspondência exata entre fonemas e grafemas, além disso, as especificidades morfológicas, sintática e semântica da língua são evidentes. Ou seja, não se escreve como se fala, nem em situações formais, nem se fala como se escreve, mesmo em contextos informais. A língua escrita e falada é de certa forma apenas aproximadas.

2º - Sobre o conceito de compreensão/expressão da língua escrita, a língua oral e o discurso escrito possuem dinâmicas diferentes entre si, de modo que sua correspondência também não é exata, por exemplo: em um discurso oral, seriam utilizadas simplificações em expressões, um menor número de palavras, gestos, expressões faciais, entonação de voz e etc., de modo que o discurso seria carregado de um referencial além do verbal (linguagem não verbal).

Em seu sentido pleno, pois, o processo de alfabetização deve levar à aprendizagem não de uma mera tradução do oral para o escrito, e deste para aquele, mas à aprendizagem de uma peculiar e muitas vezes idiossincrática relação fonemas-grafemas, de um outro código, que tem, em relação ao código oral, especificidade morfológica e sintática, autonomia de recursos de articulação do texto e estratégias próprias de expressão/compreensão

¹⁸ Para mais aprofundamentos sobre a questão dos métodos de alfabetização, sugerimos o texto de FRADE 2007, referenciado em nossa bibliografia.

(SOARES. 1985, p, 21)

Como conclusão, pode-se, e Soares o faz, optar por um terceiro ponto de vista para a alfabetização, que se caracteriza pelo seguinte: o processo de alfabetização implica um processo individual (no sujeito), mas volta-se também para o seu aspecto social, isto é, a conceituação do que se entende por alfabetização, não é a mesma, em todas as sociedades. Questões como a idade adequada, a funcionalidade/propósito da alfabetização, o tipo de alfabetização necessário em cada grupo, são questões que variam socialmente.

Para um lavrador, a alfabetização é um processo com funções e fins bem diferentes das funções e fins que esse mesmo processo terá para um operário de região urbana. O conceito de alfabetização depende, assim, de características culturais, econômicas e tecnológicas: a expressão alfabetização funcional, usada pela Unesco nos programas de alfabetização organizados em países subdesenvolvidos, pretende alertar para esse conceito social de alfabetização (SOARES. 1985, p. 21).

Em resumo, a autora compila as três perspectivas: a) alfabetização como processo de aquisição das regras e funcionamento (a mecânica) do ler e escrever; b) alfabetização como um processo que permita a compreensão/expressão com autonomia em relação à língua oral e escrita; c) e ainda, permeada por determinantes sociais das funções e fins dessa aprendizagem da língua, que são condicionantes sócio-históricas sem as quais não há como compreender o processo de alfabetização.

Buscou-se expor ao longo da seção, um conjunto de princípios teóricos relativos à alfabetização em sentido mais estrito, que são úteis a Alfabetização Geográfica e que, implícita ou explicitamente, aparecem na literatura levantada. A seguir apresentar-se-á algumas elucubrações acerca do Espaço Geográfico.

2.2 Sobre o espaço geográfico

Geografia é uma palavra de origem grega e deriva da junção de duas outras, “Geo” que significa terra e “Graphos” que significa descrição ou escrita. A raiz etimológica do termo portanto tem relação com o ato de descrição da terra e é um sentido epistemológico recorrente na história da disciplina. “O pensamento geográfico

sistematizado surgiu com os gregos e a palavra geografia γεωγραφία foi naturalmente criada por eles e significa exactamente <<escrever sobre a Terra>>” (FERREIRA e SIMÕES, 1992, p. 32).

Assim sendo, a preocupação do homem em conhecer o meio no qual desenvolve sua vida, bem como as necessidades práticas de localização e registro de diferentes localidades são uma espécie de “combustível” que alimentaram as práticas mais antigas de geografia, tanto em termos de tradição oral (passada de geração à geração), quanto de registros cartográficos, em termos de registro escrito, seja de cunho literário ou mais propriamente acadêmico.

Neste panorama histórico e geográfico, que é o da antiguidade grega, a filosofia, uma forma inicial de conhecimento, construiu conceitualmente suas primeiras proposições para a explicação do mundo observado. São noções, por exemplo, contidas nos filósofos jônios como Tales de Mileto e Anaximandro de Mileto (FERREIRA e SIMÕES, 1992).

Estas noções, com o tempo, especializaram-se e condensaram-se em campos específicos, derivados da “ciência mãe” a filosofia, um destes produtos é a Geografia Antiga, erigida em meados do século III a.C (CLAVAL, 2014).

Para Viadana e Cavalcanti (2010, p. 11), às teorias no mundo antigo constituíram, por meio das descobertas e investigações de novos problemas em diferentes áreas, os mais variados campos científicos. Assim, com o desenvolvimento do pensamento e a resolução de problemas específicos, a tendência fora a criação de campos cada vez mais especializados, ao ponto de se constituírem em disciplinas autônomas e com interesses e conjuntos teóricos próprios.

Moreira (2014), sintetiza e apresenta uma periodização dos enfoques da geografia da seguinte forma: historicamente, a geografia fora entendida como *estudo da paisagem*; depois da *relação homem-natureza*; e depois como a *organização do espaço pelo homem*; hoje é apresentada como ciência que sintetiza o mundo a partir do *espaço global*.

Percebe-se então como a geografia pode ser entendida como um campo que teve por mote, em diferentes tempos e locais, diversas categorias chaves e que apareceram implícita ou explicitamente como objeto de estudos desse campo.

Ainda que a categoria paisagem não fosse delimitada como objeto/categoria de análise da geografia antiga, o que autores como Estrabão e Ptolomeu faziam, e que é o que se entende por geografia neste período, eram *descrições* de paisagens

terrestres sob certos prismas teórico-metodológicos, Moreira por exemplo os considera como arquétipos.

Seja no caso de Estrabão sob um corte horizontal de descrições dos ambientes da terra tendo em vista suas características físicas, etnográficas, históricas e etc; seja sob o arquétipo vertical derivado de Ptolomeu que estudou a geografia em sua posição relativa ao todo cósmico de nosso sistema solar (o que se conhecia deste, ao menos).

De todo modo, a ideia de o objeto central de interesse do campo geográfico ser o espaço, é uma forma histórica bastante recente de conceber o processo científico. Algo que advém, segundo Corrêa (2000), da Geografia Teorético Quantitativa, corrente do pensamento geográfico oriunda da crítica ao pensamento clássico Alemão-Francês.

Essa forma de concepção do espaço como categoria central, ou objeto de estudos, varia também de acordo com o tratamento dado às noções dentro de um sistema de pensamento da geografia¹⁹.

Assim, não é unívoca a ideia de espaço como objeto mor da geografia, é, isto sim, uma linha bastante recorrente na literatura básica sobre nosso campo e, decididamente, um caminho bastante trilhado e muito profícuo, ao processo de Alfabetização em Geografia²⁰. Com esta justificativa, segue a investigação sobre o Espaço Geográfico.

Segundo CORRÊA (2000), é na Geografia Teorético Quantitativa, movimento que fora calcado no positivismo lógico e onde adotou-se a visão de unidade epistemológica da ciência, orientada à adoção do raciocínio hipotético-dedutivo como ferramenta exclusivamente científica.

Nessa corrente o espaço aparece, pela primeira vez, como conceito-chave da disciplina, em autores como Ullman (1954), Watson (1955) entre outros. Paisagem, conceito outrora consagrado nos trabalhos de Alexander Von Humboldt, é deixado de

¹⁹ Por exemplo, em Santos (2006) o espaço geográfico é tido como objeto de estudos da geografia e ponto central da discussão de teoria e método, na medida em que o ferramental utilizado em análises de geografia devem contemplar este objeto específico. De forma semelhante, Haesbaert (2014) compõem uma “constelação de conceitos” onde o espaço geográfico é o centro a partir do qual giram conceitos/categorias. Já em (FERREIRA e SIMÕES, 1992) a forma de equacionamento da geografia é como um campo científico, orientado por um princípio geral, que compõem seu locus de análise, que é o das “estruturas espaciais”, nessa perspectiva, o que caberia a geografia é a análise de um fenômeno qualquer (e nesse sentido a delimitação da problemática concreta é parte fundamental do trabalho de arranjo epistemológico da geografia) desde que seja estudado na chave de sua distribuição espacial pelo globo ou outro recorte.

²⁰ Pereira (1995); Silva e Braga (2001); Aigner (2002) são alguns exemplos.

lado enquanto a região é diminuída, passando a ser entendido como um processo de classificação de unidades espaciais segundo procedimentos de agrupamento e divisão lógica com base em técnicas estatísticas (CORRÊA, 2000, p. 20).

Antes da geografia teórica quantitativa, a Geografia tradicional, de meados do século XIX (1870) e que vai até a revolução teórica da década de 1950, já possuía também suas categorizações para o espaço geográfico, ainda que implícitas. Como argumenta Corrêa, é na Quantitativa que a utilização do conceito geral de espaço passa a ser mais amplamente aceito como objeto/categoria geral do estudo geográfico, enquanto anteriormente, em Ratzel e Hartshorne por exemplo, suas utilizações se dessem de modo implícito e sem maiores delineamentos técnicos.

Pois bem, pode-se então, simplificarmente, identificar o espaço geográfico como uma categoria ou um objeto (o tratamento depende da forma como se proceda a análise) que aparece na geografia em meados do século XX e que pretende condensar o conjunto de fenômenos que ocorrem na superfície terrestre e seus desdobramentos sob a ótica espacial.

A partir de 1970 desenvolve-se a segunda onda de renovação do pensamento geográfico, fundamentada no materialismo histórico dialético e outros aportes, como a fenomenologia. Trata-se do surgimento de novos paradigmas que procuram romper de um lado com a geografia tradicional e de outro com a geografia teórico-quantitativa. Discute-se a identificação de categorias de análise do espaço, sua natureza e significado, bem como o papel do espaço na obra marxiana.

Em resumo, o materialismo histórico dialético ganhou força enquanto aporte-teórico metodológico por:

O desenvolvimento da análise do espaço no âmbito da teoria marxista deve-se, em grande parte, "à intensificação das contradições sociais e espaciais tanto nos países centrais como periféricos" (SOJA e HADJI MICHALIS, 1979, p.7), devido à crise geral do capitalismo durante a década de 1960 (CORRÊA, 2000, p. 24 - 25).

O espaço aparece em Lefebvre de forma "efetiva" como categoria central para pensar a produção e, principalmente, a reprodução das relações sociais de produção no mundo contemporâneo (capitalista).

Corrêa comenta algumas das propriedades deste espaço: ele é entendido como social e vivido, e, portanto, em íntima relação com as práticas sociais, assim, não deve ser entendido como o mesmo "espaço absoluto" da geografia de Hartshorne,

que é vazio e puro, lugar dos números e proporções.

Mas também, em outro extremo, não deveria ser concebido como um produto da sociedade no sentido de um "ponto de reunião dos objetos produzidos" que se organizam em conjuntos e subconjuntos e dotado de funcionalidade a algum agente social (grupo ou indivíduo).

O espaço não é nem ponto de chegada (espaço como produto social), nem ponto de partida (espaço absoluto). O espaço também *não* é um instrumento político, nem mesmo um campo de ações de um indivíduo ou grupos ligados ao processo de reprodução da força de trabalho através do consumo.

Segundo Lefebvre o espaço é mais que isso. Engloba tudo e isso e o ultrapassa. O espaço é o locus da reprodução das relações sociais de produção.

Nessa linha, Milton Santos formulará um tratamento para o espaço, que se dá na dualidade intrínseca do mesmo, onde a dupla caracterização de fator e produto é evidente. O espaço é o produto de relações a priori, mas também é condicionador das ações em tempo real.

Para HARVEY (2015) o termo espaço é frequentemente sujeito a modificações. Estas modificações implicam muitas vezes complicações que decorrem da utilização semântica, mais do que algo relativo à noção em si. Isto é, uma referência a algum tipo de espaço qualitativamente delineado, "metafórico", "pessoal", "social", "psíquico", indica uma noção inserida contingentemente no campo ao qual pertence.

Em termos mais simples, para Harvey, espaço social, pessoal, psíquico, são delineados com maior precisão pois detém um qualificativo que o inserem num contexto operacional de seu campo (de sua ciência), enquanto que termos mais abstratos como espaços do medo, espaço do capital etc., detém maior complexidade acerca de suas definições, pois passam por um crivo maior de subjetividade.

Por conseguinte, quando se toma o espaço nestes termos mais restritivos, como espaços do medo, do jogo, da cosmologia, dos sonhos, da raiva, da física das partículas, do capital, etc., particulariza-se o termo de modo que qualquer definição mais técnica é impossível.

Em linhas gerais, parece haver uma complexidade intrínseca entre a polissemia do termo e suas subcategorizações que, ou encerram as fronteiras das reflexões sobre o termo (espaço absoluto, por exemplo) ou deixam o espaço com um ar vago e subjetivo como "espaço do medo".

Ainda assim, Harvey propõe-se a encarar as dificuldades e "arriscar uma

decifração genérica" do significado do termo. E assim ambiciona dispersar um tanto a névoa da falta de comunicação que ronda o uso da palavra, na perspectiva de um geógrafo e sem a intenção/ambição de maiores discussões ontológicas acerca da noção de espaço. Com esta justificativa, segue a linha de Harvey juntamente com sua concepção de espaço geográfico.

Diz o autor:

O espaço não é nem absoluto, nem relativo, nem relacional em si mesmo, mas ele pode tornar-se um ou outro separadamente ou simultaneamente em função das circunstâncias. O problema da concepção correta do espaço é resolvido pela prática humana em relação a ele. Em outros termos, não há respostas filosóficas a questões filosóficas que concernem à natureza do espaço – as respostas se situam na prática humana. A questão 'o que é o espaço?' É por consequência substituída pela questão 'como é que diferentes práticas humanas criam e usam diferentes concepções de espaço?'. A relação de propriedade, por exemplo, cria espaços absolutos nos quais o controle monopolista pode operar. O movimento de pessoas, de bens, serviços e informação realiza-se no espaço relativo porque o dinheiro, tempo, energia, etc, são necessários para superar a fricção da distância. Parcelas de terra também incorporam benefícios porque contêm relações com outras parcelas... sob a forma do arrendamento, o espaço relacional se torna um aspecto importante da prática social humana (HARVEY, 1973 apud HARVEY, 2015 p. 132).

A proposta do autor é que o espaço seja visto em uma definição tripartite, como sendo ao mesmo tempo: absoluto, relativo e relacional²¹.

Três premissas centrais podem ser inferidas da tese de Harvey sobre o espaço: a) o espaço está em constante "tensão dialética", justamente por ter esta feição tripla, ele não é absolutamente absoluto, nem absolutamente relativo nem muito menos absolutamente relacional, mas dá-se de diferentes modos de acordo com as problemáticas que são colocadas e às dimensões teóricas que podem ser movidas dentro de uma análise; b) o espaço é definido pela prática humana e não em termos filosóficos apriorísticos; c) é hierárquico nestas "dimensões", pois o espaço relacional estaria contido necessariamente no espaço relativo, e nestes dois estaria o espaço absoluto. Seguem alguns esclarecimentos acerca das três noções.

O espaço absoluto é o espaço fixo, coisa em si mesma, é o espaço de Newton e Descartes (*res extensa*). Representado em geral como uma grade pré-existente e

²¹ Acerca deste trinômio, Harvey diz que o investiga já a anos, e que em *Social Justice and the City* publicado em 1973 investiga a natureza do espaço para compreender melhor os processos urbanos sob o capitalismo. Associando ideias de um estudo de filosofia da ciência (parcialmente exploradas em *Explanation in Geography*) identifica uma divisão tripartite no modo como o espaço poderia ser entendido e que até o texto em questão (de 2015) não vê motivos para mudar sua posição a respeito.

imóvel que permite cálculos objetivos, geometricamente seria o espaço euclidiano. Socialmente é o espaço da propriedade privada e das demais entidades territoriais juridicamente estabelecidas, como Estados Nacionais, Unidades Federativas e etc. Esta concepção leva a uma leitura objetiva e precisa, calculável das dimensões espaciais. Isto é, uma estrada de X quilometragem (ou qualquer unidade de medida) pode ser percorrida objetivamente em Y tempo dada Z velocidade.

Sobre o espaço relativo. Esta modalidade está associada em grande medida ao nome de Albert Einstein e a novas formas de geometria surgidas no século XIX. Dois são os sentidos gerais de relatividade destas dimensões de relações espaciais: a primeira é que existem diferentes formas geométricas de análise de objetos no espaço; a segunda é de que o quadro espacial depende daquilo que é relativizado e por quem.

Na prática geográfica, a concepção relativa de espaço permite identificar como diferentes localizações podem diferentemente interagir, dados os meios, com outras. Por exemplo:

Podemos criar mapas completamente diferentes de localizações relativas diferenciando-as entre distâncias medidas em termos de custo, tempo, modo de transporte (carro, bicicleta ou skate) e mesmo interromper continuidades espaciais ao olhar para redes, relações topológicas (a rota ótima para o carteiro), e assim por diante. (HARVEY, 2015. p.129).

A distância mais curta entre dois pontos não é dada necessariamente por uma linha reta, como postula a geometria euclidiana, o próprio espaço-tempo pode se curvar como coloca Einstein. Uma curvatura destas pode aumentar ou diminuir a distância física entre os pontos. Em questões humanas/geográficas, pode-se dizer que a distância entre um centro urbano e uma região periférica é maior ou menor dependendo da rota utilizada por um viajante e das disponibilidades técnicas de veículos empregues (como coloca didaticamente LACOSTE, 1988)

Podemos acabar, muitas vezes sem notar, favorecendo uma ou outra definição através de nossas ações. Em um modo absoluto, vou realizar uma ação e tentar chegar a um conjunto de conclusões; em um modo relativo, construirei minhas interpretações diferentemente e farei algo a mais; e se tudo parece ser diferente através dos filtros relacionais, vou me conduzir de um modo muito diferente (HARVEY, 2015. p.134).

No espaço relacional, têm-se uma mais complexa interação entre objetos e espaço, tendo em vista que no espaço absoluto os objetos não são levados em

consideração como condição de existência do espaço, pois ele existe por si (portanto absoluto); e tendo em vista a perspectiva de espaço relativo, que existe apenas em relação a objetos que constem nele (espaço) e tendo inclusive a possibilidade de ser condicionado pela ação de objetos, como as distorções espaciais por campos gravitacionais da física de Einstein.

No espaço relacional, à moda de Leibniz, como coloca Harvey, o espaço é visto como estando nos próprios objetos, assim sendo, os próprios objetos, uma casa por exemplo, encerra um espaço em si, com características particulares e o mais importante, o espaço teria como critério de existência a sua relação com os demais objetos, que em si contém espaço, e que necessitam de objetos para esta demarcação.

Um exemplo pode ser a mesma casa, o que é uma casa senão um espaço tridimensional cortado por paredes que a delimitam? O espaço residencial (um qualificativo relativo à prática da moradia humana) é demarcado por relações jurídicas de propriedade e posse de dado terreno medido em unidades de medida de área, KM², M², acre, outros (espaço absoluto); este terreno para ser delimitado, necessita intrinsecamente ser distinguido de outras unidades espaciais, seja o terreno do vizinho, uma propriedade de empresa, a rua que passa em frente ou aos fundos. De todo modo, é sua relação com outras unidades espaciais que conferem identidade a essa unidade; por fim, é um espaço-relacional no sentido que, em si, contém propriedades únicas como por exemplo, uma casa utilizada como pensão, para alimentar trabalhadores em horários de almoço de modo a complementar a renda da família enquanto os filhos estudam.

Assim sendo, em Harvey o critério de delimitação do quadro espacial (absoluto, relativo ou relacional) ou da relação espacial investigada (medir um espaço, ocupar um espaço, qualificar juridicamente um espaço) depende da prática do sujeito. Detém, portanto, um componente metodológico pragmático (sem ser pragmatista), sendo ele um pesquisador que investiga um fenômeno, seja um sujeito vivendo sua vida cotidiana que transita entre as diferentes "dimensões" do espaço que o rodeia.

Em suma, como coloca Lobato Corrêa:

Eis o espaço geográfico, a morada do Homem. Absoluto, relativo, concebido como planície isotrópica, representado através de matrizes e grafos, descrito através de diversas metáforas, reflexo e condição social, experienciado de diversos modos, rico em simbolismos e campo de lutas, o espaço geográfico é multidimensional. Aceitar esta multidimensionalidade é aceitar por práticas

sociais distintas que, como HARVEY (1973) se refere, permitem construir diferentes conceitos de espaço. (CORRÊA, 2000, p. 44)

O espaço se forma e organiza projetando-se como determinação e ao mesmo tempo possibilidade. Este projeto se faz por avanços e retornos, ou seja, não linearmente. Neste sentido, o espaço geográfico pode ser visto como coexistência de formas herdadas de outros tempos e funcionalidades.

2.3 Sobre a alfabetização científica

A Alfabetização Científica é uma noção, que assim como a Alfabetização Geográfica, é múltipla em acepções, mas, diferente desta, é vasta em bibliografia, tanto nacional quanto internacional, SASSERON e CARVALHO (2011). As autoras visam organizar os matizes de interpretação do conceito de Alfabetização Científica (em literatura brasileira, francesa, inglesa e espanhola), apresentar aquilo que é compreendido como às competências mais básicas para a Alfabetização Científica, bem como os “eixos estruturantes da Alfabetização Científica”²².

O primeiro ponto que as autoras colocam, e que é similar ao caso da Alfabetização Geográfica, é acerca da pluralidade de expressões que designam a Alfabetização Científica. Em certos casos representam o mesmo interesse de pesquisa, entretanto, em outros casos, encerram sutilezas de entendimento e matizes teóricos.

Além disso, no caso da Alfabetização Científica, existe toda a complexidade adicional das barreiras idiomáticas e traduções, que colocam expressões com significados literais e opções de tradução dissonantes.

Alfabetización Científica em espanhol, Scientific Literacy em inglês, Alphabétisation Scientifique em francês. A complexidade aumenta com a tradução, pois, como colocam às autoras, em português, Scientific Literacy é traduzido comumente como “Letramento Científico” ao passo que Alfabetización Científica e Alphabétisation Scientifique são literalmente traduzidos como “Alfabetização

²² Os eixos estruturantes são, basicamente, linhas propositivas construídas a partir da análise da literatura e que devem ser consideradas quando do planejamento de propostas didáticas que tenham como objetivo promover condições e oportunidades para o desenvolvimento da Alfabetização Científica SASSERON e CARVALHO (2011, p.75).

