
A LINGUAGEM CARTOGRÁFICA EM LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA: APROXIMAÇÕES ENTRE A LINGUÍSTICA E A CARTOGRAFIA

CARTOGRAPHIC LANGUAGE IN GEOGRAPHY TEXTBOOKS:
APPROXIMATIONS BETWEEN LANGUAGE AND CARTOGRAPHY

LENGUAJE CARTOGRÁFICO EN LOS LIBROS DE TEXTO GEOGRÁFICO:
APROXIMACIONES ENTRE LENGUAJE Y CARTOGRAFÍA

Hugo Gabriel da Silva Mota¹

Miriam Aparecida Bueno²

RESUMO: Este texto tem como objetivo refletir sobre o conceito de linguagem cartográfica em diálogo com os conhecimentos da Linguística a partir das referências presentes nos livros didáticos de Geografia. A perspectiva da linguagem cartográfica compreende as representações na relação com conteúdos, temas e atividades nos livros didáticos, ao mesmo tempo que se afasta das apresentações ilustrativas e da baixa comunicação entre as diferentes linguagens contidas nesses materiais. Evoca-se, assim, a relevância que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) dedicou a esse conceito, apresentando-o como a linguagem própria da Geografia. Nesse sentido, questiona-se o que é a linguagem cartográfica, quais são as contribuições da linguística em sua análise e como sua compreensão favorece o ensino de Geografia. Por fim, propõe-se uma reflexão de como seriam qualificadas as discussões sobre a linguagem cartográfica por meio do Edital de Convocação do Programa Nacional do Livro e dos Materiais Didáticos (PNLD).

Palavras-chave: Linguagem cartográfica. Linguística. Edital de convocação. Livros didáticos.

ABSTRACT: This text aims to reflect on the concept of cartographic language in dialogue with the knowledge of Linguistics from the references present in the textbooks of Geography. The perspective of cartographic language comprises representations in the relation to contents, themes and activities in textbooks, while moving away from illustrative presentations and the poor communication between the different languages contained in these materials. Thus, the relevance that the National Common Curricular Base (BNCC) devoted to this concept is evoked, presenting it as the proper language of Geography. In this sense, it is questioned what the cartographic language is, what are the contributions of linguistics in its analysis and how its understanding favors the teaching

¹ Doutorando em Geografia na Universidade Federal de Goiás (UFG) e professor da Educação Básica, na Secretaria Municipal de Educação de Goiânia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0443-6843>. E-mail: hugo_brt@yahoo.com.br.

² Doutora em Geografia e professora da Universidade Federal de Goiás. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0927-5639>. E-mail: miriam_bueno@ufg.br.

Artigo recebido em maio de 2021 e aceito para publicação em julho de 2021.

of Geography. Finally, a reflection is proposed on how the discussions on cartographic language would be qualified through the Call Notice of the National Program for Books and Didactic Materials (PNLD).

Keywords: Cartographic Language. Linguistics. Call Notice. Didactic Books.

RESUMEN: Este texto pretende reflexionar sobre el concepto de lenguaje cartográfico en diálogo con el conocimiento de la Lingüística a partir de las referencias presentes en los libros de texto de Geografía. La perspectiva del lenguaje cartográfico comprende representaciones con relación a contenidos, temas y actividades en los libros de texto, alejándose de las presentaciones ilustrativas y mal comunicadas de los diferentes lenguajes contenidos en estos materiales. Así, se evoca la relevancia que la Base Curricular Común Nacional (BNCC) dedicó a este concepto, presentándolo como el lenguaje propio de la Geografía. En este sentido, se cuestiona qué es el lenguaje cartográfico, cuáles son los aportes de la lingüística en su análisis y cómo su comprensión favorece la enseñanza de la Geografía. Finalmente, se propone una reflexión sobre cómo se matizarían las discusiones sobre lenguaje cartográfico a través de la Convocatoria del Programa Nacional de Libros y Materiales Didácticos (PNLD).

Palabras clave: Lenguaje cartográfico. Lingüística. Aviso de llamada. Libros didácticos.