Científica (SASSERON e CARVALHO, 2011, p.60).

A diferença entre nomear de Alfabetização ou Letramento Científico está em que, a Alfabetização e Letramento na pedagogia, são procedimentos pedagógicos diferenciados (ao menos em autores como Soares). Assim sendo, construir *eixos estruturantes* para o ensino de competências das *ciências* necessita ter bem articulado pelo profissional o que ele entende por Alfabetização e Letramento.

Isto é, será condicionadora da forma como irá se estruturar o ensino, se o educador entende o processo como uma Alfabetização ou um Letramento em Ciências. Do mesmo modo que o educador pode entender os processos como sinônimos. Estudos como os das autoras, servem justamente ao propósito de inventariar as formas de aceção dos conceitos e identificar se existem nuances e convergências entre os diferentes entendimentos.

Na literatura nacional por exemplo, identificam-se três grandes segmentos, Letramento Científico, Alfabetização Científica e Enculturação Científica:

‘Letramento Científico’ (Mamede e Zimmermann, 2007, Santos e Mortimer, 2001), pesquisadores que adotam o termo ‘Alfabetização Científica’ (Brandi e Gurgel, 2002, Auler e Delizoicov, 2001, Lorenzetti e Delizoicov, 2001, Chassot, 2000) e também aqueles que usam a expressão ‘Enculturação Científica’ (Carvalho e Tinoco, 2006, Mortimer e Machado, 1996) para designarem o objetivo desse ensino de Ciências que almeja a formação cidadã dos estudantes para o domínio e uso dos conhecimentos científicos e seus desdobramentos nas mais diferentes esferas de sua vida. Podemos perceber que no cerne das discussões levantadas pelos pesquisadores que usam um termo ou outro estão as mesmas preocupações com o ensino de Ciências, ou seja, motivos que guiam o planejamento desse ensino para a construção de benefícios práticos para as pessoas, a sociedade e o meio-ambiente (SASSERON e CARVALHO, 2011, p.60).

E aqui aparece uma definição geral para a Alfabetização Científica, segundo as autoras: “formação cidadã dos estudantes para o domínio e uso dos conhecimentos científicos e seus desdobramentos nas mais diferentes esferas de sua vida”.

Como procurou-se esclarecer no primeiro capítulo, parece haver no mar de definições acerca da Alfabetização Geográfica uma linha mestra, que é: “a Alfabetização Geográfica pretende iniciar os estudantes em competências para leitura do espaço geográfico”.

No caso da Alfabetização Científica, o mote parece ser este de relacionar os conhecimentos científicos nas mais variadas esferas da vida cotidiana (e isto inclui a geografia). De todo modo, abaixo segue a definição das autoras propriamente acerca

de sua concepção de Alfabetização Científica:

Nesse trabalho, defendemos uma concepção de ensino de Ciências que pode ser vista como um processo de “enculturação científica” dos alunos, no qual esperaríamos promover condições para que os alunos fossem inseridos em mais uma cultura, a cultura científica. Tal concepção também poderia ser entendida como um “letramento científico”, se a consideramos como o conjunto de práticas às quais uma pessoa lança mão para interagir com seu mundo e os conhecimentos dele. No entanto, usaremos o termo “alfabetização científica” para designar as idéias que temos em mente e que objetivamos ao planejar um ensino que permita aos alunos interagir com uma nova cultura, com uma nova forma de ver o mundo e seus acontecimentos, podendo modificá-los e a si próprio através da prática consciente propiciada por sua interação cerceada de saberes de noções e conhecimentos científicos, bem como das habilidades associadas ao fazer científico (SASSERON e CARVALHO, 2011, p.61).

As autoras, basicamente, mesclam as 3 formas gerais que a Alfabetização Científica contém na literatura nacional — Enculturação Científica, Letramento Científico e Alfabetização Científica — e realizam uma síntese entre estas múltiplas formas de entendimento, esta proposta agrega tanto a perspectiva cultural, quanto a pedagógica.

Acerca da perspectiva cultural do processo, esta almeja inserir os estudantes na “cultura científica”, fazendo-os assimilar (daí a noção de enculturação) os procedimentos do método científico em seu cotidiano.

Acerca da perspectiva pedagógica, expressa no binômio letramento/alfabetização as autoras - parafraseando Freire - dizem:

De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente. Este movimento dinâmico é um dos aspectos centrais, para mim, do processo de alfabetização. (FREIRE, 2005 apud SASSERON e CARVALHO, 2011, p.61).

E assim chamam de “Alfabetização Científica” este processo que tem por finalidade a apresentação dos procedimentos básicos do fazer científico (experimentos, conceitos, vocábulos, operações e etc) tendo por finalidade a formação do estudante para a identificação destes processos no mundo ao seu redor e a utilização desse ferramental para a intervenção e construção do mundo ao seu redor.

Mas de que forma isto poderia ser feito? Com mais detalhes? As autoras colocam (baseadas em Gérard Fourez 1994) alguns objetivos gerais que se espera

que um sujeito alfabetizado cientificamente possa compreender. Seguem abaixo, em forma de tabela, as premissas que são o que se espera que o sujeito seja capaz de executar.

Tabela 1 - Competências adquiridas com a Alfabetização Científica

Competências adquiridas com a Alfabetização Científica	
Utiliza os conceitos científicos e é capaz de integrar valores, e sabe fazer por tomar decisões responsáveis no dia a dia.	Compreende que a produção dos saberes científicos depende, ao mesmo tempo, de processos de pesquisas e de conceitos teóricos.
Compreende que a sociedade exerce controle sobre as ciências e as tecnologias, bem como as ciências e as tecnologias refletem a sociedade.	Faz a distinção entre os resultados científicos e a opinião pessoal.
Compreende que a sociedade exerce controle sobre as ciências e as tecnologias por meio do viés das subvenções que a elas concede.	Reconhece a origem da ciência e compreende que o saber científico é provisório, e sujeito a mudanças a depender do acúmulo de resultados.
Reconhece também os limites da utilidade das ciências e das tecnologias para o progresso do bem-estar humano.	Compreende as aplicações das tecnologias e as decisões implicadas nestas utilizações.
Conhece os principais conceitos, hipóteses e teorias científicas e é capaz de aplicá-los.	Possua suficientes saberes e experiências para apreciar o valor da pesquisa e do desenvolvimento tecnológico.
Aprecia as ciências e as tecnologias pela estimulação intelectual que elas suscitam.	Extraia da formação científica uma visão de mundo mais rica e interessante.

Fonte: Baseado em CARVALHO e SASSERON, 2011, p. 67 - 70.

Em linhas gerais, estas são algumas das competências que se espera do Alfabetizado Cientificamente. Estas competências têm um cunho contextualizador muito forte para o trabalho de componentes curriculares específicos (seja para disciplinas como a Geografia, ou outras), em linhas gerais, servem como orientações diretas para o trabalho significativo de conhecimentos científicos em contextos

disciplinares variados.

Por fim, as autoras apresentam três conjuntos de competências que entendem por “eixos estruturantes”. Elas nomeiam estes grupos de competências que identificam serem comuns, em linhas gerais, nas diferentes propostas encontradas em seu longo estudo acerca da literatura da área. São os eixos:

1 - Compreensão básica de termos, conhecimentos e conceitos científicos fundamentais.

Este eixo consiste em trabalhar com os estudantes a construção de conhecimentos científicos necessários ao desenrolar do cotidiano. A importância deste eixo reside na necessidade contida em nossa sociedade de se compreender conceitos-chave como maneira de interpretar situações e resolver problemas no dia-a-dia.

2 - Compreensão da natureza das ciências e dos fatores éticos e políticos que circundam sua prática.

Este eixo implica o entendimento de que a ciência é um corpo de conhecimentos oriundo de certo contexto histórico (na modernidade ocidental), que está em constante transformação e adaptação às novas demandas da realidade, bem como passa por discussão de métodos, análise de dados, decodificação de resultados e gênese de novos saberes.

3 - Compreensão do entendimento das relações existentes entre ciência, tecnologia, sociedade e meio-ambiente.

Trata-se da identificação do entrosamento dessas esferas na realidade prática do cidadão. Isto é, questões científicas frequentemente geram novas tecnologias que promovem novas formas de relação com o meio-ambiente e condicionam as sociedades. A questão dos dejetos que acomete o mundo contemporâneo e é uma das maiores questões ambientais que assola a humanidade, diz respeito tanto a novas técnicas de descarte e de engenharia de materiais, quanto novas formas de organização social em sua relação com o meio ambiente, visto que muito do problema

dá-se pela forma como nossos hábitos são insustentáveis no contexto capitalista.

Tendo apresentado, brevemente, alguns aportes acerca da Alfabetização Científica, passa-se agora a uma breve exposição acerca do Pensamento Espacial.

2.4 Sobre o pensamento espacial

Parte da discussão acerca do Pensamento Espacial, encontra lastro no documento *Learning to Think Spatially: GIS as a Support System in the K - 12 Curriculum* (2006), que é um relatório do Conselho Nacional de Pesquisa Estadunidense (National Research Council - NRC) publicado em 2006. Este documento orienta muito da interpretação acerca do “Pensamento Espacial”, e por sua vez reverbera entre diversos de seus proponentes, inclusive no Brasil.

O documento propõe que o Pensamento Espacial (Spatial Thinking) seja um amálgama constituído por meio de três eixos, são eles: os conceitos de espaço; ferramentas de representação; e processos de raciocínio²³.

Spatial thinking is not restricted to any domain of knowledge, although it may be more characteristic, for example, of architecture, medicine, physics, and biology than of philosophy, business administration, linguistics, and comparative literature. NRC, 2006, p. 12.

Os autores responsáveis pelo documento esclarecem que o Pensamento Espacial não é restrito a nenhum domínio do conhecimento humano, pelo contrário, é reiterada a interdisciplinaridade do campo e a conformação do conselho responsável pela redação do relatório contou com a participação de diversos profissionais. Contudo, estes elementos basilares, podem ser depreendidos das diferentes formas de utilização do Pensamento Espacial nas mais diversas disciplinas científicas, são convergentes, desse modo, configuram-se como orientações basilares para o desenvolvimento da capacidade de pensar “espacialmente”.

As representações espaciais abrangem diversos tipos de representações gráficas, sejam elas cartográficas como mapas e croquis, assim como representações

²³ O pensamento espacial não se restringe a nenhum domínio do conhecimento, embora possa ser mais característico da arquitetura, da medicina, da física e da biologia, por exemplo, do que da filosofia, da administração de empresas, da linguística e da literatura comparada. NRC, 2006, p. 12.

especializadas como imagens de satélite, blocos-diagramas, gráficos, entre outras modalidades. Os diferentes tipos de representação encontrarão utilidade e escopo teórico, em diferentes campos e em diferentes autores, como colocam Castellar e Paula (2020)²⁴:

O conjunto de tipos de representações espaciais são subsidiados por distintos conhecimentos e abordagens científicas, como a Teoria Matemática da Comunicação, a partir de W. Weaver e C. Shannon (1975), entre outros; a Teoria da Representação Gráfica, com A. Koláčný (1971), J. S. Keates (1982), A. MacEachren (2004) etc.; e a Teoria da Semiologia Gráfica, sobretudo com os trabalhos de J. Bertin (1967), entre outros (CASTELLAR e PAULA, 2020, p. 301).

Os mapas são, historicamente, um artifício core no trabalho geográfico, pois desde o mundo antigo representar graficamente a organização espacial dos elementos geográficos é um procedimento de conhecimento que encerra uma multiplicidade de objetivos, desde a transmissão de informação, passando pela mediação do conhecimento da realidade, até desembocar em impactos nas decisões políticas de um Estado ou grupos. Como colocam os autores:

Como lembrou C. Raffestin (1993), o mapa – e podemos dizer outros tipos de representações espaciais – é o instrumento de excelência do poder, não porque os mapas necessariamente atribuem poder, mas porque o domínio consciente de suas informações pode ser uma condição para o exercício ou a conquista de poder. A Geografia, pode servir, “não somente para fazer a guerra”, Y. Lacoste (1988, p. 92), mas para desenvolver conhecimentos poderosos a partir da problematização dos níveis de conjuntos espaciais⁵ presentes nas situações geográficas (Castellar e Paula, 2020, p. 303/304).

Uma crítica que se observa então, é ao que (os autores) consideram como “uma compreensão distorcida” de correntes da geografia que desde meados do século passado parecem sugerir que a representação cartográfica é algo datado, no sentido de ultrapassado, dentro do fazer geográfico, o que é, evidentemente, errôneo. É fundamental que estudantes tenham autonomia para construção de representações, bem como para a interpretação destas, a articulação com questões de sua vida cotidiana e significativas para suas identidades.

As representações são um dos eixos essenciais do pensamento espacial²⁵.

²⁴ Os autores são alguns dos que se orientam pelo documento do NRC.

²⁵ O citado documento Learning to Spatial Thinking traz logo em suas primeiras páginas um clássico exemplo, que fora a representação utilizada por James Watson e Francis Crick de sua revolucionária descoberta, a estrutura molecular do gene. Uma representação para a estrutura molecular é um

Dentro da geografia as representações cartográficas são parte integrante da prática do geógrafo desde meados da antiguidade, contudo, ainda sim, observamos que os mapas (e outros modos de representação) não têm sua potencialidade alcançada atualmente, na realidade seu uso é secundarizado, quando não, omitido, como observa DUARTE (2021).

Dito isso, caso opte-se por um caminho que valorize a representação enquanto recurso didático e ferramental analítico do campo geográfico, para se construir as aulas em geografia, tem-se a questão: “De modo mais prático e direto, como selecionar mais eficientemente os referenciais cartográficos para o uso em sala de aula?”

Castelar e Paula propõem que se observe quais as *variáveis* contidas na “situação geográfica”, a observação dessas variáveis poderá aclarar quais os ferramentais de representação possíveis. Lembrando que não é unicamente o mapa um recurso de representação visual utilizável, imagens, obras de arte, fotos de satélite, tabelas entre outros são todas possibilidades utilizáveis.

Os conceitos de relações espaciais, são o segundo grupo de conhecimentos com os quais os autores trabalham. São tidos como vocábulos que indicam atributos espaciais para designar a constituição espacial de um fenômeno geográfico em dada situação. Estes vocábulos (conceitos) podem ser inferidos de representações espaciais, são alguns deles: adjacência, área, distância, direção, dispersão, aglomeração, distribuição, escala de incidência, forma, extensão, arranjo, entre outros (CASTELLAR e PAULA, 2020, p.304).

Os conceitos de relações espaciais aparecem ao longo de todas as formas de organização humana em sociedade. Seja por exemplo nos processos de urbanização onde os *movimentos* de agentes econômicos visam em determinadas *localizações* instalar suas forças produtivas em *padrões* espaciais dentro de um território. Já a noção de território aparece como um conceito de caráter geográfico, não apenas utilizado pela geografia, é verdade, mas neste contexto aparece como conceito geográfico.

Além disso, às relações espaciais apresentam, implicitamente, dimensões que dizem respeito a diferenças sociais. Vejamos o exemplo dos autores:

exemplo citado no documento de Pensamento Espacial e sua manifestação representacional, embora não seja cartográfica propriamente, é uma forma de representação visual de algo.

Pensemos em uma pessoa que vive em ocupações, em um bairro com aglomeração de barracos com tapumes irregulares e em situação de risco, com serviços públicos (postos de saúde, escolas, áreas de lazer, coleta de lixo etc.) mal distribuídos e muito dispersos, além de o córrego do bairro apresentar alta densidade de rejeitos nocivos à saúde humana. Esses exemplos ajudam ao sujeito compreender seu contexto social e as condições da segregação socioespacial, uma vez que, para que se interprete a carta ou o mapa, é necessário que se organize as informações geográficas que serão analisadas (CASTELLAR e PAULA, 2020, p.305).

Os conceitos de relações espaciais, de forma crua, não problematizam as questões sociais, históricas, políticas e ideológicas que acometem os sujeitos que habitam os espaços. Dizer que serviços essenciais são *dispostos* de tal forma, córregos *localizam-se* em determinado local, o lixão X fica a *distância* Y do bairro Z, são formulações que se utilizam de conceitos de relações espaciais, mas não problematizam os “porquês dos aondes”, algo entendido como fundamentalmente geográfico.

Desse modo concluem os autores:

Os conceitos de relações espaciais que devem constar em ações didáticas ordenadas são aqueles que fornecem melhores meios de investigação da situação geográfica tematizada pelas representações espaciais. Um rol de atributos que ajudará na forma de remeter o olhar aos indícios de uma situação geográfica abordada (CASTELLAR e PAULA, 2020, p.305).

O terceiro campo é o dos processos cognitivos. Este campo envolve uma gama de ações operacionais do trabalho intelectual, tais como: identificar, localizar, observar, diferenciar, comparar, analisar, contar, nomear, resumir, concluir, criar hipóteses, etc.

[...] deriva de distintas teorias da Psicologia e Neurociência, como a epistemologia genética e psicogênese referenciado de J. Piaget e seus colaboradores (1923, 1926/2005, 1937/1975, 1948/1993, 1950); a teoria histórico-crítica com base em L. Vigotski (1930/2014, 1954/2015), A. Leontiev (1930/2014), A. Luria (1976, 1980, 2017); a neurociência, A. Luria (1980), R. Cosenza e L. Guerra (2011), D. Fuentes et al. (2008), entre outros autores; e a psicologia cognitiva, com base em U. Neisser (2014), e R. Sternberg e K. Sternberg (2017), entre outros autores (CASTELLAR e PAULA, 2020, p.305/306).

Trata-se de um processo que depende de estruturas cognitivas, por esse motivo, esse componente necessita de uma estruturação das capacidades fisiológicas e psicológicas do sujeito em suas percepções, experiências e repertórios de conhecimentos acerca do mundo ao seu redor.

Os seres humanos captam sensorialmente informações de diversas naturezas, configurando suas impressões e entendimentos sobre o mundo ao seu redor. Através de processos como a observação, diferenciação, seriação, ordenação entre outros. Parte dessas informações é de ordem espacial, como às localizações, às distâncias relativas entre pontos, escalas de grandeza entre objetos e etc., assim sendo, essas informações acomodadas na memória, podem ser resgatadas e ordenadas na construção de soluções para problemas, como por exemplo a elaboração de uma rota mais eficiente para se chegar a um destino, ou mesmo uma forma de representação de um saber espacial, como um mapa mental.

Esse processo constitui uma composição interna, conforme indagaram R. Kitchin e M. Blades (2002), significando, na verdade, que o sujeito consegue se deslocar e organizar mentalmente as informações necessárias para realizar percursos na cidade, embora não seja absolutamente capaz de atribuir relações espaciais com exatidão. Por conseguinte, essas noções não exatas implicam ter um sumário de informações codificadas, que consistem somente em representações espaciais internas (CASTELLAR e PAULA, 2020, p.306).

Em suma, para Castellar e Paula (2020), o Pensamento Espacial dispõe ferramental para se pensar os processos cognitivos contidos no desenvolvimento intelectual do sujeito acerca do espaço, contudo, estes processos são por demais amplos e destacados da caracterização geográfica, visto que são mais amplos que o que a geografia pretende — um estudo relativo ao espaço geográfico e/ou práticas espaciais — assim sendo, não basta uma construção das competências do pensamento espacial no sujeito, imaginando-se que conseqüentemente estará fazendo-se ensino de geografia.

Aliás, os autores são críticos ao que entendem ser uma concepção “cognitivista”, do que o NRC propõe. Os autores dizem:

No entanto, não é a esse amálgama necessariamente que o pensamento espacial publicado pelo NRC está sendo compreendido neste artigo, isto é, no campo das relações neuronais ou apenas no desenvolvimento cognitivo, como se o pensamento espacial fosse exclusivamente uma habilidade a ser adquirida. O pensamento espacial, em nossa leitura, não é somente uma habilidade. Preferimos compreendê-lo como, no caso dos processos mentais, cognição espacial, pois – desde os estudos mais antigos na psicologia da aprendizagem, bem como na psicologia cognitiva – esse é o termo cientificamente adotado em estudos sobre o tema (DOWNS, 1981; HEGARTY, 2010; LIBEN, 1981; LURIA, 1973; PIAGET, 1948/1993; TVERSKY, 1981) (CASTELLAR e PAULA, 2020, p.297).

Dessa forma, a posição dos autores é de que esta linhagem, que aliás embasa muito do que é produzido no Brasil acerca de pensamento espacial no ensino de geografia, é insuficiente para se pensar o ensino da geografia na realidade escolar brasileira.

Os argumentos dos autores são dois: o primeiro é que a tradição de pensamento estadunidense é de matriz hartshorneana (como apresentado na seção sobre Espaço Geográfico), isto coloca o espaço em tons considerados pela geografia brasileira, mais influenciada pela tradição francesa, como “absolutista”. Assim sendo às análises propostas pelo pensamento espacial, à moda do NRC, seria de localização dos fenômenos no espaço sem maiores mergulhos analíticos em sua organização.

O segundo argumento dos autores é que o relatório tem um tom procedimental de pesquisa acerca do desenvolvimento do pensamento espacial e menos sua implicação em modos de ensino (que invariavelmente devem levar em conta as realidades locais de onde será ministrado). Em suma, os aportes do pensamento espacial precisam de ajustes se forem utilizados na elaboração de diretrizes de ensino para a geografia brasileira dos nossos tempos.

Em resumo, o Ensino da Geografia, para dar robustez a seus conteúdos, demanda maiores esclarecimentos acerca de seus conceitos, suas categorias, seus princípios, isto é, o vocabulário da geografia e, como consequência, seu estatuto epistemológico. E além disso, para desenvolver os conteúdos há a necessidade, intrínseca, de estabelecer-se as estratégias, procedimentos e práticas pedagógicas que garantam significado a eles, no contexto brasileiro e regional. Algo não abarcado pela orientação geral do documento e que encerra maiores discussões.

Em suma, o tratamento fundamental a ser dado ao rico aporte que é o do pensamento espacial, é que seja feita sua leitura à luz das necessidades da realidade educacional brasileira e em conformidade com as demandas do campo geográfico. Isto é, ler o pensamento espacial à luz do ensino da geografia de forma crítica. Algo que pode produzir um “Raciocínio Geográfico”, tópico a ser abordado no capítulo seguinte.

2.5 Sobre o raciocínio geográfico

Façamos a partir de agora, uma breve análise de como o Raciocínio Geográfico aparece como caminho teórico metodológico. Vejamos como ponto de partida a colocação de uma das autoras que trabalham com este conceito, Marques (2009).

Alfabetizar em Geografia é levar à criança a compreensão da linguagem desenvolvendo um raciocínio dentro da disciplina, que possibilite a leitura do mundo, o entendimento de vocabulários e conceitos próprios, de forma que ela identifique o espaço, sua construção e as dinâmicas existentes". (Marques, 2009, p. 44).

Para a autora o processo de alfabetização consiste em munir o estudante de competências básicas para o entendimento do objeto do saber científico geográfico, o espaço geográfico. Contudo, isto não poderia ser feito de forma direta, simplesmente apresentando como é a colocação epistemológica da geografia e de seu objeto dentro do conjunto das ciências, algo desconectado do que se espera que os anos iniciais do ensino fundamental executem.

Assim, caberia à geografia, na visão da autora, levar o estudante (com a mediação do profissional de ensino) a compreensão de uma linguagem própria (daí a noção de "alfabetização" que denota o entendimento de códigos escritos) em geografia. A linguagem própria da geografia, assim seria todo o complexo existente entre representações cartográficas, um tipo de representação próprio da cartografia, mas que, historicamente sempre foi muito associado ao fazer geográfico. Bem como as palavras e textos convencionais, visto que muito do fazer geográfico contemporâneo está em construir argumentações que expliquem, e não mais apenas descrevam, a realidade.

Pois bem, então — nesse caminho teórico-metodológico — Alfabetizar em Geografia necessita construir no discente algo denominado Raciocínio Geográfico. Pode-se entender, tacitamente, este termo como uma forma de raciocínio, como uma espécie de "modal de raciocínio", na medida em que se apresenta como um conjunto de operações mentais que visam a resolução de questões teóricas e práticas.

Sobre o tema, seguem algumas orientações de Castellar e Paula (2020).

O "pensamento espacial" deve ser entendido como composto por vários

subcampos²⁶ e deve ser associado a algo que os autores denominam de “estatuto epistemológico da geografia”, entendido como o conjunto de propriedades teóricas e metodológicas, que a geografia dispõe e que a configuram como um campo científico autônomo, como seu objeto, métodos, conceitos, teorias e história.

Desse modo, associando as discussões acerca do “pensamento espacial” entendido como este conjunto de campos envolvidos na psicologia cognitiva, geometria, e outros campos com os elementos que caracterizam a geografia (como conceitos geográficos, representações cartográficas, princípios lógicos do saber geográfico e etc) pode-se conceber um tipo de raciocínio de caráter geográfico (científico, crítico e analítico) que possa, na articulação com os aspectos metodológicos da pedagogia, promover a educação geográfica dos sujeitos.

Uma exposição um tanto quanto mais prática sobre o Raciocínio Geográfico:

São cinco os campos de conhecimentos para desenvolver o raciocínio geográfico: (1) os processos cognitivos, (2) os conceitos de relações espaciais, (3) a representação espacial, (4) as categorias e princípios geográficos e (5) a situação geográfica. Para esse relacionamento, incorporamos os três campos de conhecimentos do pensamento espacial e asseguramos o vocabulário geográfico, para que a finalidade seja o desenvolvimento do raciocínio geográfico (CASTELLAR e PAULA, 2020, p.300).

Como os autores colocam, para assegurar o caráter geográfico do processo de ensino das competências espaciais, adicionam-se aos elementos do pensamento espacial (que são: conceitos de espaço, as ferramentas de representação e os processos cognitivos) as categorias e princípios geográficos, bem como a situação geográfica.

Desse modo é possível a articulação do Pensamento Espacial com fins de análise geográfica e em virtude de seu “estatuto epistemológico”.

Dentro desta proposta o “sítio” ou “situação geográfica” ganha maior notoriedade, pois dá ao aprendizado uma feição factual das questões espaciais, em detrimento das maiores abstrações que o pensamento espacial que, por si só, traz. Isto é, enquanto às competências do pensamento espacial (as que são numeradas de 1 a 3 pelos autores) tem conteúdo abstrato e funcionam como um “conteúdo procedimental”, às competências 4 e 5 tem a feição de “conteúdo factual”.

²⁶ Como colocado na seção anterior, são três os elementos centrais do Pensamento Espacial segundo a literatura anglo-saxã que embasa os estudos nesse campo: conceitos de espaço, as ferramentas de representação e os processos cognitivos.

Em trabalho de 2017, Rodrigues e Moraes buscam a sistematização de Indicadores para a Alfabetização Geográfica (IAG), isto é, alguma metodologia que possa aferir de forma rigorosa e esquemática, o aprendizado de estudantes no que se refere às suas concepções de geografia e os desdobramentos da disciplina.

Desse modo, argumentam as autoras que, cabe à Geografia o papel “primordial” de alfabetizar geograficamente (remetem a Pereira 1995 portanto). E essa alfabetização se daria na construção de conhecimentos científicos, assim como nas demais disciplinas, onde suas respectivas “alfabetizações” promoverão de forma conjunta a absorção dos estudantes dos respectivos vocabulários, conceitos e competências necessários para operar às análises e processar os conteúdos trabalhados ao longo da escolarização (MORAES e RODRIGUES, 2017, p.121).

Ou seja, cada disciplina necessita promover sua própria alfabetização, sendo elas orientadas pelos princípios científicos (como foram apresentados na seção relativa a Alfabetização Científica) de modo a construir a alfabetização dos estudantes, não apenas em sua capacidade de emular/reproduzir conteúdos memorizados, mas, isto sim, operar analítica e criticamente reflexões sobre estes conteúdos.

Para esta construção, às autoras realizaram um abrangente levantamento em material brasileiro e estrangeiro, acerca do que consideram como “alguns dos conhecimentos mais importantes a serem desenvolvidos na Geografia escolar”. O resultado a que as autoras chegaram foi a uma lista de categorias que se referem ao campo geográfico e que o material base indica como sendo as mais necessárias e basilares a Alfabetização em Geografia e que por conseguinte são tratadas como às categorias do “Raciocínio Geográfico”.

As categorias do raciocínio geográfico representam alguns dos principais conhecimentos que devem ser construídos durante a educação básica na disciplina de Geografia. São compostas por sete itens: vocabulário, representação do espaço, interações entre a sociedade e a natureza, espacialização e temporalização, o papel da sociedade na transformação do espaço e pensamento crítico. Todas estas categorias são importantes para que os estudantes consigam refletir sobre o mundo em que vivem com um olhar e compreensão composto por ideias próprias da Geografia MORAES e RODRIGUES, 2017, p. 131

No capítulo terceiro se fará uma articulação mais detida acerca da metodologia das autoras, adianta-se aqui que, além de levantar às competências listadas, um trabalho de inventariar as competências que são pressupostamente geográficas às

autoras buscam também apresentar critérios para qualificá-las em três níveis: básico, intermediário e complexo.

Desse modo apresenta-se uma metodologia de avaliação crítica e operacional das competências almeçadas para os discentes, bem como maneiras de aferir suas capacidades de trabalho com as mesmas.

Na BNCC (Base Nacional Comum Curricular) o Raciocínio Geográfico é previsto como um desdobramento do Pensamento Espacial, onde o primeiro é algo articulado com o campo científico geográfico, ao passo que o segundo é um desdobramento maior:

Para fazer a leitura do mundo em que vivem, com base nas aprendizagens em Geografia, os alunos precisam ser estimulados a pensar espacialmente, desenvolvendo o raciocínio geográfico. O pensamento espacial está associado ao desenvolvimento intelectual que integra conhecimentos não somente da Geografia, mas também de outras áreas (como Matemática, Ciência, Arte e Literatura). Essa interação visa à resolução de problemas que envolvem mudanças de escala, orientação e direção de objetos localizados na superfície terrestre, efeitos de distância, relações hierárquicas, tendências à centralização e à dispersão, efeitos da proximidade e vizinhança etc. Brasil, BNCC, 359

Portanto, para o documento, o Raciocínio Geográfico é uma forma de pensar que articula certos princípios espaciais concernentes à realidade humana e suas interações com a superfície do planeta.

Para a execução destes objetivos a BNCC compila e divulga uma série de princípios que tem por finalidade condensar às atividades intelectuais e práticas que um discente deve dominar para que seja considerado bem formado em Geografia, são os princípios: Analogia, Conexão, Diferenciação, Distribuição, Localização, Extensão e Ordem.

Conclui o documento, que a grande contribuição que a Geografia tem aos alunos da Educação Básica (composta por ensino infantil, fundamental e médio), é desenvolver o pensamento espacial, estimulando o raciocínio geográfico, para que se possa representar e interpretar este mundo, que está em constante transformação.

Todavia, ainda que a BNCC reproduza estas orientações, que são bastante sofisticadas, leia-se, acerca do Pensamento Geográfico e do Raciocínio Geográfico, toda uma gama de discussões rondam o documento bem como às orientações advindas das linhagens teóricas educacionais que se embasam na chamada “Pedagogia das Competências”.

A BNCC é um documento normativo largamente criticado, em certos casos de modo feroz e que encerra contradições evidentes entre suas propostas teóricas e a precária realidade educacional brasileira. Adiante se buscará uma articulação entre as posições do documento e suas controversias implicações teóricas e práticas.

Conclui-se deste capítulo que uma série de “caminhos” podem ser trilhados para o entendimento da Alfabetização em Geografia. Reitera-se que os caminhos sugeridos e desdobrados são arbitrários, na medida em que refletem um levantamento subjetivo de fontes, além de análise igualmente subjetiva. Não se presta, então, a ser definitivo, mas sim exploratório.

Contudo, como se buscou demonstrar, a articulação destes componentes em particular (a Alfabetização *Stricto Sensu*, o Espaço Geográfico, a Alfabetização Científica, o Pensamento Espacial e o Raciocínio Geográfico) são peças chave que, direta ou indiretamente podem fornecer referencial para a construção de uma Alfabetização em Geografia.

3 A PERTINÊNCIA DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO EM GEOGRAFIA, UM BALANÇO

O objetivo do capítulo é avaliar criticamente a pertinência do processo de Alfabetização em Geografia, por meio da investigação da relação deste processo com o próprio ensino da disciplina, em outras palavras, visa-se responder a seguinte questão: “qual o papel da Alfabetização Geográfica no Ensino da Geografia?”. A resolução desta questão, espera-se, responderá a indagação geral do trabalho, que é a da pertinência do processo.

Concluiu-se do primeiro capítulo que uma multiplicidade de termos aparecem na literatura para designar o processo de Alfabetização Geográfica (Alfabetização em Geografia, Alfabetização Espacial, Letramento Espacial, Alfabetização Científica em Geografia, Função Alfabetizadora da Geografia, entre outros), além disso, o objetivo geral desta prática é também variável, na medida em que pode se referir a: "adquirir habilidades para ler o espaço geográfico ou mundo da vida"; "domínio de competências conceituais, procedimentais e atitudinais quanto ao saber geográfico"; "introdução ao raciocínio espacial ou raciocínio geográfico"; "capacidade de leitura espacial do mundo". São algumas das formas como o objetivo geral pode ser enunciado.

Outro desdobramento do capítulo foi a organização de temas gerais, em torno dos quais, a bibliografia pode ser arranjada, foram eles: das concepções de Alfabetização Geográfica ligadas ao Espaço Geográfico; das relativas a Alfabetização Espacial; das relacionadas a Educação Ambiental; a Função Alfabetizadora da Geografia; Alfabetização Geográfica como caminho para o Raciocínio Espacial/Geográfico; Alfabetização Geográfica como Ensino de Geografia nos Anos Iniciais; Alfabetização Científica em Geografia²⁷.

A partir destas linhas gerais, foram propostos no segundo capítulo "caminhos" teórico-metodológicos que são a síntese geral dos aportes mais amplos identificados e passíveis de investigação, foram eles: a Alfabetização *Stricto Sensu*; O Espaço Geográfico; A Alfabetização Científica; O Pensamento Espacial; e o Raciocínio

²⁷ É fundamental ressaltar que a maneira proposta de sistematização das leituras é subjetiva. Os textos versam frequentemente sobre temas correlatos, e são sutis as distinções. A proposta, portanto, obedece aos critérios de interpretação do autor da dissertação e não deve ser tomada como definitiva.

Geográfico. Cada um destes caminhos abre margens de interpretação e contém seus pressupostos que embasam o processo de Alfabetização em Geografia, interseccionando-se (como Pensamento Espacial + Alfabetização Científica, por exemplo) em maior ou menor medida.

Cabe a partir de então, perseguir a resposta da questão central da dissertação: "É pertinente falar em 'Alfabetização Geográfica' no ensino de Geografia?".

Como foi proposto na introdução do trabalho, realizar tal análise exige alicerces sólidos quanto a caracterização do próprio "Ensino de Geografia", campo maior onde a problemática da Alfabetização em Geografia se encontra.

Tendo em vista a multiplicidade de formas como este processo é apresentado, suas sutilezas epistemológicas, aplicações no cotidiano escolar e desenhos teóricos, pretende-se então responder às questões de forma dissertativa.

A estratégia utilizada para realizar essa argumentação consiste em: perseguir a questão central, que diz respeito à pertinência do processo, respondendo a uma indagação anterior. Isto é, para responder a questão central, é necessário um passo para trás e avaliar como a Alfabetização Geográfica se dá no interior do Ensino da Geografia, respondendo ao seguinte questionamento: "qual o problema, contido no Ensino de Geografia, que a Alfabetização Geográfica busca resolver?".

Para responder esta indagação secundária, parte-se da delimitação do que se entende por Ensino de Geografia. Para tanto propõe-se utilizar os pares de categorias oferecidas por Freitas (1994) — avaliações-objetivos e conteúdos-métodos — como categorias de análise na investigação da temática, além das conclusões provenientes dos capítulos anteriores, que buscaram uma breve dissecação do processo.

Porém, no que se refere a essas categorias, pela forma como são formuladas e utilizadas, podem parecer um tanto genéricas e, por isso, necessitam ser circunscritas a certo "campo" ou "domínio" do conhecimento ao qual sejam subordinadas.

Ou seja, podem-se modular as categorias para que sirvam como ferramental para a análise do "Ensino da Geografia" (em sentido amplo), bem como é possível falar em avaliações e objetivos para a "prática pedagógica", ou mesmo para a "organização da escola capitalista", ou ainda para a "Alfabetização Geográfica".

Assim sendo, propõe-se como desenho metodológico aqui, que em um primeiro momento, se forneça a análise da organização da escola capitalista, que se entende pela escola atual, que contém suas dinâmicas e especificidades próprias.

Que por sua vez leva a organização do Ensino da Geografia, com seus objetivos-avaliações e conteúdos-métodos, que dão o escopo dentro do qual se desdobrará o objeto desta dissertação que é a Alfabetização Geográfica, enquanto momento do Ensino da Geografia, com as características que serão apresentadas adiante.

Como consequência, tem-se os elementos para resolver a questão preliminar proposta: "qual o problema que a Alfabetização Geográfica responde dentro do Ensino da Geografia"? e por fim, sobre a pertinência do processo.

3.1 A estruturação da escola capitalista

Aquilo que é concretizado dentro dos muros da escola não é apartado da realidade sócio-histórica que vivenciamos no presente. Sejam os currículos, os métodos de ensino, as avaliações e métricas internacionais (como por exemplo o PISA) ou quaisquer outros dispositivos e noções, são intrinsecamente subordinados ao ordenamento social vigente, refletindo parte de seus postulados e servindo à construção de outros.

Nesse sentido, toda Teoria Educacional reflete, necessariamente, uma certa concepção de história e sociedade, mais ou menos consciente por parte de quem a implementa. Ou seja, uma Teoria Educacional é apoiada na sociedade em que se estrutura, refletindo as predileções que a organização social venha a possuir em seu cerne.

Assim sendo, a escola que se tem no mundo capitalista de hoje, reflete, por extensão, os objetivos ou as "funções sociais" que adquire da própria estrutura da sociedade. Como coloca Mézáros apud Freitas (1994) duas destas funções são: a) a produção das qualificações necessárias ao funcionamento da economia; b) a formação de quadros e a elaboração dos métodos para um controle político.

Isto significa, que a escola atual é formadora de mão de obra que, minimamente qualificada, reproduz a dinâmica de produção de acumulação do capital por meio da ocupação dos cargos de mais baixa qualificação; ao mesmo tempo em que se dirige, em sua faceta mais qualificada (a escola/educação) aos herdeiros da elite administrativa que irão assumir os cargos de melhor qualificação e remuneração,

reproduzindo a estrutura classista do modelo educacional e por conseguinte, da sociedade.

Freitas conceitua uma “Teoria Pedagógica” da seguinte forma: para o autor a teoria procura organizar o trabalho pedagógico formulando uma série de princípios e direções metodológicas dentro do contexto escolar. Assim sendo, o termo Teoria Pedagógica (em sentido restrito) engloba o conjunto de elementos que materializam uma Teoria Educacional prévia. Dentro destes elementos está a didática geral, além das metodologias específicas de cada disciplina, da Geografia inclusive.

Assim a Teoria Pedagógica não se limita a didática, ao contrário, tem esta como uma das suas várias preocupações. Nesse sentido, Freitas propõe estruturar a Teoria Pedagógica como tendo por parte uma “Organização do Trabalho Pedagógico”, sendo esta uma dimensão prática/operacional das orientações teóricas pedagógicas, como um alargamento e incremento da noção vulgar de "didática".

Dessa forma, o conceito de Organização do trabalho pedagógico é entendido em dois níveis:

a) como trabalho pedagógico que, no presente, costuma se desenvolver predominantemente em sala de aula.

b) como organização global do trabalho pedagógico da escola, enquanto projeto político-pedagógico da escola.

Esta Organização do Trabalho Pedagógico atual, que é intraescolar majoritariamente, e multifacetada, onde as diversas esferas de gestão; legislação; referenciais curriculares; que por sua vez bebem das conquistas científicas dos diversos campos que amparam a pedagogia (psicologia, neurologia, psicopedagogia e etc.); além dos campos disciplinares e suas demandas (como é aqui o exemplo da Alfabetização em Geografia); formam o corpus que tem por síntese a Organização do Trabalho Pedagógico na escola capitalista.

Algumas das determinações dentro deste modelo de escola então aparecem e encerram algumas das dinâmicas de sua organização, são elas: os objetivos gerais/avaliação da escola; e o conteúdo/método gerais do trabalho pedagógico da escola.

Sobre as categorias: objetivos e avaliação, a princípio, é fundamental que se note o seu antagonismo, visto que o primeiro é um marcador do momento final da objetivação/apropriação dentro de um processo educativo, quem objetiva algo tem um objetivo a ser alcançado, previamente estabelecido.

Já a avaliação é um momento real concreto e que permite que o aluno se confronte com o momento final idealizado, previamente, pelos objetivos, a avaliação choca o discente com os objetivos pretendidos e mede sua capacidade de atingi-los. A avaliação, dessa maneira, incorpora os objetivos.

Alguns destes objetivos, no âmbito da escola capitalista, são identificados como relacionados à função social da escola atual e já foram mencionados anteriormente, são: 1) a produção das qualificações necessárias ao funcionamento da economia; 2) a formação de quadros e a elaboração dos métodos para um controle político.

Além disso o caráter classista da educação atual é evidenciado em todos os níveis, onde as classes mais baixas tendem a ter seu caminho acadêmico/profissional segmentado a setores mais precarizados da economia, enquanto as classes mais altas tendem a encampar formações e cargos mais qualificados e melhor remunerados, onde é reforçada a cisão entre trabalho intelectual e manual e: "Neste sentido, se não houver resistência, a escola traduz as desigualdades econômicas em desigualdades educacionais e, depois, retraduz tais desigualdades educacionais em desigualdades econômicas". FREITAS, 1994, p.92.

Assim, a objetivação da função da escola se dá no interior do seu conteúdo/método, que pode ser compreendido em três frentes: a) na ausência do trabalho material socialmente útil como princípio educativo; b) na fragmentação do conhecimento na escola; e c) na gestão da escola²⁸.

Ou seja, o trabalho que é o meio pelo qual o humano materializa suas condições de existência, modificando o ambiente e a si próprio para seus fins de sobrevivência, é alijado do sistema de ensino atual, onde, no mais das vezes, as lições de todas as disciplinas são restritas a reprodução mecânica de deveres em cadernos; respostas em cartões com alternativas; ou outras modalidades de avaliações que não trazem o sujeito para o cerne de sua experiência na terra; nem que desenvolva seus entendimentos e críticas acerca de sua realidade.

Prova disso é, igualmente, a fragmentação do conhecimento na escola, muita das vezes não articulados entre as diversas disciplinas, que são em maioria

²⁸ Logo adiante será apresentada a forma pela qual Souza (2023) crítica longamente a utilização do Pensamento Espacial (Spatial Thinking) como uma cortina de fumaça teórica para a implementação e justificativa de precarização e implementação das legislações educacionais e reformas curriculares que atualmente corroem o sistema educacional brasileiro.

renegadas em nome das mais prementes (português e matemática)²⁹. Além das próprias polêmicas no seio das disciplinas autônomas que lutam por sua modernização e reformas em seus estatutos epistemológicos.

Por fim a própria gestão que, estrangulada por carências orçamentárias, superlotação de escolas, diretrizes mecanicistas e quantitativistas precisa realizar, como pode, a organização e controle de um caótico ambiente escolar.

Como se percebe, são em múltiplas frentes que se necessita armar o combate contra as precarizações e ataques que a educação pública sofre. Pois tanto da estrutura da sociedade, tecnocrata, burocrática, classista e desigual; quanto da realidade educacional precarizada e sucateada, se veem problemas multifacetados, onde um componente curricular como a Geografia aparece, como mais um dentre tantos.

Onde a temática deste trabalho se enquadra no breve preâmbulo oferecido?

Tendo então estas orientações em mente, pode-se pensar o ensino da geografia enquanto um momento da Organização do Trabalho Pedagógico que manuseie o instrumental da Geografia em forma de componente curricular. Em outras palavras, compreende-se que o Ensino da Geografia seja um campo de especialidade, disciplinar, que constitui, juntamente com os demais campos, o currículo atual da educação básica e que tem seus interesses e suas próprias polêmicas.

Explorar um caminho na imensidão desta “subtotalidade” é o que se pretende.

Mas no que se constitui o “Ensino da Geografia”? Como caracterizá-lo a partir dos pares “Objetivos-Avaliação” e “Conteúdo-Método” sugeridos por Freitas? É o que se propõe debater no próximo subtítulo.

²⁹ Questão esta no centro da temática alfabetizadora lato sensu, na medida em que os movimentos de questionamento da orientação estrita de uma alfabetização voltada unicamente a leitura da palavra escrita em termos linguísticos foi o que iniciou o debate e alargamento da questão, onde a Alfabetização Geografia, é a variante a qual a presente dissertação se dedica.