INTRODUÇÃO

A discussão sobre a Cartografia Escolar na formação do professor e no Ensino de Geografia não é um campo novo de pesquisa. Na década de 1970, a professora Lívia de Oliveira discutiu as fragilidades da formação dos professores de Geografia e suas dificuldades com os conteúdos da Cartografia, afirmando que “os professores não estavam preparados para alfabetizar as crianças no que se refere ao mapeamento” (OLIVEIRA, 1978 *apud* ALMEIDA, 2010, p. 16).

Na esteira da professora Lívia de Oliveira, outra referência no campo da Cartografia Escolar, Maria Elena Simielli (1986 *apud* ALMEIDA, 2010,) apresentou conclusões semelhantes:

[...] boa parte do professorado não domina noções elementares de Cartografia, como: escalas, leitura de legendas, métodos cartográficos elementares, projeções etc. Consequentemente, esse professor não terá condições de trabalhar amplamente com o mapa, usando-o apenas como recurso visual (SIMIELLI, 1986 *apud* ALMEIDA, 2010, p. 87).

Pouco mais de uma década depois, Katuta (2001) chama a atenção para o processo de formação de professores de Geografia e a Cartografia, indicando que as dificuldades com esses conteúdos se originavam nos cursos de formação inicial. Naquela ocasião, indicava a importância da formação sólida dos professores como instrumento para qualificar as aulas de Geografia na Educação Básica e, conseqüentemente, oferecer melhor formação aos alunos, inclusive na compreensão das linguagens presentes nos mapas. Para a autora,

[...] existe uma reprodução na sala de aula do docente, da relação que o mesmo teve nos bancos escolares. Entendemos que, se a sua prática pedagógica não for

(re)construída na Universidade, pode tornar-se um amontoado de vivências às quais teve acesso desde as séries iniciais, quando ocupada o outro lado da sala de aula, ou seja, quando era aluno. É isso que ocorre com o uso dos mapas nas escolas. Apesar dos professores, na maioria das vezes, compreenderem que seu uso é importante, não sabem ensinar seus alunos a utilizarem-no (KATUTA, 2001, p. 298-299).

No mesmo sentido, Sampaio (2010), pesquisando os cursos de Geografia e a formação de professores em Cartografia em diferentes universidades no país, afirmou:

As dificuldades dos geógrafos em trabalhar, no ensino, com tópicos da Cartografia, como mapas, escalas, projeções, legendas, orientações, medições, coordenadas topográficas e geográficas etc., continuaram se manifestando, bem como as declarações, de sua importância (da Cartografia) para a Geografia. Mas pouco progresso foi verificado no sentido de o geógrafo entender bem sobre a Cartografia (SAMPAIO, 2010, p. 112).

De modo mais contemporâneo, Vieira (2015) investigou as fragilidades da formação inicial do professor de Geografia e a inabilidade de apropriação efetiva dos conhecimentos da Cartografia nos cursos de formação inicial. Tal pesquisa alerta que, mesmo com mudanças curriculares e diretrizes para os cursos de formação de professores, as fragilidades na formação persistem e reverberam nas práticas cotidianas em sala de aula na educação básica.

Diante desse breve histórico acerca da Cartografia Escolar no Brasil em sua relação com o ensino de Geografia, tanto na formação inicial quanto na Educação Básica, depreendem-se duas ideias importantes. A primeira é a de que o campo da Cartografia Escolar passou por um processo de consolidação e amadurecimento nos últimos cinquenta anos e, assim, legitimou-se como campo de pesquisa e atuação acadêmica, demonstrando sua pertinência para o desenvolvimento da Ciência Geográfica de modo amplo, bem como a relevância de seus conhecimentos para o Ensino de Geografia em suas várias faces e perspectivas de expressão. A segunda ideia assenta-se na continuidade das constatações das dificuldades teórico-conceituais e no limitado avanço no conhecimento dos professores formados nos cursos de licenciaturas ou dos professores em exercício profissional a respeito da Cartografia.

De forma oposta a esse cenário, destaca-se um significativo avanço nos estudos ligados à Cartografia, quer seja nas diferentes faces e perspectivas, com pesquisas de variadas ordens, trabalhos de mestrado e doutorado desenvolvidos em diferentes lugares do país, revisão de cursos de formação de professores com maior atenção aos aspectos da Cartografia, quer seja nos cursos de formação continuada e produção de materiais didáticos sobre a temática destinados tanto a alunos quanto a professores e, além disso, na qualificação dos processos de avaliação dos livros didáticos, elevando a qualidade dos materiais e conteúdos cartográficos. Contudo, a questão ainda permanece em aberto: por que os professores de Geografia atuantes na Educação Básica ainda demonstram dificuldades com os conteúdos da Cartografia Escolar?

Procurando investir esforços no enfrentamento da questão posta, vários autores da Cartografia Escolar não se limitaram a indicar as fragilidades dos professores e do processo de formação, mas também realizaram propostas para modificar essa realidade e avançar no domínio desse conhecimento, qualificando sua utilidade para o Ensino de Geografia e para a formação dos professores.

Katuta (2001), por exemplo, assinalou a necessidade de repensar os cursos de formação de professores e de considerar, efetivamente, que existe um hiato entre a formação inicial e a prática docente na escola.

Sampaio (2010) propôs um ajuste dos programas dos cursos de formação de professores, sobretudo no que se refere às disciplinas relacionadas à cartografia, estabelecendo conhecimentos que julga serem importantes para o pleno domínio dos professores de Geografia, a saber: conceitos básicos; confecção de desenhos; orientação; estudos temáticos; orografia; interpretação; fundamentos matemáticos; forma e dimensão da terra; sistemas de projeção; leitura de cartas e outras noções (instrumental e tecnologia).

Oliveira (2010) apontou o investimento nos processos de formação continuada de professores como recurso imprescindível para a superação das dificuldades e destacou temas ligados à cartografia, bem como ao acolhimento e à escuta dos professores, de como a conhecer suas dificuldades e a favorecer a construção de propostas efetivas para o trabalho docente. Nessa perspectiva, inserem-se tanto os cursos de curta duração, como oficinas temáticas, seminários, rodas de conversa, quanto os curso de pós-graduação, mestrado e doutorado.

Richter e Bueno (2019), que também compõem essa discussão sobre a formação de professores de Geografia e a Cartografia, defendem a importância da existência da disciplina de Cartografia Escolar na grade curricular nos cursos de formação. Para os autores, é necessário que se compreenda que há um caráter específico na Cartografia Escolar, que ultrapassa o domínio dos conhecimentos da cartografia “centrada nas regras e normas de construção da representação espacial e no trabalho do tratamento das informações a serem representadas nos mapas” (RICHTER; BUENO, 2019, p. 22).

Diante do exposto, entende-se que em todas essas pesquisas existe a reafirmação da importância do domínio do professor de Geografia acerca dos conhecimentos estreitos da Cartografia, contudo tais conhecimentos são insuficientes quando se pensa a Cartografia Escolar. Noutra perspectiva, essa cartografia não se traduz como um conjunto de práticas ou estratégias de ensino dos conhecimentos cartográficos, ainda que os compreenda, pois há um saber e uma linguagem própria da escola e do fazer docente, que necessita ser compreendido e incorporado aos processos de formação de professores.

Há, portanto, um campo de investigação a ser analisado que se situa entre os conhecimentos próprios da cartografia e sua expressão no ensino, por meio da Cartografia Escolar, uma vez que não se trata de uma transposição didática ou uma transmissão simplificada de saberes, mas uma ressignificação complexa, que perpassa o domínio dos conhecimentos cartográficos, a compreensão da finalidade da Cartografia para o Ensino de Geografia e, conforme defendemos, o conhecimento dos aspectos da linguagem e da comunicação cartográfica.

Assim, objetiva-se discutir o conceito de linguagem, tomando como referência as contribuições e estudos da Linguística, com vistas a valer-se de tais leituras para refletir sobre o conceito de linguagem cartográfica, bem como, propor elementos que visem a superação dos discursos sobre a Cartografia Escolar e alcançar de modo efetivo a presença e utilização das representações cartográficas nos livros didáticos de Geografia.

Para tanto o texto divide-se em quatro partes complementares. A primeira parte, discute a cartografia presente nos livros didáticos de Geografia, enfatizando o modo dessa expressão e alguns problemas dela decorrentes para o ensino e o aprendizado da Cartografia.