3.2 A Geografia como ciência das práticas, saberes espaciais e da organização geográfica das sociedades

A clássica conclusão que o ensino de geografia, já à décadas observa, e que também a história e epistemologia da geografia atestam, é da descrição/enumeração dos elementos da superfície terrestre como sendo o coração, mas também o esqueleto, o cérebro, os músculos e todo o restante da geografia durante a maior parte de sua existência.

Desde seu surgimento, a *explicação* e *análise* daquilo que os geógrafos enumeraram, descreveram, ficharam e selecionaram foi negligenciada. Sendo em maior medida calcada na catalogação dos elementos e menos na explicação de suas dinâmicas.

Este “gene” foi dominante na maioria das produções geográficas até sua fundamentação científica contemporânea com Karl Ritter e Alexander von Humboldt no século XIX, onde, de forma gradual, a catalogação dá luz à interpretação dentro dos estudos geográficos. A partir de então, inicia-se nova fase, onde as produções procuram ser abrangentes, explicativas e rigorosas para as questões de primeira ordem nas sociedades onde eram produzidas.

Entretanto, as sequelas permaneceram, como coloca COUTO (2023):

Por isso, o modelo fragmentário N-H-E¹ (LACOSTE, 2010; MOREIRA, 1987, 2014), estrutura invariável utilizada na análise ou no ensino de determinado lugar, região, território, continente, independentemente das suas especificidades histórico-geográficas, ainda é a base da organização curricular e dos livros didáticos de geografia. Associado a isso, concepções pedagógicas que desconsideram a práxis espacial dos estudantes (COUTO, 2011; RESENDE, 1986).

Atualmente a geografia e seus conteúdos estão diluídos, pulverizados ou ausentes na estrutura tecnicista da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Básica, com suas 10 grandes competências gerais, direitos de aprendizagem e desenvolvimento, grandes áreas do conhecimento, competências, unidades temáticas, objetos de conhecimento e inúmeras habilidades específicas por ano de escolaridade e para cada grande área. Habilidades numeradas constitui verdadeiro código de barras curricular apto à testagem censitária. COUTO, 2023, N/P.

De modo algum propõe-se um salto interpretativo onde, do século XIX com o surgimento da Geografia, em termos científicos contemporâneos, pula-se para o presente brasileiro onde temos a BNCC e sua linhagem pedagógica que ampara o

desenvolvimento mecânico de competências arbitrárias e descoladas do cotidiano dos estudantes, a fim da perpetuação de certo projeto educacional.

Busca-se, isto sim, a construção de um breve preâmbulo para se contextualizar o atual estado do que se compreende por Ensino de Geografia.

Pode-se observar em autores como Couto (2023) e Moreira (2014) como as permanências persistentes do Ensino da Geografia, em termos de: objetivos (descrição do mundo/superfície terrestre); avaliações (provas/critérios quantitativos); conteúdos (os dispostos na estrutura N-H-E, com os substratos físico, humano e econômico sendo apresentados de forma crescente, cumulativa e desconectada); e método (fragmentário-descritivo), ainda se fazem presentes mesmo que cada vez mais questionadas e combatidas.

Este caráter atual, fragmentário, descritivo e pragmático, em muitos casos, é menos representativo do histórico e da relevância atribuída à Geografia como campo científico/disciplina escolar.

O Ensino de Geografia na Alemanha dos anos de 1900, por exemplo, era fundamentalmente associado à construção da ideia nacional de um povo alemão, unificado, com identidade cultural, unidade territorial e interesses, moral e autoestima próprios. Com a consolidação dos Estados Nacionais já bem estabelecida e com o ímpeto imperialista rumo à Ásia e África, a retardatária Alemanha optou por investir grandemente na educação e difusão de uma cultura geral comum, em forma de língua, história e geografia para a consolidação de seu emergente povo em processo de unificação.

A escola do Brasil contemporâneo encontra uma realidade bastante diferente, já não mais a questão de unificação nacional (no Brasil ao menos) é uma questão premente, assim como a universalização da escola, que é, mesmo que precariamente, universalizada. Atualmente as grandes questões nacionais, são as que dizem respeito ao modelo de educação e seus fundamentos; o financiamento deste; um plano nacional de desenvolvimento que garanta horizontes sustentáveis de desenvolvimento ao país ou a ausência dele; dentre muitas outras.

No contexto de ofensiva neoliberal, que ataca tanto nos âmbitos econômicos e políticos, mas também culturais, educacionais e intelectuais, a escola passa a ser pensada pela classe dirigente, como uma extensão do mercado idealizado por estes mesmos agentes. A aposta é na deterioração do já insuficiente serviço público que é oferecido, com fomento a cortes de orçamento e implementação de medidas que

reduzam investimentos públicos, como por exemplo o novo arcabouço fiscal, que é expressão bem acabada daquilo que se pode chamar “austericídio” (SALA e PIOLLI, 2024).

As lógicas de competição e meritocracia passam a ser os denominadores comuns impostos aos diferentes indivíduos. A produtividade e a eficiência das avaliações escolares externas, em termos quantitativos (notas, aprovações, frequência e etc.), são as métricas que se propõem a serem difundidas aos estudantes, no afã de formação dos “cidadãos”, que, formalmente, tem sua identidade e garantias legais, mas que, sabe-se, materialmente pouco tem participação na democracia que em tese os representa.

Um outro aspecto estruturante do ensino da geografia é a estrutura N-H-E a qual Couto fez menção anteriormente. Moreira delinea-o como a forma pela qual os conteúdos da geografia foram (fragmentariamente) arranjados e construídos ao longo de sua produção. Isto é, a forma pela qual os estudos de geografia procederam no século XX, em maior ou menor medida, obedeceu a uma estrutura de acamamento (no sentido de camadas horizontais umas postas sobre as outras) de conteúdos fragmentários sobre os mais diversos domínios da sociedade e natureza.

Iniciando pelo sítio e sua base geológica-geomorfológica, passando pela formação dos diferentes estratos vegetais (base da cadeia trófica), pelas relações ecológicas entre a biota e o meio, indo até às construções sociais de infraestruturas, tipos de moradia, padrões de urbanização e outros elementos da assim chamada geografia humana, até chegar à produção de regionalizações que são o ponto onde a Geografia, desde Vidal de La Blache até meados da virada crítica dos anos 60 e 70, buscou chegar. As grandes sínteses gerais de certas porções do espaço, seccionadas com base em suas características comuns.

É notória a forma como almanaques e livros didáticos tinham e até hoje em certos casos, tem, a estrutura de apresentar elementos naturais, climas, solos, relevos, biogeografia de certa região; logo em seguida sua conformação populacional (em termos quantitativos, e menos em termos sociológicos qualitativos); e por fim a numeração de atividades econômicas principais, de modo fragmentário e descritivo. Daí a noção de um “modelo” chamado N-H-E (Natureza Homem Economia) de reiteração e reprodução de um certo *modus operandi* da geografia e conseqüentemente, de seu ensino.

Como colocado na seção segunda do segundo capítulo, que discorreu sobre o

Espaço Geográfico, o objeto — se assim entendido — foi erigido em meados do século XX com a renovação da Geografia pela corrente Teorética Quantitativa. A noção de um objeto central que condensa os estudos e análises do campo, em comparação ao restante da história do pensamento geográfico, é recente, e aparece como uma proposta não unívoca para o entendimento das pretensões do campo geográfico.

Nessa tradição - a que precede a década de 60 - os estudos da Geografia ainda se prendem na construção, pelo discente, de um “almanaque” mental com as principais características fisiográficas, culturais e econômicas, por meio de exercícios mnemônicos dos ambientes estudados.

Evidentemente, o amplo recorte histórico brasileiro encontra sutilezas na forma como o ensino fora trabalhado e por conseguinte, os objetivos gerais por trás de sua aplicação.

O Brasil Colonial teve a primazia da Igreja Católica Medieval como principal agente difusor e organizador da cultura escolar, em nome da fé e com propósitos, à época, de combate à reforma protestante. Além de ser uma época de rudimentar desenvolvimento da ciência geográfica e com a premissa geral de formação de um “bom cristão” como figura de ser humano ideal que deveria ser forjado por meio da fé imposta.

Durante o Período Imperial que flutua em meios a ares de modernidade vindos da Europa, onde a emergente Revolução Industrial e ideias Iluministas já impactam elites locais que cada vez mais demandam formação a seus filhos e a posterior formação de uma massa de trabalhadores aptos ao trabalho fabril, que iniciaria em meados do século XX com a dissolução da dependência cafeeira na economia.

Nesse contexto uma figura de homem cidadão dotado de nacionalidade em um primeiro momento, que se coloque contra o jugo português e posteriormente, do trabalhador assalariado brasileiro que durante o Varguismo adquire direitos e mobilização popular crescente, forma uma outra perspectiva de cidadão a ser formado com os conhecimentos da geografia, que então já faz parte da grade do ensino básico.

Uma outra linhagem, que atualmente ganha maior destaque e que é defendida por autores como MOREIRA (2010, 2017) e COUTO (2023), é da geografia como um campo que estuda a práxis (espécie de amálgama entre teoria e prática) derivada das práticas e dos saberes espaciais, responsáveis pela edificação geográfica das sociedades. Sobre esta orientação, desdobra-se aqui uma posição acerca do ensino da geografia contemporâneo.

Estes saberes e práticas são o conjunto de atividades humanas, sequenciadas e acumuladas, ao longo da história de toda a humanidade, que sofrem influência ao mesmo tempo em que influenciam a conformação do espaço geográfico e dessas próprias práticas, em retroalimentação. Tanto a sociedade geograficamente edificada, quanto o campo geográfico, científico, que ao longo das eras teve seu corpus incrementado até o resultado atual, são fruto desta dialética relação, práticas e saberes espaciais interligados em uma práxis humana, MOREIRA (2017).

Sobre as práticas espaciais, CORRÊA (2000) reforça que, o processo de organização do espaço engendrado pelos seres humanos (em grupo) estabeleceu um conjunto de práticas, através das quais, foram criadas, mantidas, desfeitas e refeitas as formas e as interações espaciais³⁰.

Moreira traz uma dupla conceituação para a geografia dentro desta linhagem teórica, e que é interessante explorar. Por um lado, tem-se a “geografia” enquanto objetividade do real vivido, e uma outra, a “Geografia”, (com g maiúsculo) enquanto subjetividade do vivido como real pensado. Sendo a primeira a geografia empírico-existencial do espaço vivido (geograficidade) e a segunda a Geografia concreto-abstrata do discurso científico.

Pode-se dizer, portanto, que tudo na existência humana começa e termina nas práticas espaciais. Essa relação está calcada no âmbito da interconexão homem-natureza, visto que o humano por intermédio do processo do trabalho, busca os recursos para prover-se em contato com as fontes naturais do meio que o circunda, por meio de práticas espaciais, até um ponto onde emancipa-se parcialmente do meio natural para construir-se e reconstruir-se em ambientes socialmente modificados.

Daí o surgimento de práticas sociais, políticas, culturais e afins, que contém também influências do espaço, mas que são transpassadas por outras instâncias da realidade (como o direito, cultura, religião, política e etc.).

Sob essas diferentes formas, a prática espacial é o instrumento de toda edificação. As necessidades da vida são o móvel das práticas espaciais. O mesmo que dizer das práticas espaciais como respostas moventes das necessidades da vida humana. Quando uma comunidade humana entra em contato com o solo agrícola, por exemplo, o móvel é a busca do homem de extrair desse solo o que este lhe oferece de possibilidade de existência. E o espaço organizado a resposta teórica e prática. MOREIRA, 2017, p.27

³⁰ Segundo o autor, elas são: a seletividade espacial; a fragmentação-remembramento espacial; antecipação espacial; marginalização espacial; e reprodução da região produtora. Tenha-se em vista que, os caracteres que compõem às práticas podem mesclar-se e não são mutuamente excludentes, muito pelo contrário, podem ocorrer combinadamente ou complementarmente.

No processo de desenvolvimento das comunidades humanas ao longo das eras, chega-se a um patamar de acúmulo dos conhecimentos acerca do espaço, que, após serem catalogados pela atividade empírica de milênios de existência, passam gradualmente a receber roupagem sistematizada erigindo-se, lenta e organicamente, em sua forma concreto-pensada, o campo científico geográfico, cujo início ocidental pode ser remetido a Grécia Clássica.

Mas em quais termos esta definição dialoga com a Alfabetização Geográfica?

A primeira das formas de conceituação para a Alfabetização Geográfica que se encontrou no levantamento executado no primeiro capítulo, diz respeito ao conjunto de materiais que associam a prática ao Espaço Geográfico, objeto consagrado pela tradição científica como centro do estudo geográfico. Nesse sentido, as propostas em torno dessa conceituação, remetem ao processo de alfabetização (em Geografia) como o processo de construção de familiaridade do discente com este objeto, que, por extensão, o familiarizaria com a ciência geográfica.

Todavia, pode-se agudizar a interpretação, propondo uma derivação que encerre maiores dinâmicas e esclarecimentos para esta forma de entendimento da Alfabetização em Geografia.

Como?

Da seguinte maneira: ao invés do entendimento da Alfabetização Geográfica como a iniciação do discente nas questões do campo, por meio da leitura do Espaço Geográfico, enquanto objeto de estudos da ciência Geografia, pode-se propor o estudo das práticas espaciais como as unidades de ação humana, refletidas e pensadas, que, numa dupla dimensão, aparecem ao entendimento humano.

Primeiro em uma forma essencial e ontológica, que é por excelência a da relação humano/natureza, sendo o humano agente que interage com o meio, através de uma série de ações localizadas (que são às práticas espaciais). Fundamentalmente em grupo, pois a espécie é por natureza gregária, em sua alçada de desenvolvimento, ao longo do tempo. Esta seria a geograficidade.

Uma segunda, como a formulação teórica e metodológica de princípios, técnicas, formas de representação, institucionalização e demais elementos, que alcançam o patamar de representação do concreto pensado desta dimensão da práxis humana, que é a dimensão espacial. Esta segunda forma é a ciência geográfica, estruturada de diferentes maneiras ao longo da história e em constante evolução, e que procura por determinadas questões dentro do escopo multifacetado da produção

humana.

E por que esta perspectiva?

Observando as definições apresentadas pelo conjunto de autores que produzem na área da Alfabetização Geográfica, percebe-se como, em uma crescente complexidade, os temas e as implicações da prática de alfabetização ganharam envergadura, até o ponto do “Raciocínio Geográfico”, um mote geral para o ensino da disciplina, que dialoga, defende-se aqui, mais organicamente com a perspectiva das práticas espaciais.

As primeiras propostas encontradas versam sobre a leitura do espaço, mas logo acompanhadas de propostas que dizem respeito a uma visão mais ampla, menos restrita ao corte disciplinar, que é a proposta de Alfabetização Espacial. Esta aparece como uma proposta que almeja a formação do discente na integralidade dos conteúdos do espaço³¹, que são mais amplos que os interesses da geografia.

Seguindo a continuidade das propostas, observa-se como a temática da alfabetização em geografia dialoga também com o temário de “atualidades”, grande conjunto de pautas que foram convencionadas como da alçada da geografia escolar: como por exemplo as questões de meio ambiente no contexto da sociedade capitalista, que provoca o debate a todo instante na dimensão política; conflitos geopolíticos de várias naturezas (Israel X Palestina, Ucrânia X Rússia, China X Taiwan) dentre outros temas.

Além disso, também existem os autores que buscam estudar a interação da alfabetização em geografia com outros modais de alfabetização e letramento, por exemplo aquele que se dá com a literatura.

As propostas mais atuais, versam sobre temáticas como a sua relação com a alfabetização científica, uma união, segundo seus proponentes, incontornável, na medida em que a geografia enquanto campo científico institucionalizado, necessariamente dialoga com os princípios que se esperam que os estudantes alfabetizados cientificamente dominem³².

³¹ Esses “conteúdos do espaço” são entendidos aqui como o às formas pelas quais temáticas espaciais lato sensu são tocadas pelos estudos em ciências humanas, como por exemplo os conceitos de espaço, presentes na distribuição das tropas alemãs durante a Europa no III Reich, ou a seleção espacial do ponto exato do desembarque no Dia D. o assalto a Normandia que iniciou a virada no flanco ocidental contra o império alemão na segunda guerra mundial. Além destes conceitos espaciais, os mapas (igualmente presentes nas aulas de história e geografia), os croquis e demais representações são alguns destes “conteúdos”.

³² A terceira sessão do segundo capítulo, que se dedica a Alfabetização Científica, traz inclusive uma

E também, largamente, a crítica da sociedade capitalista, com sua infinidade de dinâmicas e relações que alçam o patamar de complexidade a níveis nunca antes vivenciados. Nunca antes as sociedades de todo o mundo produziram bens e serviços em escala como a atual, ao mesmo tempo em que o progresso técnico científico, que também está em seu auge, é colocado a serviço da produção de todas as dimensões da vida, seja na política, economia, artes e mesmo ciência e religião, todas obedecendo à lógica de produção para a acumulação de capital de uma restrita fatia da população planetária.

Ou seja, as contradições do sistema capitalista são visíveis em todos os segmentos das sociedades mundo afora, visto que uma das características mais marcantes deste sistema é sua abrangência. São escancaradas as contradições entre ganhos das parcelas mais abastadas das sociedades do centro do capitalismo (em contraposição às periferias), ao passo que, cada vez mais, os trabalhadores do sistema global amargam precárias condições de vida.

E aqui aparece o que se propõe que seja o eixo que articula o Ensino de Geografia e a Alfabetização Geográfica, o Raciocínio Geográfico. Compreende-se que a Alfabetização Geográfica é o momento de introdução do discente nos estudos da geografia, com o intuito da construção de um Raciocínio Geográfico. Uma proposta que aparece com cada vez mais clareza e que transborda de possibilidades.

Em outros termos, defende-se aqui que o Raciocínio Geográfico seja um ponto possível — e seguido por certos autores, como Giroto (2015) e Ascensão et al (2018) — onde culminam as discussões acerca do objeto geral do Ensino da Geografia.

Este raciocínio implica o domínio de um conjunto de saberes que o permitam a compreensão da dimensão geográfica da realidade, que se manifesta no espaço geográfico, que é a realidade material e simbólica que nos rodeia, bem como as práticas espaciais que são às unidades de ação humana coletiva que constroem o espaço geográfico ao mesmo tempo em que são afetadas por ele.

Dito isso, como poderiam ser sintetizados os pares dialéticos “avaliações-conteúdos e objetivos-métodos” no ensino da geografia?

O Ensino da Geografia apresentou diferentes caracterizações na história brasileira, por este motivo, é necessária a relativização quanto ao contexto histórico.

Inicialmente, do século XVI ao XVIII, o ensino rudimentar no Brasil apresentou

tabela reproduzida de Sasseron e Carvalho (2011) que compila estas competências gerais acerca do “fazer científico”.

uma dicotomia marcante. De um lado, o ensino profundamente orientado para a catequese promovido pelos jesuítas, destinado às populações indígenas, bem como as novas gerações provenientes da miscigenação forçada entre colonos e nativos que vinham se desenvolvendo.

Por outro, tem-se a formação humanista direcionada aos filhos dos colonos, ainda que esta fosse suplementada com estudos no exterior, visto que no Brasil as primeiras faculdades brasileiras e Universidades remetem aos séculos XIX e XX respectivamente.

Durante esse intervalo (do ano de 1549, quando os jesuítas chegaram, até meados do século XVIII), a Geografia não possuía uma identidade como disciplina. Apresentava-se como um conhecimento construído em resposta às demandas do Estado, principalmente relacionadas à organização territorial, profundamente orientada por noções religiosas (da criação e redenção) e ainda não completamente separada da Corografia, uma faceta de estudos descritivos que tinha por interesse a investigação de porções mais particularizadas do espaço geográfico (Claval, 2014).

Desse modo, com uma subjacente introdução do conceito de amor à pátria, elemento central no ensino da Geografia, por meio de textos de literatura e poemas românticos, segundo as autoras: "O ensino de Geografia acontecia diluído em textos literários" (MELO & VLACH, 2006, p. 2685).

No final do Período Imperial e no início da Primeira República, a educação pública passou por significativas mudanças organizacionais. Isso ocorreu em um processo de crescente controle e gestão do Estado em relação à educação, além da redução da influência católica que havia iniciado os empreendimentos educacionais (em moldes europeus).

No meio do cenário de modernização do país, a força educativa, com sua missão de promover a civilização, e os interesses de formação das classes dirigentes, contribuíram para o crescente movimento de estabelecimento da educação pública.

Nesse contexto, a geografia ainda mantinha um caráter tradicionalista, enciclopédico e mnemônico marcante. Assim, tanto o método de ensino quanto o de aprendizagem giravam em torno da transmissão, por parte do professor, e memorização, por parte do aluno, de um extenso volume de conteúdos. Algo relacionado ao ainda incipiente grau de teorização da Geografia brasileira que viria a se desenvolver com maior força posteriormente.

De todo modo, ainda que essa abordagem pedagógica tradicional fosse

construída em torno de “decorar” grandes volumes de informação, desconexos e bem pouco problematizáveis, a difusão de elementos da inicial geografia brasileira almejava também forjar a mentalidade nacional de um povo em transição de uma colônia para uma república independente. A elite dirigente buscava a homogeneização da língua, costumes, leis e outros elementos culturais para conferir identidade e unidade ao povo brasileiro. Para isso, a história, a geografia e a linguagem foram utilizadas.

Como formar indivíduos para o Estado-nação sem ensiná-los a escrever (e a ler) no seu idioma, sem levá-los a valorizar a imagem da pátria (o seu mapa), sem indicar-lhes os grandes exemplos nacionais (os seus heróis)? Entende-se, pois, porque os sistemas nacionais de ensino se encarregaram de alfabetizar as massas numerosas de uma maneira particular: junto à imposição de um único idioma (a língua nacional) e à uniformidade da linguagem numérica (traço universal do ser humano), os burgueses escolheram a geografia e a história para comporem os conteúdos curriculares das escolas das primeiras redes públicas de ensino (Lacoste, 1973; Capel, 1983; Vlach, 1988). Por que? VLACH, 2003, p. 04

No início do século XX, surgiram trabalhos que, em parte, refletiam os rumos da geografia brasileira em ascensão e que quase marcam o batismo de um efervescente pensamento geográfico. Exemplos incluem "Os Sertões (1902)" de Euclides da Cunha e "Caminhos Antigos e Povoamento do Brasil (1907)" de Capistrano de Abreu. Outro marco foi alcançado por Delgado de Carvalho, cujas obras como "*Le Brésil Meridional* (1896)" e "Geografia Física do Brasil (1956)" são consideradas fundamentais para o desenvolvimento da geografia nacional.

Todavia, conforme SOUZA & PEZZATO (2010), as décadas de 1920 e 1930 trouxeram mudanças profundas no ensino de geografia no Brasil. Nesse período, as ideias pedagógicas (com forte apelo ao incremento de cientificidade) encontraram no movimento escolanovista uma maneira ativa de promover novos rumos na educação brasileira, como evidenciado pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932. Além disso, a criação da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP em 1934 marcou outro ponto de virada significativo.

Melo & Vlach, (2006, p. 2686), argumentam que a Geografia Escolar ganha um contorno claro de institucionalização em meados da década de 1934, com a institucionalização da disciplina na Universidade de São Paulo. Antes disso, a Geografia enquanto disciplina acadêmica e como ciência, com seus próprios pesquisadores e corpus, era incipiente e os principais agentes que produziam e

discutiam a Geografia eram os professores do Ensino Secundário. Estes, segundo as autoras, popularizaram o Ensino da Geografia durante os séculos XIX e XX.

No período republicano a universidade é fundada e uma geografia de grande influência francesa chega ao Brasil. Entidades de pesquisa como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística e associações civis como a Associação dos Geógrafos Brasileiros são fundadas. O ensino ganha projetamento estatal, a educação passa a ser vista como uma necessidade básica e em constante expansão e incremento.

A sociedade civil vê sua participação crescer graças ao direito a voto. As insurgências sociais não admitem que não se ofereçam condições básicas de ensino aos filhos da classe trabalhadora e a educação é massificada.

Dentro desse breve quadro histórico que se buscou apresentar, podemos observar alguns pontos gerais, condutores, que caracterizam a forma como o ensino da geografia fora tratado ao longo dos séculos e que refletem o ordenamento da escola contemporânea no seio capitalista, como coloca Freitas (1994).

Primeiramente: o ensino foi diluído em sua própria incipiência, a Geografia dos séculos XV ao XVIII era bastante rudimentar e envolta em descrições de ambientes normalmente longínquos e de interesse mais imediato para as classes que normalmente financiavam estudos e expedições rumo a essas descobertas.

Deste modo, falar de estudos geográficos escolares em meados do XVI e XVII em território brasileiro é se referir a descrições de ambientes europeus e do oriente próximo que eram tocados pela geografia europeia de então.

Um segundo ponto é entender o caráter classista e racista da educação formal nacional desde seu nascedouro. A educação no Brasil colonial e até fins do Brasil Imperial tinha o interesse maior em educar nos modos de vida europeus, a fim de facilitação do domínio social-racial dos povos indígenas, dos negros escravizados e brancos pobres

Mesmo na passagem do Brasil Imperial ao Brasil Republicano, o projeto educacional é fortemente marcado pelo classismo e pelos interesses em formação de elites educadas, enquanto a população geral, com formação relativa aos conhecimentos básicos para a reprodução da força de trabalho³³.

Necessidades básicas de conhecimentos escolares (contas, operações

³³ O já citado Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova ressalta como o projeto republicano, ainda na década de 30, carecia de efetividade na implementação de um sistema educacional verdadeiramente livre, acessível e de qualidade para a maior parte da população.

aritméticas, leitura e escrita) são necessidades populares a partir da revolução industrial do XVIII, capacidades tão indispensáveis que a classe burguesa logo implementa, contudo, o Brasil de um capitalismo tardio, viria a difundir apenas em meados do XX (VLACH, 2003).

Assim sendo, pode-se observar que nos períodos Colonial e Imperial, em síntese, tem-se: uma geografia voltada à descrição (como objetivo geral); à memorização (como princípio da avaliação, pois as avaliações de aprendizagem à época consistiam em arguições e provas escritas que demonstrassem o saber memorizado); os conteúdos eram aqueles relativos às formas vegetais, animais, relevo, clima e noções gerais sobre agricultura, principais atividades econômicas e relacionados à história, bem como a toponímia; por fim o método é descritivo/fragmentário, por meio das noções diluídas em textos literários e com pouca sistemática.

Grande parte dessa construção permanece ainda no ensino contemporâneo, como coloca Couto (2023).

A Alfabetização Geográfica aparece então como um processo hiperespecializado de formação de estudantes, em sua trajetória em meio a este componente curricular, a Geografia, ciência das práticas e dos saberes espaciais e da organização geográfica da sociedade.

Quanto ao conteúdo e ao método de ensino, a própria definição de Moreira (2017) significa o movimento (método) que vai das práticas e saberes espaciais à ciência (aos conceitos geográficos) e vice-versa, construído com e a partir dos conteúdos centrais que permitem explicar a sociedade burguesa a partir de sua organização geográfica.

3.3 A organização e a pertinência do processo de alfabetização em Geografia

A título de arremate, busca-se a partir desta seção, discutir o já exposto até então, sintetizando as conclusões gerais alcançadas ao longo do estudo e debatendo criticamente um último ponto importante, que é a acerca de certos impasses teóricos entre as diferentes linhagens utilizadas ao longo da exposição.

Pelo exposto, pode-se concluir que ao processo de Alfabetização em Geografia

cabe justamente erguer os alicerces, tão sólidos quanto possível, para que o estudante adentre ao estudo da Geografia a partir de seu ministério no 6º ano por professor especialista. Onde, em tese, poderia se iniciar o processo direto de construção do Raciocínio Geográfico, com a bagagem já adquirida, presumivelmente, pelo discente.

Deste modo, enquanto a finalidade do Ensino de Geografia no ensino fundamental I (1º ao 5º ano) seria o desenvolvimento da Alfabetização Geográfica, caberia ao ensino fundamental II (6º ao 9º ano) e ao ensino médio o desenvolvimento do Raciocínio Geográfico.

Acerca deste “Raciocínio Geográfico”, pode-se compreendê-lo como um modal de raciocínio que articula as habilidades relativas a este campo de especialidade e as práticas espaciais que foram historicamente desenvolvidas no seio das sociedades humanas³⁴.

Contudo, este raciocínio para efetivar-se, necessita de algum processo de formação que se inicie de modo satisfatório, na medida em que o ensino da geografia é ministrado por especialistas de forma restrita, apenas a partir do 6º ano como prevê a atual legislação brasileira.

Dessa forma, entende-se que a Alfabetização Geográfica é este período, privilegiado no processo de formação, mais comumente colocado aos anos iniciais, para a iniciação do discente em seus estudos para a Geografia.

Uma primeira aproximação com as lições da Geografia e que é responsável por “alfabetizá-lo”, no sentido de fornecer o básico ao entendimento do que será visto ao longo de toda sua trajetória de vida, dentro e fora dos muros da escola.

A colocação pedagógica/teórica/prática do processo, portanto, é de uma forma interdisciplinar de concatenação de conhecimentos relativos à Ciência Geográfica, pois dialoga fortemente com o processo alfabetizatório de anos iniciais — que seja ressaltada a problemática acerca da EJA, cujo precedente existe na literatura (VICENTE, 2017) — e que seja voltada à iniciação e não ao desenvolvimento do

³⁴ O raciocínio geográfico pode ser concebido como a capacidade de estabelecer relações espaço-temporais entre fenômenos e processos, em diferentes escalas geográficas. Sua origem precede o processo de sistematização do campo disciplinar da geografia ocorrido no final do século XIX, a partir das obras de Kant, Humboldt, Ritter, Ratzel e La Blache. Está na necessidade das primeiras sociedades humanas (nômades e seminômades) de se organizarem e se projetarem espacialmente, construindo para isso estratégias espaciais, fundamentais para a sobrevivência em um momento no qual proteção e alimento eram elementos escassos. Por isso, era necessário interpretar e produzir o espaço a partir dos interesses e estratégias de sobrevivência do grupo. GIROTTO, 2015, p.72.

Raciocínio Geográfico.

Além disso, o processo de alfabetização em geografia é fortemente associado, em linhas mais recentes, ao processo da Alfabetização Científica, que por sua vez é uma demanda a nível mundial de formação dos jovens e adultos para o mundo contemporâneo.

Embora soe redundante, na medida em que a Geografia contemporânea é campo científico relativamente bem consolidado. É uma disciplina clássica em currículos Brasil afora, além de contar com instituições civis, públicas, privadas, ensino em nível superior e ambientes acadêmicos de divulgação e debate.

Ou seja, a Geografia é um campo científico por excelência, e, salvo certas exceções, isto é um ponto pacífico. A questão acerca da Alfabetização Científica, como um aporte que lastreia uma suposta alfabetização em geografia, é o seu cunho tecnicista e pragmático. Isto é, uma alfabetização geográfica que pretenda formar cientificamente de modo “imparcial”, “técnico”, “isento” e “utilitário” não serve aos propósitos políticos e críticos que se almeja com a virada crítica na geografia brasileira.

Esta primeira maneira de interpretar, isto sim, ampara uma perspectiva positivista de entendimento da ciência, como fim em si mesmo, além de reproduzir um erro epistemológico grave, que é da suposta isenção do sujeito cognoscente na realidade e por conseguinte, no objeto estudado.

Em consonância com esta “linhagem” está o “Pensamento Espacial” que deriva da literatura anglo-saxã responsável pela sua sistematização e difusão.

Contra esta linhagem existem críticas severas e radicais (no sentido de profundas). Em texto recente, Souza (2023) critica amplamente aquilo que compreende como um “pano de fundo e tergiversação para a continuidade e implementação da Base Nacional Comum Curricular”.

A crítica do autor se dá em diversos níveis quanto à absorção das discussões relativas ao Pensamento Espacial pela intelectualidade brasileira e a consequente utilização de suas orientações na documentação que orienta o ensino básico a nível nacional, a BNCC.

Cabe destacar que o tom geral de SOUZA (2023) é de uma grande análise da forma como o Pensamento Espacial é usado como ferramenta pedagógica para mascarar interesses escusos quanto aos rumos da educação no Brasil, no contexto em que vivemos, leia-se capitalista/liberal e de profundos ataques a educação pública.

Assim sendo, o tom do autor transborda as discussões sobre Alfabetização em Geografia e mesmo ao Pensamento Espacial.

Pelo fato do Pensamento Espacial ser indicado nos dois capítulos anteriores, com certa centralidade, onde é inclusive desdobrado como objetivo geral do processo de alfabetização em geografia e como caminho teórico metodológico, busca-se discutir as teses centrais de Souza quanto ao aporte, pois estas teses sintetizam críticas bem fundamentadas e nos permitem analisar seus prós e contras.

São 4 as teses críticas (centrais) do autor a este amálgama: Pensamento Espacial - BNCC - NEM (Novo Ensino Médio)³⁵.

A primeira crítica de Souza é a respeito do modo como a utilização das discussões relativas ao Spatial Thinking se dá no Brasil, essa utilização almeja cobrir ataques fulminantes à educação pública via BNCC e NEM — Novo Ensino Médio — que devastaram o antigo modelo (já insuficiente e problemático) substituindo-o por itinerários formativos, diminuição de carga horária de disciplinas consideradas secundárias e diminuição da qualidade do ensino.

Este contexto de ofensivas neoliberais marcantes se materializa em diversas consequências implícitas, como a espoliação de recursos públicos por meio de PPPs (Parcerias Público-Privadas) e a destinação desses recursos a fundações privadas. Além disso, tem-se a diminuição das possibilidades de ingresso de estudantes em universidades públicas, já que a debilidade da formação com o novo modelo tende a aumentar o déficit educacional dos estudantes de nível médio brasileiros.

Isso também reduz virtualmente a capacidade de formação de intelectuais orgânicos nas camadas mais pobres, pois a carga das disciplinas de humanas no NEM é comprometida.

Uma segunda tese de Souza é acerca do perfil pedagógico/epistemológico do Pensamento Espacial e da maneira como ele aparece em nossa educação, pois as formas propostas de ensino orientadas por este referencial invertem a ordem epistemológica do processo.

Onde se ensina, por exemplo, o pensamento espacial por meio de categorias apriorísticas que materializam (segundo seus proponentes) a espacialidade dos fenômenos, ao invés de se trabalharem conteúdos que contenham estas categorias, que seriam posteriormente aclaradas em um processo de construção histórico-cultural

³⁵ Ressalta-se que o escopo do texto de Souza é maior que apenas o do Spatial Thinking e sua acepção no Brasil. O autor critica longamente e mais incisivamente a associação deste com a BNCC e o NEM.

do conhecimento geográfico.

Ou seja, em lugar de se tratar das dimensões analíticas de um certo conteúdo (industrialização do Brasil, por exemplo), tratando historicamente do modo pelo qual em certo governo (Vargas) o Brasil (forçado por uma circunstância internacional, crise de 29) tem seu comércio de café (principal produto à época) prejudicado, não vendo outro caminho a não ser investir em um processo (atrasado) de industrialização por meio de substituição de importações e criação das primeiras indústrias de base (com protagonismo estatal e da rica elite cafeeira paulista).

Na chave interpretativa do Pensamento Espacial, as noções de espaço absoluto como distribuição, localização, adjacência e derivados, são superdimensionados, deixando de lado o caráter dinâmico, histórico, subjetivo e mesmo ontológico do espaço. Onde se passa a uma certa “decoreação” de elementos da indústria, a reprodução de certas linhagens históricas acríticas e por conseguinte, a manutenção do status quo. Além de Souza (2023), Ascensão et al (2018) compartilham a crítica em relação ao Spatial Thinking³⁶

Tal conteúdo, de industrialização, abre margem então à discussão de uma série de implicações, muito distantes das projeções de um referencial tecnicista.

Como ilustração, tem-se diversas linhas interpretativas, mais ricas, que podem equacionar o estudo de um fenômeno como este, por exemplo: as potencialidades brasileiras quanto à geografia, em forma de seus recursos naturais no jogo global por novas reservas; a relação histórica de subordinação econômica à potência inglesa até fins do século XIX, que sufocou enquanto pôde o desenvolvimento industrial brasileiro; o papel das elites política e econômica de contrariedade às iniciativas industriais nos séculos XVIII e XIX, mas que inevitavelmente cederam em meio à crise de exportações de café no pós crise de 29; a ambivalência da figura de Vargas como estadista nacionalista e desenvolvimentista e ao mesmo tempo, ditador autoritário com inclinações nazifascistas.

Um desdobramento que Souza também traz, já indicado por Freitas, é acerca

³⁶ A partir das operações cognitivas propostas por Benjamin Bloom e colaboradores (BLOOM, 1956), temos buscado identificar como se articulam intelectualmente essas operações com os conceitos fundantes da espacialidade do fenômeno. Em consonância com o que aqui defendemos por espacialidade, consideramos que conceitos de posição, distribuição, distância e localização ganham sentido geográfico quando utilizados para a leitura dos atributos ou componentes espaciais. Nessa perspectiva, a localização em Geografia é mais complexa do que o apontar direções cardeais ou indicar coordenadas. Essas são dimensões importantes, mas exigem a vinculação de elementos descritivos, que caracterizem o ‘onde’ através do ‘como’, favorecendo assim a compreensão do ‘por que’. Ascensão et al, 2018, p. 41.

da centralidade do trabalho como categoria possível ao ensino em todas as esferas. A linhagem pedagógica pragmática estadunidense (que muito influencia os formuladores do documento do NRC proponente do Spatial Thinking) é de construção de habilidades e competências de modo mecânico e utilitarista, logo, não condiz com a natureza ontológica do trabalho como atividade constitutiva do ser social, mas a sua esfera alienada, típica da formação capitalista contemporânea.

A terceira tese de Souza é de cunho epistemológico, e diz respeito à concepção de espaço utilizada pelo NRC, nesta linhagem o espaço é tomado de forma absoluta, sendo definido da seguinte maneira:

O movimento expresso no entendimento do espaço se estabelece com um sistema lógico de conceitos primitivos, aos quais se acrescentam linguagens, estas últimas claramente vinculadas às estruturas da matemática e que derivam para espaciais, mas neste caso, resultam em distância, extensão, posição, entre outras, das quais derivam operações de comparação, distinção, etc., em resumo, volta-se para as métricas. SOUZA, 2022 p.598

A esta concepção de espaço está vinculada a Geografia Pragmática, ou Teorético Quantitativa, orientação já bastante criticada pela Geografia brasileira e quase que completamente ultrapassada. Souza coloca que o retorno a esta concepção é o sintoma mais claro da “miopia” pela qual a intelectualidade brasileira passa, sem observar a forma acrítica como essa postulação se dá.

Por fim uma quarta tese geral diz respeito a superficialidade por parte dos proponentes dessa linhagem, tanto na maneira como a BNCC, por exemplo, cita os princípios propostos por Ruy Moreira, enquanto princípios gerais do pensamento geográfico³⁷, mas ao mesmo tempo em que o leem pela “epiderme”, na medida em que ignoram a amplitude da discussão ontológica que a obra do autor busca se dedicar.

Com estas teses assim sintetizadas, façamos uma apreciação das contribuições de Castelar e Paula (2021) e Rodrigues e Moraes (2017).

Da literatura encontrada e da revisão bibliográfica realizada, elencam-se duas como as principais propostas de compilação das habilidades a serem trabalhadas na Alfabetização Geográfica, são as de: Castelar e Paula e Moraes e Rodrigues. Não são as únicas, mas são textos que, dentro do escopo aqui trabalhado, melhor articulam objetivos/avaliações e conteúdos/métodos para o exercício da Alfabetização em

³⁷ São eles: Analogia; Conexão; Diferenciação; Extensão; Localização; e Ordem. BNCC, 2018, p.360.

Geografia. Por este motivo é que são elencados para a análise.

CASTELLAR e PAULA (2020) trazem em seu texto: as ferramentas de representação da geografia; os conceitos de espaço; as competências cognitivas; o entendimento da situação geográfica e os conceitos do campo geográfico como os componentes gerais para o Raciocínio Geográfico.

E MORAES e RODRIGUES (2017)³⁸: vocabulário/linguagem; representação do espaço; interações entre a sociedade e a natureza; espacialização e temporalização; o papel da sociedade na transformação do espaço; e pensamento crítico.

As duas propostas aparecem de duas formas diferentes, a primeira de Castellar e Paula, aparece em um estudo que objetiva investigar a caracterização do “Raciocínio Geográfico” como uma espécie de síntese da Geografia Escolar.

O objetivo de Castellar e Paula (2020, p. 295) foi “analisar como o raciocínio geográfico, apoiado no estatuto epistemológico da Geografia, pode ser estimulado nas práticas pedagógicas para compreender a realidade, analisando-a a partir de informações espaciais contidas nas representações, relacionado os sistemas de localização com a pergunta ‘por que as coisas estão onde estão?’”. Portanto, os autores pretendem analisar o Pensamento Espacial como base para as práticas pedagógicas que permitam desenvolver o raciocínio geográfico.

Pode-se rastrear, pelas fontes usadas, o caminho que os autores percorrem para construir suas noções. O pensamento espacial é concebido como conteúdo procedimental, perspectiva baseada em Cesar Coll exposta por Antoni Zabala (1998, p. 30/31), a partir de nova definição do que seja conteúdo escolar e de sua classificação em: conteúdos conceituais (o que se deve saber?), conteúdos procedimentais (o que se deve saber fazer?) e conteúdos atitudinais (como se deve ser?).

Assim, o pensamento espacial, enquanto conteúdo procedimental ou saber fazer ou como algo motor e cognitivo, se caracteriza como técnicas, métodos ou procedimentos que configuram ações ordenadas e com um fim, dirigidas para a realização de um objetivo. Assim, o pensamento espacial é estratégico para as práticas pedagógicas e para concretizar o ensino de geografia a partir dos seus conteúdos, conceitos, categorias e princípios da Geografia.

³⁸ O trabalho de Moraes e Rodrigues foi citado na quinta seção, do segundo capítulo, desta dissertação, onde é adiantado que seria colocado em revista em um momento seguinte, este, onde é analisado seu conteúdo com maior atenção.

Isto é, aquilo que o discente deveria construir em seus anos de ensino básico seria um tipo de raciocínio, que, neste caso, desta disciplina em particular, é o geográfico. Composto pelas cinco partes elencadas. (1) os processos cognitivos, (2) os conceitos de relações espaciais, (3) a representação espacial, (4) as categorias e princípios geográficos e (5) a situação geográfica (CASTELLAR e PAULA, 2020, p. 300).

Todavia, como coloca Souza, essa linhagem teórica endossa o objetivo geral do ensino de Geografia na escola expresso na Base Nacional Comum Curricular. A grande contribuição que a Geografia tem aos alunos da Educação Básica é desenvolver o pensamento espacial, estimulando o raciocínio geográfico, para que se possa representar e interpretar este mundo.

O ponto então destacado aqui é a necessária apreciação crítica por parte dos usuários destas fontes para que possam operar as distinções teóricas entre os diferentes aportes envolvidos.

Castellar e Paula orientam-se em partes (não totalmente, é verdade) pelo Pensamento Espacial quanto aos processos cognitivos, conceitos de relações espaciais e representação espacial; uma tríade conceitual oriunda do Spatial Thinking como os próprios colocam, e que é largamente criticada por Souza (2023) e Ascensão et al (2018) como indicados.

Todavia, cabe a distinção entre os diferentes aportes, isto é: aquilo que vem a ser uma concepção de Geografia (e seu respectivo objeto); uma de didática (nessa dissertação, orientamo-nos pela leitura de Freitas); uma de pedagogia (igualmente referenciamos por Freitas); uma relativa ao Spatial Thinking, se crítica como Souza (2023) ou se integradora como de Castellar e Paula (2020); uma acerca da BNCC e as formas de materialização das concepções teóricas em formas de políticas públicas de educação, leis, diretrizes, PPP's e afins (que estão contidos na Organização do Trabalho Pedagógico como coloca Freitas); e por fim uma de Alfabetização Geográfica, que é o objeto aqui discutido, mas que é alheio à Castellar e Paula, Souza, Freitas e Ascensão, que sequer trabalham com este conceito.

Em suma, destaca-se a complexidade da questão por ser imbricada em diferentes ramos do conhecimento e com interesses e orientações específicas. A longa crítica de Souza ao Pensamento Espacial e a sua difusão no Brasil se dá pela forma como o aporte acabou por legitimar a Base Nacional Comum Curricular, implementada em meio a um conturbado cenário político.

Como colocado por Freitas, o sistema educacional e suas implicações bebem da sociedade onde se instalam e refletem estas problemáticas.

Portanto, argumenta-se que a necessária conceituação a respeito destes componentes para o Ensino da Geografia: uma concepção de Geografia e seu objeto, uma Teoria Educacional, um projeto de país, concepções a respeito do Spatial Thinking e seu papel no ensino, assim como tantas outras são um emaranhado de fios a serem desdobrados e onde se implanta o objeto de análise dessa dissertação, a Alfabetização Geográfica.

Voltando a proposta de Moraes e Rodrigues, esta aparece orientada pelo entendimento das autoras das “categorias do Raciocínio Geográfico”, além disso, como uma proposta metodológica para avaliação de Indicadores de Alfabetização em Geografia. O que é relevante aqui não são, necessariamente, estes indicadores de avaliação, mas a serviço de quais objetivos eles foram propostos.

A proposta das autoras, igualmente a de Castellar e Paula, podem ser lidas como propostas para objetivos gerais da Alfabetização em Geografia, tanto a de Castellar, desde que seja compreendida nos anos iniciais, período dedicado à Alfabetização em Geografia; quanto de Moraes e Rodrigues, que contém um apelo explícito a Alfabetização Geográfica.

A proposta dialoga diretamente com a Alfabetização Geográfica, pois é com base neste entendimento que o desenho de sua metodologia foi realizado, diferente de Castellar e Paula que estudam o Raciocínio Geográfico.

Como indicado no capítulo 2, reafirme-se, para elas o “papel primordial da Geografia no ensino básico é alfabetizar geograficamente os alunos, por meio da construção dos conhecimentos científicos” (MORAES e RODRIGUES, 2017, p. 120).

As autoras buscaram compilar em fontes que estudam o ensino de geografia as competências entendidas como centrais para o esboço que realizaram, assim como níveis de proficiência dentro destas categorias, para, assim, aferir as capacidades de um sujeito acerca de seus conhecimentos geográficos.

Com base nos seus estudos, as autoras investigaram em literatura estadunidense por trabalhos que empreenderam metodologias de avaliação das capacidades geográficas de cidadãos, conseqüentemente, aferindo sua “alfabetização” em geografia. Um dos autores investigado pelas pesquisadoras é Yurdal Dikmenli, com seu trabalho: Geographic literacy perception scale (GLPS) validity and reliability study. 2014.

O autor propõe uma “escala de percepção de alfabetização geográfica” composta por 21 itens (que são questões de cunho geográfico) organizadas em 3 categorias (de dificuldade) que foram apreciadas por voluntários para medição de seus conhecimentos por meio de uma escala Likert³⁹.

Ou seja, questões gerais acerca dos conhecimentos mais imediatos, por exemplo: relativos à localização de países e a colocação dos EUA em relação aos hemisférios terrestres; até relações mais sofisticadas, acerca das atitudes de organizações internacionais e suas tendências de ação em favor ou contra certos entes nacionais.

Com base neste tipo de metodologia, as autoras propõem uma própria, onde por meio da seleção de questões norteadoras centrais, como “quais os conhecimentos mais importantes desenvolvidos na Geografia escolar”, bem como sobre a possibilidade de construção de uma forma de medição destes conhecimentos, às autoras criam uma metodologia capaz de oferecer ferramentas para aferir a formação da Alfabetização em Geografia.

Na proposta, as autoras trazem 7 itens que dizem respeito às categorias do Raciocínio Geográfico. Como foi afirmado acima, essas categorias podem ser definidas como os principais conhecimentos da Geografia escolar. São elas:

1 - Linguagem: que diz respeito a capacidade de utilização de palavras e termos próprios da Geografia e dos demais campos.

2 - Representação do Espaço: se refere à capacidade de utilizar e compreender as mais variadas representações da Geografia, principalmente os gráficos, tabelas, símbolos, códigos, mapas e seus elementos.

3 - Escala de Análise: olhar estimulado ao comparar diferentes espaços e escalas de análise, o que possibilita superar a falsa dicotomia existente entre o local e o global e por consequência, superar o ímpeto descritivo contido nos estudos de geografia.

4 - Interação entre a sociedade e a natureza: é o conhecimento de romper com a dicotomia na análise entre sociedade e a natureza. Observando os fenômenos, de maneira dual, tanto em sua perspectiva social como física. É perceber, portanto, a

³⁹ Escala Likert é uma metodologia de avaliação qualitativa onde por meio do julgamento de certas assertivas com critérios pré-selecionados, normalmente 5 (à exemplo, concordo plenamente, concordo parcialmente, não concordo nem discordo, discordo parcialmente, discordo totalmente), se avalia com certo grau de acurácia a percepção do sujeito para o objeto investigado.

sociedade interagindo com a natureza na produção do espaço e a natureza interferindo na sociedade.

5 - Espacializar e Temporalizar: habilidade de maior conteúdo dialético, pois exige uma reflexão mútua para compreender os fenômenos geográficos e sua respectiva espacialização, entendidos na localização que ocorrem e, ao mesmo tempo em que ocorrem no tempo, ou seja, quando esses fenômenos acontecem ou aconteceram.

6 - O papel da sociedade na transformação do espaço: esta categoria significa entender as interferências sociais na produção do espaço a partir dos seguintes itens: as mais variadas formas de viver, as mais variadas culturas, línguas e relações com os fenômenos geográficos. Reconhecer-se como agente de transformação do espaço é importante para que se consiga problematizar o cotidiano. Compreender o papel da sociedade na transformação do espaço pode possibilitar compreender as desigualdades, contradições, formas de política, de economia e tantas outras transformações que produzem o espaço.

7 - Pensamento Crítico: o pensamento crítico é um conhecimento indispensável para compreender os fenômenos geográficos que envolve: levantar hipóteses, defender ideias, propor saídas possíveis e reconhecer-se como cidadão que exerce sua cidadania de maneira integral e que enxerga a possibilidade de transformação social.

As diversas categorias apresentadas podem ser entendidas em diferentes níveis de proficiência pelo educando, onde, por exemplo: a escala, pode variar em tipos: local, regional ou global; e também a apreensão que pode se dar em níveis, onde, segundo a proposta das autoras, no primeiro nível apenas se identifica um fenômeno em suas diferentes escalas, como é o caso de endemias como a de malária que assola o Brasil sazonalmente e a pandemia de covid-19 de 2020-2023 que teve uma escala mundial.

No segundo nível, a questão pandêmica (mesmo exemplo) pode ser compreendida em sua relação multiescalar, onde se compreende que a crise sanitária proveniente da pandemia teria potencial para afetar o mundo em escala mundial, não apenas internacional e que, ainda mais, afetaria de formas diferentes centros urbanos mais densamente povoados que regiões interioranas menores.

No terceiro nível onde são utilizados fenômenos geográficos na dimensão multiescalar do argumento o estudante pode compreender como a relação dos países

no início da pandemia deveu-se a sua participação no mercado de turismo sendo os países com maiores fluxos turísticos, foram países onde as curvas epidêmicas tiveram maiores saltos o início da crise.

Isto é, as categorias propostas pelas autoras, podem, a depender da forma como são lidas e utilizadas, servirem como objetivos gerais e conteúdos centrais do ensino, assim como avaliação para o mesmo, na medida em que podem servir como indicadores qualitativos de aprendizagem, variando acerca de sua proficiência.

No que se referem aos princípios gerais (categorias do Raciocínio Geográfico), são discutíveis e outras formas de equacionamento, como as de Giroto (2015), Castellar e Paula (2021) e Ascensão et al (2018) propõem maneiras diferentes de arranjo, contudo, são menos importantes para discussão, o ponto onde as críticas são mais incisivas são quanto às noções de “indicadores de Alfabetização em Geografia” e aos referenciais citados, como Dikmenli (2014).

O primeiro ponto é criticado por Couto (2023), onde, para o autor, a construção de currículos é tarefa obrigatória para o bem feito exercício do ensino de Geografia, visto que os conteúdos materializam as lições, princípios e objetivos pretendidos, diferentemente da operação de Moraes e Rodrigues (2017) com base em aferição de indicativos (mesmo que qualitativos) das competências geográficas orientadas por princípios gerais (os 7 anteriormente citados).

Autores como Couto e Moreira, portanto, esboçam orientações gerais, para a construção de currículos, além da seleção de eventuais conteúdos, com base em orientações teórico-metodológicas no âmbito do ensino da geografia, da teoria da geografia e da crítica à sociedade capitalista como norte político/epistêmico.

De modo que, por exemplo, ao ensino fundamental, pode-se propor que sejam tomados como referencial de seleção de conteúdos e norteamento para o método de ensino, as diferentes determinações espaciais da práxis humana em distintas sociedades ao longo da história.

A observação de como diferentes povos construíram e ainda constroem, valendo-se de práticas espaciais (seletividade espacial; a fragmentação-remembramento espacial; antecipação espacial; marginalização espacial; e reprodução da região produtora) seus ambientes de vida, pode ser um catalisador para a comparação com os modos particulares dos próprios estudantes de lidar com o espaço circundante.

Buscando-se o jogo de articulação entre as escalas local-global na proposta de

desenvolvimento do Raciocínio Geográfico.

Claramente as conceituações técnicas e o próprio vocabulário da ciência geográfica de nível superior não seria utilizado, expressões como “antecipação espacial” ou “marginalização espacial” são complexas para as propostas com o ensino fundamental, o que exige sua adaptação ao ensino na educação básica.

Uma forma mais acessível aos estudantes destes segmentos, seria um estudo onde se demonstre, por exemplo, como os ribeirinhos brasileiros, povos adaptados à vida próxima de ambientes fluviais, tiram seu sustento majoritariamente da pesca.

A articulação com as formas arquitetônicas (casas de palafita) localizadas nessas regiões alagadiças, com a associação ao clima da região norte (neste recorte em particular) que é majoritariamente quente e úmido, durante todo o ano (clima equatorial), são algumas formas de articulação entre os elementos da cultura, economia e ambiente no ensino da Geografia.

Além disso, outra dimensão a ser levada em conta nestes eixos estruturantes, é a constituição geográfica do mundo contemporâneo, que é resultante da expansão cultural ocidental, além da supremacia do modo capitalista de produção como modus operandi da produção econômica e social humana a nível global.

Percebe-se como este segundo tópico pode ser contraposto com as noções construídas com base no estudo de civilizações pretéritas (e algumas contemporâneas) que não empreendiam o modo capitalista, demonstrando sua historicidade e não sua essencialidade, assim como as sociedades revolucionárias que procuraram formas societárias e econômicas divergentes do modo capitalista hegemônico (URSS, Cuba, Coreia do Norte).

Neste contexto a construção das noções acerca da chamada "organização do espaço brasileiro" com aqueles que são considerados os conteúdos mais tradicionais e descritivos/mnemônicos, mas que são passíveis de problematização quando associados ao seu contexto histórico e as implicações nas vidas cotidianas dos estudantes.

Um exemplo são as questões de solo no Brasil, onde, muito contraintuitivamente, é fato que os solos amazônicos são pouco férteis por conta do processo de lixiviação, já os nordestinos são bastante férteis em termos minerais (inclusive os do sertão) e que podem ser produtivos se bem irrigados. Além dos clássicos solos de massapê e terra roxa, onde respectivamente floresceram os ciclos de cana de açúcar e café, na nossa economia tão marcadamente agrária.

Já acerca do ensino médio Moreira assim os sintetiza:

No ensino médio, o foco é a compreensão dos arranjos espaciais das várias fases da sociedade burguesa planetarizada fabril-industrial-urbana e suas manifestações no Brasil, isto é, da organização da sociedade em regiões homogêneas (da primeira revolução industrial), regiões funcionais-polarizadas (da segunda revolução industrial) e da organização da sociedade em rede (da terceira revolução industrial) (MOREIRA, 2016).

Então em nível médio, a discussão passa a ser a caracterização de arranjos espaciais, em suas várias facetas sociais, marcadas pelo predomínio do modelo de produção capitalista/burguês, bem como a periodização dos seus momentos.

Seja em seus primórdios, com a emergência da propriedade privada, desapropriação massiva dos trabalhadores de suas condições materiais básicas de vida, as expansões coloniais e a conseqüente “acumulação primitiva” onde o capitalismo inicia seu desenvolvimento.

Passando à época do espaço estruturado em torno da centralidade da fábrica, período onde as grandes navegações e seus fluxos intercambiam, mundo afora, plantas e animais, técnicas e cultura, rearranjando a organização espacial em nível global. Este período, que Moreira chama de “das regiões homogêneas”, implica a centralização das relações internacionais nas grandes praças/mercados europeus que concentra a hegemonia econômico/política sob suas colônias.

Logo em seguida, tem-se a época das regiões funcionais-polarizadas, que é a época onde a centralidade fabril alcança níveis mundiais, mais concentrada e desenvolvida na Europa e América do Norte e muito menos nos países assim chamados subdesenvolvidos. É o período da mobilidade técnica da ferrovia e rodovia, logo seguida pela navegação aérea. No meio das telecomunicações, inicia-se com o telégrafo, seguido pela telefonia. É a época da hierarquia das regiões polarizadas centrada nas redes de comando das cidades industriais Moreira, 2017, p.39.

A terceira por fim, é a época em que vivemos, da desterritorialização e dissolução do poder espacial da indústria, visto que não mais se encontra, muitas das vezes, em centros urbanos, mas em distritos industriais, possibilitados pelo barateamento e difusão dos meios de transporte, além, é claro, da desconcentração de certas indústrias de seus países sede, em busca de melhores condições de maximização de lucros, leia-se, exploração do trabalho pior qualificado, sindicalizado e organizado.

Além disso, tem-se a finança rentista que se torna mais difundida, com grandes volumes de capital sob especulação e conseqüentemente, não produtivo, da matéria prima em forma de informação na economia do conhecimento atual, além da sociedade em rede, conectada pelo ápice do desenvolvimento das telecomunicações e dos grandes empórios urbanos e do consumo massificado.

Em suma, as críticas existentes por parte de autores como Moreira, Couto e Souza as perspectivas de Castellar e Paula e Moraes e Rodrigues, dizem respeito a:

1 - Aos referenciais oriundos da literatura estadunidense que propõem o Spatial Thinking (nas dimensões política, epistemológica e pedagógica).

2 - A forma como o Pensamento Espacial foi assimilado pela intelectualidade brasileira, de forma acrítica e retrógrada quanto ao que já postula a geografia crítica.

3 - A conjuntura política brasileira que fez uso político-ideológico do aporte em seu rumo de ataques e precarização da educação pública, o que eleva o potencial danoso dos aportes teóricos por conta de sua concretização prática na política educacional brasileira

4 - Ao caráter apriorístico como certas teses propõem princípios teóricos como conteúdos a serem ministrados, quando na realidade, os conteúdos materializam princípios contidos em si. Souza, reitera como o Pensamento Espacial não deve ser compreendido como conteúdo a ser ensinado, mas sim como um desdobramento cognitivo de conteúdos que materializam relações sociais reais.

3.4 Com quais demandas a alfabetização em Geografia pode contribuir?

As permanências inconvenientes no ensino de Geografia persistem e têm raízes históricas e epistemológicas profundas, como se procurou demonstrar até o momento. Além disso, a temática da alfabetização stricto sensu tem suas próprias polêmicas, que acabam por tangenciar os demais campos disciplinares, incluindo a Geografia.

Aclarar estes dois núcleos de problemáticas, com base no que foi apresentado até então, constitui o último ponto deste trabalho em seu intuito de estudar a “pertinência” do processo de Alfabetização em Geografia.

Primeiramente, presume-se que se domine alguma definição de pertinência.

Aqui entende-se a pertinência como a relevância social de algo em função de seu contexto. Isto é, aquilo que se entende por pertinência, nesta dissertação, nada mais é do que a propriedade de relevância de uma certa coisa em função de seu contexto ou de seus fins.

Como buscou-se apresentar nos primeiros dois capítulos a Alfabetização Geográfica é temática ambígua quanto a sua definição, pois os diferentes autores referenciam-se por linhas diversas, muitas vezes de modo complexo.

Contudo, a linha mestra da Alfabetização Geográfica como “processo de iniciação dos docentes nos estudos da Geografia Escolar”, parece um objetivo geral para o processo, que é reiterativo na literatura e consonante com o que fora estudado ao longo da dissertação.

Ainda sobre o contexto, argumenta-se que estudar a Alfabetização Geográfica exige algum aprofundamento sobre o Ensino de Geografia, na medida em que uma discussão é circunscrita a outra, e, diga-se, subordinada. Discutir sobre Alfabetização Geográfica é discutir no seio do próprio Ensino de Geografia.

O contexto engloba de igual maneira uma Organização do Trabalho Pedagógico, como o complexo proposto por Freitas que compila os elementos didáticos, teóricos e políticos, tanto da sociedade na qual se instala quanto dos componentes curriculares que o agregam (dentre eles a Geografia).

Outros procedimentos executados ao longo do trabalho, foram a busca de exposição de diferentes formas de equacionamento do processo alfabetizatório geográfico (capítulo I), a organização de diferentes linhagens interpretativas (capítulo I), busca da conexão entre os diferentes aportes (capítulo II), análise crítica destes, pontuando virtudes e problemáticas a serem investigadas posteriormente (capítulo III).

Para o fim, tem-se então a resolução da questão proposta no início deste capítulo, que, parece, ilustra então a relevância/pertinência deste tão plural processo: quais seriam os *problemas*, no plural, que a Alfabetização em Geografia tem potencial para resolver?

Argumenta-se aqui que são 2 centrais:

- 1) A persistência da estrutura N-H-E.
- 2) A supremacia das disciplinas de Português e Matemática no ensino e a caracterização do processo alfabetizatório em geografia.

Sobre a primeira questão. A Geografia é uma disciplina que teve dificuldades em estabelecer-se como disciplina autônoma e científica, visto que por muito tempo,

durante fins da Idade Média e início da Idade Moderna o campo fora associado a interesses catalográficos, descritivos e sintéticos. Portanto, com baixo grau de cientificidade e conseqüentemente de importância.

Este quadro se reflete no ensino, onde o mesmo aparece como uma sucessão de decorações mnemônicas dos ambientes estudados e sua relevância consiste em aprender os nomes dos objetos estudados. Isto derivado então do processo de formação do campo científico, que até a revolução científica foi carente em desenvolvimento e também ao ensino que procurou ser descritivo e fragmentário, refletindo o entendimento pedagógico da sociedade que se buscava formar, ordeira e menos politizada.

O entendimento da Alfabetização Geográfica como uma prática que promova a construção de um Raciocínio Geográfico então, tem alto potencial de desconstrução da tradição estrutural N-H-E, visto que é reiterativo no atual estado das pesquisas (tanto na Geografia quanto na Pedagogia) o questionamento à concentricidade, linearidade e a acriticidade desta tradição.

Como coloca Magda Soares não é cabível, contemporaneamente, conceber um processo alfabetizatório que não tenha por princípio a politização e a subjetividade cultural e histórica do processo em si. Seja em termos de metodologia, seja pela própria natureza condicional do processo.

Como se procurou apresentar na seção 3.1.1 a Geografia como um domínio científico referenciado pela noção de “práticas espaciais”, com estas unidades de ação humana que condicionam o espaço e são condicionadas por ele, traz em si, amplo potencial de desconstrução do engessado modo da tradição N-H-E, com a problematização das práticas, em seus contextos históricos, mediadas pelas diferenciações de classe no seio de um modo desigual e complexo como é o contemporâneo capitalismo.

Um exemplo da conseqüente descaracterização da geografia enquanto campo autônomo e o hermetismo muitas vezes encontrado no campo, faz com que, por exemplo, seja confundido com a história, Marques (2009) coloca:

Com a junção dos componentes curriculares, a identificação de quais são os conteúdos geográficos e qual a sua importância para essa faixa etária ficam prejudicadas, tornando-se uma dificuldade real para as docentes, de acordo com o que vimos anteriormente na afirmação da professora Rita: "Eu não tenho claro o que é Geografia ou História".
O fato de que não ter clareza a respeito do que se pretende desenvolver com

o ensino de Geografia História se torna um problema na medida em que, se o professor não sabe do que se trata, não terá a capacidade de ensinar. Marques, 2009, p.71

A relação incestuosa entre as disciplinas remonta ao Kantismo (Moreira, 2014) que prevê a Geografia como uma História no espaço e a História como uma Geografia no tempo. Algo que acarreta o entendimento pouco claro acerca de suas especificidades e que a história educacional brasileira reforçou com a introdução dos “estudos sociais” na década de 70 (numa conjuntura autoritária/golpista) aos quais Marques faz menção. Onde a identidade das disciplinas é colocada de lado, sendo erigidas sob um núcleo comum.

O processo de alfabetização geográfica ajuda a aclarar o que configura o componente *geográfico* do processo, elencando suas especificidades, diferenciando-o de outros componentes que por ventura possam lhe fazer sombra (no caso a história) e desse modo, ampliar o entendimento dos demais componentes.

É evidente que a relação entre as disciplinas é ontológica, na medida em que ambas configuram dimensões necessárias da existência humana, respectivamente a Geograficidade e a Historicidade, contudo, para fins de ensino-aprendizagem é fundamental que seja feita a distinção, sob o interesse de construir o entendimento das sutilezas entre as narrativas históricas e o ordenamento dos espaços geográficos.

O outro questionamento central, é a respeito do propósito dos processos de alfabetização lato sensu, que buscam alargar o entendimento clássico da prática, saindo de um processo voltado à alfabetização no idioma materno do sujeito e indo para novos campos de conhecimentos sob a alçada do processo alfabetizatório, tendo em vista as demandas do mundo contemporâneo que exige formação polivalente, isto é, científica, política, cultural e cidadã.

É por volta da década de 1980 que o termo alfabetização, no contexto da educação brasileira, ganha novos significados. São as contribuições dos estudos sobre a psicogênese que possibilitam compreender que a alfabetização entendida apenas como aquisição de um processo de apropriação da leitura e da escrita, mostra-se como uma concepção inadequada e insuficiente (MARQUES, 2009).

Mesmo partindo de conceitos diferentes sobre o termo alfabetização, são principalmente as autoras Ferreiro (2001, 2003 e 2013) e Soares (200, 2014 e 2016) que permitiram pensar, por meio de suas eruditas pesquisas, a importância da alfabetização para o uso social da leitura e da escrita. Moraes e Rodrigues, 2017, p.121.

Contudo, para fazer um balanço desta perspectiva, seria necessário

sistematizar a crítica à psicogênese da língua escrita de Emilia Ferreiro e Ana Teberoski e da epistemologia genética de Jean Piaget, realizada a partir da perspectiva de Vigotski e do materialismo histórico e dialético; o que foge do alcance do presente trabalho.

Moraes e Rodrigues, citam Marques (2009) e complementam a reflexão trazendo a temática do uso social da leitura e escrita dentro do processo de alfabetização. O caráter displicente do ensino brasileiro para com disciplinas que não sejam português e matemática é notório. Ve-se como estes componentes têm maiores cargas horárias no ensino, são mais cobrados em vestibulares, além de processos seletivos para o funcionalismo público. Este aspecto é também o que caracteriza o tecnicismo nas tendências teóricas e políticas educacionais.

Pois bem, no seio desta problemática, a da caracterização e da importância de processos alfabetizadores para além das letras e dos números, entra a Alfabetização Geográfica, que é epistemológica e metodologicamente diferenciada da alfabetização convencional, *stricto sensu*; bem como da Alfabetização Cartográfica, segmento do ensino da geografia que pretende iniciar o discente na interpretação de representações cartográficas.

Este desdobramento ilustra o intuito de justificação do estudo pretendido na dissertação, estudar a “pertinência” do processo alfabetizatório em geografia implica, necessariamente, sua distinção acerca de outras práticas de ensino e de outras discussões quanto ao ensino da geografia, pois, caso contrário, poderia se argumentar que refletir sobre a prática da alfabetização em geografia é um exercício fútil, por ser redundante, na medida em que a alfabetização *stricto sensu* é um processo que, em tese, englobaria os estudos dos fundamentos geográficos, diluídos em textos descritivos, manuais e enciclopédias, como fora o status quo da geografia escolar por séculos e que ainda hoje permanece⁴⁰.

Nesse sentido, refletir acerca da identidade epistemológica do objeto, implica refletir sobre sua caracterização e suas propriedades distintivas de outras práticas de ensino e aportes teóricos.

Um tópico a ser debatido neste contexto então é a questão da distinção entre Alfabetização Cartográfica e Alfabetização Geográfica.

Vicente (2015) aborda a questão Alfabetização Cartográfica X Alfabetização

⁴⁰ Esta é a segunda hipótese para o entendimento da relação entre Ensino de Geografia e Alfabetização *Stricto Sensu* que foi apresentada na primeira seção do segundo capítulo que se refere a este tema.

Geográfica em seu trabalho, e coloca o seguinte direcionamento, para sua argumentação:

O nosso intento em delimitar uma concepção de alfabetização espacial tem como propósito revelar uma distinção conceitual entre cartografar e geografizar o espaço. O objeto da Geografia é o espaço geográfico, que como “conjunto indissociável e solidário de sistema de ações e objetos” (SANTOS, 1996) pode conter muito mais variáveis e tessituras do que somente os aspectos cartografáveis (VICENTE, 2015, p.89).

Isto é, Vicente distingue aquilo que é o “geografizável” daquilo que é o “cartografável”, onde o primeiro tende a reflexão da organização do espaço geográfico, que é a realidade socioespacial composta por um conjunto indissociável e solidário de sistemas de ações e de objetos, segundo a linhagem Miltoniana; e o segundo, aquilo que é o cartografável, aquilo que se refere aos elementos, dinâmicas e aspectos passíveis de serem expressos em representação cartográfica.

Evidente, e Vicente ressalta (assim como DUARTE 2021), que o desenvolvimento da capacidade de *leitura geográfica do espaço* pelos discentes pressupõe um processo de representação articulado com as interpretações do signo cartografado.

Por exemplo, não bastaria um discente saber distinguir as fronteiras que delimitam o território nacional, sem o domínio dos critérios de construção de uma fronteira, que são de natureza histórica (disputas e processos coloniais), físico-geográficos, políticos, entre outros.

Então, como Vicente (2015) afirma, e reafirma-se aqui: “A alfabetização espacial não substitui a necessidade dos saberes cartográficos, antes pelo contrário. Para alfabetizar espacialmente pensamos que seja primordial o exercício da cartografia” (VICENTE, 2015, p.89).

A argumentação de Vicente contempla o entendimento que se partilha neste trabalho com os pares. Ou seja, para alfabetizar espacialmente é imprescindível que se faça uso da alfabetização cartográfica, esta própria tem seus dilemas e dificuldades (DUARTE 2021) e é largamente referenciada como condição *sine qua non* ao fazer do ensino da geografia e da própria geografia em ato. Apenas se busca ressaltar a distinção, sutil, mas existente, entre os diferentes processos.

A Alfabetização Geográfica aparece como uma variante do processo alfabetizatório que, a partir da década de 80, ganha novos contornos, e é expandido

em suas definições e interesses, como por exemplo a inserção do termo “Letramento” como um par dialético no arcabouço teórico metodológico da pedagogia (MORTATTI, 2011, p. X).

Esta conclusão é reafirmada pelas fontes compiladas e expostas ao longo do primeiro capítulo, onde é unânime a consideração da pertinência de um processo de Alfabetização Geográfica, ainda que varie em função das orientações, objetos, e temáticas com o qual dialoga.

Ou seja, é pertinente falar em uma caracterização do campo da Alfabetização Geográfica como algo localizado e *sui generis* (mas ao mesmo tempo dentro da temática alfabetizadora e do ensino de geografia, ressalte-se).

CONCLUSÃO

Iniciou-se o trabalho argumentando que o mesmo se inscreve no campo do Ensino de Geografia, nicho de pesquisa onde se enquadra o presente trabalho, e que tem a Alfabetização Geográfica por objeto específico, ou seja, a temática estudada.

O problema caracterizado foi acerca da pertinência contida no processo, que leva à seguinte indagação geral: “Quais elementos, se é que existem, permitem falar em uma Alfabetização Geográfica”?

Os elementos foram buscados e procurou-se apresentá-los da forma mais fiel possível as fontes, guardados os limites de uma pesquisa teórica e qualitativa sobre uma temática ambígua e sutil como esta.

A partir de então, procura-se responder diretamente algumas das questões levantadas, demonstrando os resultados obtidos e evidenciando lacunas a serem trabalhadas em trabalhos futuros.

O que faz com que seja necessário falar em uma Alfabetização em Geografia?

A Alfabetização Geográfica é parte constituinte do Ensino da Geografia, como uma ramificação do ensino em anos iniciais e que conta com bibliografia, não extensa, mas não desprezível. A bibliografia, embora não farta, existe, e é articulada entre si. Percebe-se como os autores citam uns aos outros, embora precariamente, e percebe-se também uma linha evolutiva, palavras-chave e entendimentos compartilhados, além de polêmicas envolvidas no tema.

A Alfabetização Geográfica carrega relevância social e na educação, na medida em que é tema que toca uma preocupação de professores dos dois segmentos, anos iniciais e finais. Os professores de anos iniciais (pesquisas como de Marques 2009 e Gonçalves 2013 demonstram) têm suas próprias dificuldades quanto ao tema, bem como os professores de anos finais, pois recebem estudantes muitas das vezes defasados quanto às suas orientações geográficas.

Tratar do tema como um caminho possível de debate e construção de melhores ferramentas para o ensino e a aprendizagem é um dos motivos que confere relevância à temática.

Quais seriam os pressupostos e interesses dessa alfabetização?

Os pressupostos são os que dizem respeito aos problemas gerais do ensino de qualquer disciplina escolar. Assim como nas demais disciplinas, de quaisquer níveis,

as temáticas relativas à Alfabetização Geográfica buscam analisar todo um rol de desenvolvimento, que versam tanto sobre a conceituação da prática, passando pela sua materialização no ensino (ou não), quanto por recursos a serem somados, referenciados ou construídos com base em Alfabetização Geográfica.

Alguns dos temas são: princípios gerais e métodos de averiguação da alfabetização do discente (Rodrigues e Moraes 2017); a discussão clássica dos conteúdos essenciais ao ensino e sua relação com a Alfabetização em Geografia (Pereira 1995); a maneira pela qual o tema é interpretado pelos que o propõem (Gonçalves 2013); às relações do processo com outros componentes didáticos (Barros 2015, literatura), geopolítica (Pegoretti et al 2014), educação ambiental (Aigner 2002) ou mesmo um estudo mais geral de revisão como de Marques (2009) e este que apresentamos.

Ou seja, os interesses acadêmicos em torno da Alfabetização Geográfica são múltiplos, o primeiro capítulo da dissertação versa sobre isso; enquanto o objetivo que interessa à Alfabetização Geográfica é, segundo a interpretação realizada aqui, “iniciar estudantes em seus estudos acerca da Geografia, por meio do contato com os componentes da Ciência Geográfica”, o que vem a ser o Ensino de Geografia, mas em anos iniciais/EJA e com caráter introdutório.

A que público seria direcionada?

Aos anos iniciais, mais convencionalmente. Mas com a ressalva de que existe precedente na literatura, Vicente (2015) que estuda o segmento EJA, essa possibilidade de equacionamento para o público ao qual o processo se volta, carece de mais fontes e não fora aqui debatido com maior rigor.

Indica-se, inclusive, que é uma temática para aprofundamento.

No que consiste, em linhas gerais, o Ensino de Geografia?

Questão desdobrada ao longo do terceiro capítulo e indicada no início da dissertação como sendo incontornável, na medida em que compreende-se a Alfabetização Geográfica como submetida ao Ensino da disciplina, portanto, com elementos em comum, tais como a noção de espaço geográfico ou outra maneira de equacionamento epistemológico do objeto a ser estudado pela Geografia, o que acarreta no ensino da disciplina no contexto escolar.

Como se procurou demonstrar, a temática do espaço geográfico é ampla. Existem as linhagens de cunho mais tradicional, que o referem enquanto a grade física sob a qual a existência dos objetos, e por extensão sua localização, se dá; já outras

perspectivas, com as quais aqui se flerta e se reitera, equacionam o ensino da geografia como um campo crítico por excelência, orientado sempre ao questionamos do status quo e da forma social vigente (capitalista), que, sabe-se, é desigual e não inexorável, mas sim, histórica e parcial.

O regresso às perspectivas de espaço que se orientem pelo positivismo ou pela Geografia Pragmática, como indicado por Souza (2023) são medidas observadas em certa orientação de autores que discutem o ensino da Geografia e que configuram um amplo objeto de debate a ser aprofundado.

Visto que a discussão deve ser desmembrada entre as múltiplas concepções de espaço, sua materialização no Ensino de Geografia, o engajamento sócio-político que se espera da disciplina e também o projeto de nação inscrito nestas concepções. Estes temas foram apenas tateados ao longo do terceiro capítulo e necessitam igualmente de maiores aprofundamentos.

Orientar-se em então, meio a este mundo atual, tanto no que se refere às mais básicas noções de localização, em meio ao gradeado cartesiano de coordenadas e pontos de referência; quanto em referenciar-se e orientar-se política, social, ética e esteticamente, fazendo da Geografia meio para a melhor compreensão do mundo e sua virtual transformação, se fazem imprescindíveis a um mais moderno modo de ver a disciplina geográfica.

Aos primeiros passos nesta longa trajetória e que não exclui as demais disciplinas e campos do conhecimento supra escolar, chama-se, aqui, Alfabetização Geográfica.

REFERÊNCIAS

AIGNER, Carlos Henrique de Oliveira. Alfabetização em Geografia e Educação Ambiental: construindo a cidadania em escolas voltadas à educação popular. 2002. 207 p. Dissertação de Mestrado - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Geociências, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Porto Alegre. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/4333>. Acesso em: 12/11/2023.

BARROS, Josean Silvano. O cordel enquanto recurso didático de alfabetização geográfica. Anais II CONEDU. Campina Grande: Realize Editora, 2015. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/16355>. Acesso em: 10/11/2023.

BEZERRA, Francisca Nathália Almeida Ricarte. A importância do ensino da geografia nos anos iniciais do ensino fundamental I: um estudo de caso na cidade de São João do Rio do Peixe - PB. 2016. 54 p. Monografia, Licenciatura Plena em Geografia da Universidade Federal de Campina Grande, Campus Cajazeiras, Cajazeiras, Pernambuco. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/9337>. Acesso em: 10/11/2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

CALLAI, Helena Copetti. Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. Cadernos Cedes, Campinas, v. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 08/2020.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella; PAULA, Igor Rafael de. O PAPEL DO PENSAMENTO ESPACIAL NA CONSTRUÇÃO DO RACIOCÍNIO GEOGRÁFICO. Revista Brasileira de Educação em Geografia, Campinas, v. 10, n. 19, p. 294-322, jan./jun., 2020. Disponível em: <https://revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/922>. Acesso em: 10/11/2023.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos et al. Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano. Antonio Carlos Castrogiovanni (org). Porto Alegre. Mediação. 2000. cap 1, p. 11-79.

CAVALCANTI, Agostinho Paula Brito; VIADANA, Adler Guilherme. Fundamentos históricos da geografia: contribuições do pensamento filosófico da Grécia Antiga. In: GODOY, Paulo R. Teixeira de. História do pensamento geográfico e epistemologia em Geografia - São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p.71 - 88. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/p5mw5/pdf/godoy-9788579831270.pdf>. Acesso em: 10/11/2023.

CLAVAL, Paul. História da Geografia. Lisboa, Portugal. EDIÇÕES 70. Setembro, 2014.

COLELLO, Silvia M. Gasparian. Alfabetización: del Concepto a la Práctica Pedagógica. *Videtur-Letras*, n. 4, La Habana/São Paulo: Mandruvá, 2001. Disponível em: <<https://silviacolello.com.br/alfabetizacion-del-concepto-a-la-practica-pedagogica/>>. Acesso em: 17/06/2023.

COUTO, Marcos Antônio Campos. O ensino de Geografia na perspectiva histórico-crítica. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, SP, v. 23, n. 00, p. e023050, 2023. DOI: 10.20396/rho.v23i00.8661936. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8661936>. Acesso em: 19 ago. 2024.

CORRÊA, Roberto Lobato. Espaço, um conceito-chave da Geografia, in: *Geografia: conceitos e temas / organizado por Iná Elias de Castro, Paulo Cesar da Costa Gomes, Roberto Lobato Corrêa. - 2ª ed. - Rio de Janeiro; Bertrand Brasil, 2000. p. 15-48.*

DUARTE, Ronaldo. Formação inicial docente em Geografia: a importância de situar a alfabetização cartográfica no contexto da alfabetização espacial. In: *Cultura, epistemologia e educação em ciências exatas e da terra / Organizadores Francisco Odécio Sales, Karine Moreira Gomes Sales. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2021. Cap. 9, p. 110-120.* Disponível em: <<https://www.atenaeditora.com.br/catalogo/post/formacao-inicial-docente-em-geografia-a-importancia-de-situar-a-alfabetizacao-cartografica-no-contexto-da-alfabetizacao-espacial>>. Acesso em: 10/11/2023.

FELICIANO, Léia A. dos Santos. O ENSINO DE GEOGRAFIA NO BRASIL: DO COLÉGIO PEDRO II A UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO - 1837 A 1934. 2017. UDE Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5489955.pdf>>. Acesso em: 14/11/2023.

FERREIRA, Conceição Coelho; SIMÕES, Natércia Neves. *A Evolução do Pensamento Geográfico*. Gradiva Publicações. Lda. Lisboa. 7ª. edição. Outubro. 1992.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. AS PESQUISAS DENOMINADAS “ESTADO DA ARTE”. *Educação & Sociedade*, ano XXIII, no 79, Agosto/2002.

FRADE, Isabel C. A. da S. Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. *Santa Maria*, v. 32 - n. 01, p. 21-40, 2007. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/ce/revista>>. Acesso em: 17/06/2023.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo. Paz e Terra, 1996.

FREITAS, L.C. Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática. Tese de Livre Docência apresentada à Faculdade de Educação da UNICAMP, 1994.

FREITAS, Mayara Aguar de. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA MATEMÁTICA. *Repositório IF Goiano*. p. 17, OUT 2022, Disponível em: <https://repositorio.ifgoiano.edu.br/handle/prefix/3015>. Acesso em: 04/08/2023.

HAESBAERT, R. Por uma constelação geográfica de conceitos. In: Viver no limite. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014, cap.1, 19-51.

HARVEY, David. O espaço como palavra-chave. EM PAUTA, Rio de Janeiro _ 1o Semestre de 2015- n. 35, v. 13, p. 126 - 152. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaempauta/article/view/18625/13595>>. Acesso em: 12/11/2023.

GIROTTI, Eduardo Donizeti. Ensino de Geografia e raciocínio geográfico: as contribuições de Pistrak para a superação da dicotomia curricular. Revista Brasileira de Educação em Geografia, Campinas, v. 5, n. 9, p. 71-86, jan./jun., 2015.

GONÇALVES, Tânia Regina Peixoto da Silva; LOPES, Jader Janer Moreira. Alfabetização geográfica nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Instrumento: R. Est. Pesq. Educ. Juiz de Fora, v. 10, p. 45-52, jan./dez. 2008. Disponível em: <<https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/18629>>. Acesso em: 12/11/2023.

GONÇALVES, Tânia Regina Peixoto da Silva. Alfabetização geográfica: o olhar dos educadores geográficos de universidades públicas brasileiras. Universidade Federal de Juiz de Fora. PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO. Dissertação de Mestrado. Juiz de Fora. Rio de Janeiro. p. 170, 2013. Disponível: <<https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/3854>>. Acesso em: 12/11/2023.

LACOSTE, Y. A Geografia serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra. Campinas, São Paulo: Papirus, 1988.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Fundamentos de metodologia científica Marina de Andrade Marconi, Eva Maria Lakatos. - 5. ed. - São Paulo: Atlas, 2003.

MARQUES, Valéria Maria. Alfabetização geográfica: o ensino de Geografia nas séries iniciais do ensino fundamental. Dissertação. (Mestrado em Geografia). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2009. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/12352>>. Acesso em: 12/11/2023.

MAZZONETTO, Maria de Lourdes Prolo. MOREIRA, Antônio Carlos. ALFABETIZAÇÃO GEOGRÁFICA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL. R. Ciências Humanas Frederico Westphalen v. 7 n. 9 p.121-132, Dez 2006. Disponível em: <<https://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/294>>. Acesso em: 12/11/2023.

MELO, A. de Á. VLACH, V. R. F. ; SAMPAIO, Antônio Carlos Freire . História da Geografia Brasileira: continuando a discussão. In: VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, 2006, Uberlândia. Anais do VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. Uberlândia: COLUBHE 06, 2006. p. 2683-2694.

MORAES, Jerusa Vilhena de Moraes; RODRIGUES, Pâmella Bianca. LER O MUNDO PARA COMPREENDÊ-LO: INDICADORES DE ALFABETIZAÇÃO GEOGRÁFICA

(IAG). ACTA Geográfica, Boa Vista, Edição Especial 2017. pp.119-139. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/332528208_LER_O_MUNDO_PARA_COMPREENDE-LO_INDICADORES_DE_ALFABETIZACAO_GEOGRAFICA_IAG>. Acesso em: 12/11/2023.

MOREIRA, Ruy. O discurso do avesso. São Paulo: Contexto, 2014.

MOREIRA, R. Uma ciência das práticas e saberes espaciais. Revista Tamoios, São Gonçalo, RJ, v. 13, n. 2, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/tamoios/article/view/30458/22582>. Acesso em: 30 maio 2024.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo et all. Alfabetização no Brasil: uma história de sua história / Maria do Rosário Longo Mortatti (org.). – São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2011. x, 312 p.

NATIONAL RESEARCH COUNCIL. Learning to think spatially: GIS as a support system in the K-12 curriculum. Washington: National Research Council Press, 2006. Disponível em: <https://bit.ly/2CGhNti>. Acesso em: 12/10/2023.

NETO, Alexandre Shigunov; MACIEL, Lizete Shizue Bomura. O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões. Educar, Curitiba, n. 31, p. 169-189, 2008. Editora UFPR. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/VKN68qKSCDDcvmq5qC7T6HR/abstract/?lang=pt>> Acesso em: 12/11/2023.

PEGORETTI, Renata Ferrari; OLIVEIRA, Rosana Arlete de; FRICK, Elaine de Cacia de Lima. ENSINO ESCOLAR DA GEOPOLÍTICA E SUA IMPORTÂNCIA NA ALFABETIZAÇÃO GEOGRÁFICA. II Seminário Estadual do PIBID. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Foz do Iguaçu. Out - 2014. Disponível em: <<https://dspace.unila.edu.br/handle/123456789/2786?show=full>>. Acesso em: 12/11/2023.

PEREIRA, D. Geografia escolar: conteúdos e/ou objetivos. Caderno Prudentino de Geografia, Presidente Prudente, n. 17 , p. 139 - 151, jul. 1995. Disponível em: <<https://revista.fct.unesp.br/index.php/cpg/article/view/7382>>. Acesso em: 12/11/2023.

PEREZ, C. L. V. (2005 LER O ESPAÇO PARA COMPREENDER O MUNDO: ALGUMAS NOTAS SOBRE A FUNÇÃO ALFABETIZADORA DA GEOGRAFIA. *Revista Tamoios*, 1(2). Disponível em: <<https://doi.org/10.12957/tamoios.2005.646>>, Acesso em: 12/11/2023.

RISSETTE, Márcia Cristina Urze. Pensamento Espacial e Raciocínio Geográfico: Uma proposta de indicadores para a Alfabetização Científica na Educação Geográfica, 2017. 210p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2017. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-15022018-103250/publico/MARCIA_CRISTINA_URZE_RISSETTE_rev.pdf. Acesso em: 12/11/2023.

SALA, Mauro; PIOLLI, Evaldo. O NOVO PNE E O ARCABOUÇO FISCAL: MÍNIMO CONSTITUCIONAL E META DE FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO EM RISCO. 2024, Disponível em: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.9030>. Acesso em: 18/08/2024.

SANTOS, Anderson Oramisio; OLIVEIRA, Camila Rezende. OLIVEIRA, Guilherme Saramago de. FUNDAMENTOS DA ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA: ALGUMAS IMPLICAÇÕES NA CONSTRUÇÃO DE CONCEITOS MATEMÁTICOS Revista Educação e Linguagens, Campo Mourão, v. 4, n. 6, jan./jun. 2015.

SANTOS, Letícia Miguel dos. A ALFABETIZAÇÃO GEOGRAFIA DAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: O CASO DE UMA ESCOLA URBANA DA REDE PÚBLICA DE ALAGOA NOVA - PB. Universidade Federal de Campina Grande. Paraíba. (Monografia de Graduação). 2015. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/22630>. Acesso em: 12/11/2023.

SANTOS, Milton. A NATUREZA DO ESPAÇO. Técnica e tempo, razão e emoção. Editora Hucitec, São Paulo, 1996.

SÃO PAULO: Cortez, 1994. HADDAD, F. Os manifestos. In: MANIFESTOS dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959).

SASSERON, Lúcia Helena; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA. Investigações em Ensino de Ciências – V16(1), pp. 59-77, 2011. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/844768/mod_resource/content/1/SASSERON_CARVALHO_AC_uma_revis%C3%A3o_bibliogr%C3%A1fica.pdf. Acesso em: 12/11/2023.

SILVA, Regina Batista dos, C., & BRAGA. Maria Cleonice. ALFABETIZAÇÃO NA DISCIPLINA GEOGRAFIA: UMA DISCUSSÃO NECESSÁRIA. Sitientibus, Feira de Santana, n.25, p.117-128, jul./dez. 2001. Disponível em: <https://periodicos.uefs.br/index.php/sitientibus/article/view/8759/7287>. Acesso em: 12/11/2013.

SOARES, Magda B. As muitas facetas da Alfabetização. Cad. Pesq., São Paulo (52): 19-24, fev. 1985. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/640.pdf>. Acesso em: 12/11/2023.

SOUZA, José Gilberto de. O PENSAMENTO ESPACIAL E A GEOGRAFIA PRAGMÁTICA: RÉQUIEM PARA O PASSADO. REVISTA DA ANPEGE. V. 18. Nº. 36 — Ano 2022.

SOUZA, Thiago Tavares de. PEZZATO, João Pedro. A geografia escolar no Brasil de 1946 até a década de 1960. In: GODOY, Paulo R. Teixeira de. História do pensamento geográfico e epistemologia em Geografia - São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p.71 - 88. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/p5mw5/pdf/godoy-9788579831270.pdf>. Acesso em: 10/11/2023.

VLACH, Vânia Rubia Farias. Ensino de geografia no início do século XXI: desafios e perspectivas. Observatório Geográfico America Latina, 2003. p.15. Disponível em: <http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/resultadosbusqueda.php>. Acesso em: 03/08/2023.

VICENTE, Nataniel Antonio. Alfabetização Espacial na Aprendizagem de Jovens e Adultos: um diário de aventuras Programa de Pós-Graduação em Geografia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Dissertação (mestrado) Porto Alegre, 2015. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/128938>>. Acesso em: 12/11/2023.

ZERBATO, Célia Regina da Silva. Currículo e alfabetização geográfica no contexto das políticas educacionais neoliberais: leitura de suas interfaces em escolas públicas paulistas e sul-mato-grossenses. 2013. 203 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2013. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFGD_0212d81e649a6bd4601c9fe1c800710>. Acesso em: 12/11/2023.

APÊNDICE A - Catálogo de textos sobre alfabetização geográfica (por ordem cronológica de publicação)

AIGNER, Carlos Henrique de Oliveira. Alfabetização em Geografia e Educação Ambiental: construindo a cidadania em escolas voltadas à educação popular. 2002. 207 p. Dissertação de Mestrado - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Geociências, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Porto Alegre. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/4333>. Acesso em: 12/11/2023.

BARROS, Josean Silvano. O cordel enquanto recurso didático de alfabetização geográfica. Anais II CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2015. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/16355>. Acesso em: 10/11/2023.

BEZERRA, Francisca Nathália Almeida Ricarte. A importância do ensino da geografia nos anos iniciais do ensino fundamental I: um estudo de caso na cidade de São João do Rio do Peixe - PB. 2016. 54 p. Monografia, Licenciatura Plena em Geografia da Universidade Federal de Campina Grande, Campus Cajazeiras, Cajazeiras, Pernambuco. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/9337>. Acesso em: 10/11/2023.

CALLAI, Helena Copetti. Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. Cadernos Cedes, Campinas, v. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 08/2020.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos et al. Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano. Antonio Carlos Castrogiovanni (org). Porto Alegre. Mediação. 2000. cap 1, p. 11-79.

DUARTE, Ronaldo. Formação inicial docente em geografia: a importância de situar a alfabetização cartográfica no contexto da alfabetização espacial. In: Cultura, epistemologia e educação em ciências exatas e da terra / Organizadores Francisco Odécio Sales, Karine Moreira Gomes Sales. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2021. Cap. 9, p. 110-120. Disponível em: <https://www.atenaeditora.com.br/catalogo/post/formacao-inicial-docente-em-geografia-a-importancia-de-situar-a-alfabetizacao-cartografica-no-contexto-da-alfabetizacao-espacial>. Acesso em: 10/11/2023.

GONÇALVES, Tânia Regina Peixoto da Silva; LOPES, Jader Janer Moreira. Alfabetização geográfica nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Instrumento: R. Est. Pesq. Educ. Juiz de Fora, v. 10, p. 45-52, jan./dez. 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/18629>. Acesso em: 12/11/2023.

GONÇALVES, Tânia Regina Peixoto da Silva. ALFABETIZAÇÃO GEOGRÁFICA: O OLHAR DOS EDUCADORES GEOGRÁFICOS DE UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. Universidade Federal de Juiz de Fora. PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO. Dissertação de

Mestrado. Juiz de Fora. Rio de Janeiro. p. 170, 2013. Disponível: <<https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/3854>>. Acesso em: 12/11/2023.

MARQUES, Valéria Maria. Alfabetização geográfica: o ensino de Geografia nas séries iniciais do ensino fundamental. Dissertação. (Mestrado em Geografia). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2009. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/12352>>. Acesso em: 12/11/2023.

MAZZONETTO, Maria de Lourdes Prolo. MOREIRA, Antônio Carlos. ALFABETIZAÇÃO GEOGRÁFICA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL. R. Ciências Humanas Frederico Westphalen v. 7 n. 9 p.121-132, Dez 2006. Disponível em: <<https://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/294>>. Acesso em: 12/11/2023.

MORAES, Jerusa Vilhena de Moraes; RODRIGUES, Pâmella Bianca. LER O MUNDO PARA COMPREENDÊ-LO: INDICADORES DE ALFABETIZAÇÃO GEOGRÁFICA (IAG). ACTA Geográfica, Boa Vista, Edição Especial 2017. pp.119-139. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/332528208_LER_O_MUNDO_PARA_COMPREENDE-LO_INDICADORES_DE_ALFABETIZACAO_GEOGRAFICA_IAG>. Acesso em: 12/11/2023.

PEGORETTI, Renata Ferrari; OLIVEIRA, Rosana Arlete de; FRICK, Elaine de Cacia de Lima. ENSINO ESCOLAR DA GEOPOLÍTICA E SUA IMPORTÂNCIA NA ALFABETIZAÇÃO GEOGRÁFICA. II Seminário Estadual do PIBID. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Foz do Iguaçu. Out - 2014. Disponível em: <<https://dspace.unila.edu.br/handle/123456789/2786?show=full>>. Acesso em: 12/11/2023.

PEREIRA, D. Geografia escolar: conteúdos e/ou objetivos. Caderno Prudentino de Geografia, Presidente Prudente, n. 17, p. 139 - 151, jul. 1995. Disponível em: <<https://revista.fct.unesp.br/index.php/cpg/article/view/7382>>. Acesso em: 12/11/2023.

PEREZ, C. L. V. LER O ESPAÇO PARA COMPREENDER O MUNDO: ALGUMAS NOTAS SOBRE A FUNÇÃO ALFABETIZADORA DA GEOGRAFIA. *Revista Tamoios*, 2005, 1(2). Disponível em: <https://doi.org/10.12957/tamoios.2005.646>. Acesso em: 12/11/2023.

RISSETTE, Márcia Cristina Urze. Pensamento Espacial e Raciocínio Geográfico: Uma proposta de indicadores para a Alfabetização Científica na Educação Geográfica, 2017. 210p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2017. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-15022018-103250/publico/MARCIA_CRISTINA_URZE_RISSETTE_rev.pdf. Acesso em: 12/11/2023.

SANTOS, Letícia Miguel dos. A ALFABETIZAÇÃO GEOGRAFIA DAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: O CASO DE UMA ESCOLA URBANA DA REDE PÚBLICA DE ALAGOA NOVA - PB. Universidade Federal de Campina Grande. Paraíba. (Monografia de Graduação). 2015. Disponível em: <<http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/22630>>. Acesso em:

12/11/2023.

SILVA, Regina Batista dos, C., & BRAGA, Maria Cleonice. ALFABETIZAÇÃO NA DISCIPLINA GEOGRAFIA: UMA DISCUSSÃO NECESSÁRIA. *Sitentibus*, Feira de Santana, n. 25, p.117-128, jul./dez. 2001. Disponível em: <<https://periodicos.uefs.br/index.php/sitentibus/article/view/8759/7287>> Acesso em: 12/11/2013.

VICENTE, Nataniel Antonio. Alfabetização Espacial na Aprendizagem de Jovens e Adultos: um diário de aventuras Programa de Pós-Graduação em Geografia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Dissertação (mestrado) Porto Alegre, 2015. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/128938>>. Acesso em: 12/11/2023.

ZERBATO, Célia Regina da Silva. Currículo e alfabetização geográfica no contexto das políticas educacionais neoliberais: leitura de suas interfaces em escolas públicas paulistas e sul-mato-grossenses. 2013. 203 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2013. Disponível em:<https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFGD_0212d81e649a6bd4601c9fe1c800710>. Acesso em: 12/11/2023.

APÊNDICE B - Tabela de definições sobre alfabetização geográfica

Ano/Local de publicação (estado)	Tipo do material	Nome do texto	Autor(es)	Temática	Definição de A.G
1995. São Paulo.	Artigo	GEOGRAFIA ESCOLAR: CONTEÚDOS E/OU OBJETIVOS?	Diamantino Pereira	Conteúdo do ensino de geografia	<p>Como nos exemplos que citamos anteriormente, nessa fase, necessariamente, o processo que se coloca é o da alfabetização entendida em seu sentido amplo. E alfabetização, para a geografia, somente pode significar que existe a possibilidade do espaço geográfico ser lido e, portanto, entendido. Pode transformar-se, portanto, a partir disso, em instrumento concreto do conhecimento. Mais que isso, o espaço geográfico pode transformar-se em uma janela a mais para possibilitar o desvendamento da realidade pelo aluno.</p> <p>PEREIRA, 1995, p. 146</p>

2000, Porto Alegre, Rio Grande do Sul.	Capítulo de livro	Apreensão e compreensão do espaço geográfico. In: Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano	Antonio Carlos Castrogiovanni	Prática de Ensino em Geografia	Por “alfabetização espacial” deve ser entendida a construção de noções básicas de localização, organização, representação e compreensão da estrutura do espaço elaboradas dinamicamente pelas sociedades. Castrogiovanni, 2000, p.11
2001, Bahia	Artigo	ALFABETIZAÇÃO NA DISCIPLINA GEOGRAFIA: UMA DISCUSSÃO NECESSÁRIA.	Célia Regina B. S. Silva Maria Cleonice B Braga.	Alfabetização Geográfica	Se a Geografia é a ciência responsável pela explicação da ordenação espacial, aqui entendida como resultante da relação sociedade - natureza, alfabetizar geograficamente significa, portanto, oferecer condições para que o aluno adquira noções (habilidades procedimentais, conceituais e atitudinais) básicas sobre o espaço. Para ser considerado alfabetizado, o aluno precisa dominar conhecimentos que lhe permitam ler e escrever o espaço. E quais seriam esses conhecimentos? Qual seria o alfabeto geográfico?

					Silva e Braga, 2001, p.122
2002, Rio Grande do Sul	Dissertação de Mestrado	ALFABETIZAÇÃO EM GEOGRAFIA E EDUCAÇÃO AMBIENTAL: CONSTRUINDO A CIDADANIA EM ESCOLAS VOLTADAS À EDUCAÇÃO POPULAR	Carlos Henrique de Oliveira Aigner	Prática de Ensino e Educação Ambiental	<p>Aprender a interpretar relações nas suas manifestações espaciais, em outras palavras, ler o espaço geográfico e entender a sua dinamicidade, promovendo novas leituras do mundo é o que se entende aqui por alfabetização em geografia.</p> <p>A alfabetização em geografia permite a decodificação de marcas da ação do homem sobre o ambiente, condição básica para a educação ambiental.</p> <p>Aigner, 2002, p. 30</p>
2005, São Paulo	Artigo	APRENDENDO A LER O MUNDO: A GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	Helena Copetti Callai	Geografia nos Anos Iniciais	<p>Não foi identificada uma definição explícita para Alfabetização Geográfica, a autora sequer utiliza a expressão. Tampouco uma definição objetiva para Alfabetização Espacial. Mas inferimos do texto que a noção de Callai se relacione a “leitura do mundo da vida” como um objetivo geral para o ensino de geografia em anos iniciais e que equivale a alfabetização em geografia na análise desse trabalho.</p>

2005, Rio de Janeiro	Artigo	Ler o Espaço para Compreender o Mundo: algumas notas sobre a função alfabetizadora da Geografia	Carmen Lúcia Vidal Perez	Alfabetização Geográfica	<p>Pensar o ensino de Geografia nas séries iniciais a partir de sua função alfabetizadora é procurar resgatar o seu próprio objeto – o espaço –, inserindo-o em uma perspectiva teórica que articula a leitura da palavra à leitura do mundo. Tal abordagem nos possibilita pensar a alfabetização e Geografia, através de uma articulação teórica que, sem cair na tentação do alibi do conteúdo ou na armadilha do método, aponte para uma construção epistemológica.</p> <p>Perez, 2005, p.28</p>
2006, Rio Grande do Sul	Artigo	ALFABETIZAÇÃO GEOGRÁFICA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	<p>Maria de Lourdes Prolo Mazzonetto</p> <p>Antônio Carlos Moreira</p>	Alfabetização Geográfica	<p>Estar alfabetizado em Geografia significa relacionar espaço com a natureza, espaço com a sociedade, perceber os aspectos econômicos, políticos e culturais, entre outros, do mundo em que vivemos. Ler e escrever em Geografia é ler o mundo de maneira que o aluno saiba se situar, não só se localizar e descrever, mas se posicionar. Que assuma um posicionamento crítico com relação às desigualdades sociais e espaciais.</p> <p>Mazzonetto e Moreira, 2006, p. 126</p>

2008, Minas Gerais	Artigo	Alfabetização geográfica nos primeiros anos do Ensino Fundamental	Tânia Regina Peixoto da Silva Gonçalves Jader Janer Moreira Lopes	Alfabetização Geográfica	<p>Nessa perspectiva, torna-se essencial pensar em uma alfabetização geográfica, ou seja, pensar o educando envolvido com os conceitos e habilidades geográficas desde o início de sua escolarização. Estes terão, então, a possibilidade de construir uma aprendizagem significativa sendo capazes de observar, ler, escrever, comparar, ordenar, classificar e identificar os fenômenos geográficos para melhor interagirem no seu cotidiano. Ao iniciar o processo de alfabetização, a aquisição da leitura e da escrita em uma perspectiva de letramento, em que as práticas sociais são consideradas relevantes em todo processo, o educador dos anos iniciais precisa estar atento para a importância de se realizar, concomitantemente, um processo de alfabetização geográfica [...]</p> <p>Gonçalves & Lopes, 2008, p.48</p>
--------------------	--------	---	--	--------------------------	---

2009, São Paulo	Dissertação de Mestrado	Alfabetização Geográfica: o ensino de geografia nas séries iniciais do ensino fundamental	Valéria Maria Marques	Alfabetização Geográfica	<p>A importância da alfabetização em Geografia nas Séries Iniciais consiste em possibilitar ao aluno o desenvolvimento de competências que entendemos serem as bases estruturais de um determinado conhecimento e às habilidades, o saber fazer, no sentido de ser hábil na execução de uma determinada atividade, necessárias para a compreensão do espaço e de sua construção.</p> <p>Portanto, alfabetizar em Geografia é desenvolver um raciocínio geográfico, mas sobretudo, no primeiro e segundo anos, a importância do ensino de Geografia em desenvolver as noções de espaço na criança.</p> <p>Marques, 2009, p.12</p>
2013, Rio de Janeiro	Dissertação de Mestrado	ALFABETIZAÇÃO GEOGRÁFICA: O OLHAR DOS EDUCADORES GEOGRÁFICOS DE UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS	Tânia Regina Peixoto da Silva Gonçalves	Alfabetização Geográfica Geografia Escolar	<p>Por isso, desde um trabalho anterior², venho utilizando a expressão “Alfabetização Geográfica” (2008, p. 48-49) para designar a Geografia escolar destinada aos anos iniciais (do 1º ao 5º) e para instituir a relevância de se pensar o educando envolvido com conceitos, habilidades e saberes geográficos desde o início de sua escolarização; pois, dessa forma, ele teria a possibilidade de construir uma aprendizagem que considero significativa, desvelando habilidade para observar, ler, escrever, comparar, ordenar, classificar e identificar os eventos</p>

					<p>geográficos para melhor interagir no mundo em que está inserido e ter a possibilidade de perceber e ler com criticidade, por meio do olhar espacial, os eventos ocorridos na sociedade.</p> <p>Gonçalves, 2013, p.21</p>
2013, Mato Grosso do Sul	Dissertação de Mestrado	<p>CURRÍCULO E ALFABETIZAÇÃO GEOGRÁFICA NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NEOLIBERAIS: LEITURA DE SUAS INTERFACES EM ESCOLAS PÚBLICAS PAULISTAS E SUL-MATO-GROSSENSES</p>	Célia Regina da Silva Zerbato	<p>Alfabetização Geográfica</p> <p>Políticas Públicas de Currículo</p>	<p>As ideias de alfabetização geográfica da autora são fortemente influenciadas por Callai, Castrogiovanni e Pereira.</p> <p>Para outros autores, como Castrogiovanni (2006) e Callai (2005), a função alfabetizadora da Geografia escolar é intitulada “alfabetização espacial”, mas, de toda forma, as ideias dos três autores se comungam quanto à imprescindibilidade dessa disciplina no processo de alfabetização do educando da escolarização básica. Outro aspecto em comum entre os autores é a articulação/fusão da função alfabetizadora da Geografia com o seu próprio objeto, isto é, “alfabetizar em Geografia é ler e interpretar o espaço geográfico”.</p> <p>ZERBATO, 2013, p. 65</p>

2014, Paraná	Artigo	ENSINO ESCOLAR DA GEOPOLÍTICA E SUA IMPORTÂNCIA NA ALFABETIZAÇÃO GEOGRÁFICA	Renata Ferrari Pegoretti Rosana Arlete de Oliveira Elaine de Cacia de Lima Frick	Geopolítica e Ensino de Geografia	Não traz uma definição consistente. Apoia-se em PEREIRA 1995

2015, Paraíba.	Artigo	O CORDEL ENQUANTO RECURSO DIDÁTICO DE ALFABETIZAÇÃO GEOGRÁFICA	Josean Silvano Barros	Ensino de Geografia	Não traz uma definição explícita.
2015, Paraíba	Monografia de fim de curso (Graduação)	A ALFABETIZAÇÃO GEOGRÁFICA NOS ANOS INICIAIS DE ENSINO FUNDAMENTAL: O CASO DE UMA ESCOLA URBANA DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ALAGOA NOVA- PB	LETÍCIA MIGUEL DOS SANTOS	Alfabetização Geográfica Estudo de caso	Usa a definição de CASTROGIOVANNI 2000 principalmente e de FARIAS (2014) A função alfabetizadora da Geografia na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental deve se traduzir no domínio de instrumentos conceituais e metodológicos que auxiliam as crianças a construir um raciocínio geográfico (FARIAS, 2014, p. 84). SANTOS, 2015, p.45

2015, Rio Grande do Sul	Dissertação (Mestrado)	Alfabetização Espacial na Aprendizagem de Jovens e Adultos: um diário de aventuras	Nataniel Antonio Vicente	Alfabetização Espacial Ensino de Geografia na EJA	À guisa de introdução, pressupomos que a alfabetização espacial é o processo que desenvolve a competência no discente do como fazer a leitura geográfica do mundo. Estar alfabetização espacialmente é estar equipado com ferramentas teóricas que propiciem a operacionalização do conceito de "ler-entender o mundo" (FREIRE, 1996) na sua mais ampla multidimensionalidade" VICENTE, 2015, p. 85
2016, Paraíba	Monografia de fim de curso (Graduação)	A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DA GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL I: UM ESTUDO DE CASO NA CIDADE DE SÃO JOÃO DO RIO DO PEIXE-PB	Francisca Nathália Almeida Ricarte Bezerra	Alfabetização Geográfica Estudo de caso	Portanto, o ensino de Geografia deve estar inserido a partir dos anos iniciais, por meio do processo de alfabetização geográfica. Assim, desde cedo deve ser construída a ideia de que a geografia não é somente decorar ou uma disciplina chata, mas sim uma disciplina que lhe ajudará na compreensão das questões sobre fenômenos naturais e sociais, como também nas suas indagações e aprendizagens de um cidadão responsável e participativo em seu meio. BEZERRA, 2016, p. 19

2017	Artigo	LER O MUNDO PARA COMPREENDÊ-LO: INDICADORES DE ALFABETIZAÇÃO GEOGRÁFICA (IAG)	Jerusa Vilhena de Moraes Pâmella Bianca Rodrigues	Indicadores de Alfabetização Geográfica	A autora Marques (2009) em sua dissertação de mestrado sobre alfabetização geográfica também acredita que alfabetizar em Geografia é desenvolver uma estrutura de pensamento por meio das competências sobre conhecimento geográfico, com as quais será possível tornar-se hábil, isto é, desenvolver capacidades como a de descrever, observar, fazer leituras cartográficas, relacionar, compreender diferentes níveis de escalas, entre muitas outras que são necessárias para a estruturação do ensino de Geografia desde as séries iniciais. MORAES e RODRIGUES, p. 122
2017, São Paulo	Dissertação	Pensamento Espacial e Raciocínio Geográfico: uma proposta de indicadores para a Alfabetização Científica na Educação Geográfica	Márcia Cristina Urze Risetete	Indicadores de Alfabetização Científica na Educação Geográfica	O trabalho da autora se pauta em uma concepção mais abrangente de Alfabetização Geográfica, onde esta é o produto de um conjunto de aportes (o Pensamento Espacial, a Alfabetização Científica e Raciocínio Geográfico) que, articulados erigem um corpus que embasa o processo de Alfabetização em Geografia. Carece de uma definição explícita que possa ser reproduzida.

2021	Artigo	FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE EM GEOGRAFIA: A IMPORTÂNCIA DE SITUAR A ALFABETIZAÇÃO CARTOGRÁFICA NO CONTEXTO DA ALFABETIZAÇÃO ESPACIAL	Ronaldo Duarte	Alfabetização Espacial Cartografia Escolar	À luz da bibliografia consultada, apresentamos a alfabetização espacial de caráter geográfico como sendo a expressão da capacidade do indivíduo de mobilizar os conhecimentos geográficos, associados às potencialidades do pensamento espacial e de forma articulada com as múltiplas possibilidades de representar o espaço e de se pensar com o espaço. DUARTE, 2021, s/p