A segunda parte, discorre sobre a compreensão, a partir da Geografia, a noção de linguagem cartográfica, onde se indica que o termo é amplamente utilizado sem, contudo, ser claramente contextualizado e apropriado nos livros e materiais didáticos. A terceira

parte, procura discutir o conceito de linguagem a luz das contribuições da Língua e, ao mesmo tempo, propor chaves de leitura e interpretação dessas reflexões para o entendimento da linguagem cartográfica.

A última parte do texto, é um esforço e a tentativa de contribuir com o debate sobre a linguagem cartográfica, em que chama-se a atenção para o papel a pontencialidade que o Edital do PNLD possui para contribuir com a qualificação da utilização das representações cartográficas nos livros didáticos de Geografia, assim como, para a promoção de uma compreensão efetiva do conceito de linguagem cartográfica.

A CARTOGRAFIA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA

Para além dos aspectos da formação inicial e continuada dos professores, um dos elementos evocados para compor um contexto que responda à questão da manutenção das dificuldades dos professores com os temas da Cartografia, atribui-se aos livros didáticos certa responsabilidade, já que as representações cartográficas contidas nos materiais didáticos destacam-se mais como ilustrações e elementos de figuração dos textos do que como instrumentos para compreender a espacialidade dos fenômenos (FONSECA; OLIVA, 2008; SIMIELLI, 1986 *apud* ALMEIDA, 2008).

Assim, reflexões dessa natureza consideram que, em alguma escala, os próprios livros didáticos são contributos à fragilização dos conhecimentos docentes³ sobre a Cartografia Escolar e, conseqüentemente, à sua apropriação como conhecimento relevante para o processo de ensino e aprendizagem.

Esse modo fragilizado de utilizar os elementos e recursos da Cartografia foi discutido por Fonseca (2012, p. 30) como a “naturalização do mapa”, ou seja, a redução desse importante elemento de representação visual da espacialidade dos fenômenos a usos superficiais de visualização e localização, ignorando que, em seu interior, encontra-se um conjunto de escolhas, deliberações, visões de mundo e estratégias de intervenção. Em suas palavras:

A naturalização do mapa, além de problemas estruturais, tem como um dos seus piores defeitos colaterais o descuido com a linguagem cartográfica, que se expressa como uma acomodação convencional que desperdiça o enorme potencial da linguagem gráfica codificada por um grande cartógrafo, Jacques Bertin (FONSECA, 2012, p. 30).

A respeito da naturalização dos mapas, Granha, Silva e Rio (2015) correlacionam essa perspectiva a uma concepção de Cartografia associada ao Estado, no exercício do seu poder de controle do território, como disciplinador dos usos e acessos, e se concentraram em apresentar o mapa como um meio de comunicação neutro e imparcial, apenas uma forma fidedigna de representar um território. Os autores discorrem ainda que a naturalização dos mapas, nos dias de hoje, além de conter essa perspectiva de material confiável e neutro, decorre do uso de imagens de satélite com recursos e instrumentos tecnológicos que reforçam essa ideia de confiabilidade e, conseqüentemente, a não contestação.

Considerando os livros didáticos como principais elementos de inserção das representações cartográficas no ensino de Geografia, pode-se afirmar que, na maior parte desses materiais, os mapas ainda exercem função ilustrativa ou ficam limitados às leituras superficiais de identificação e localização de fatos, fenômenos ou informações. Todavia,

deve-se destacar que os materiais didáticos, a partir dos processos de avaliação promovidos pelo Programa Nacional do Livro e Material Didático (PNLD), imprimiram maior qualidade técnica, visual e de comunicação aos mapas. Nesse contexto, uma nova pergunta se impõe: por que o avanço das reflexões sobre a Cartografia Escolar não alcança de modo mais efetivo a concepção e a expressão das representações cartográficas nos livros didáticos?

Essa questão coloca como elemento de reflexão a mudança do eixo de compreensão da importância e da finalidade do mapa para o ensino de Geografia, deslocando-a da forma com que os mapas são representados (que indiscutivelmente lograram avanços) para o modo como são representados. A variação abre possibilidades para discutir que a superação da ideia de naturalização do mapa não se situa apenas no entendimento e no modo de produção ou utilização das representações, mas no seu conjunto, que é por essência interrelacional, o que inclui os contextos e os sujeitos representados e conectados.

Outro ponto praticamente uníssono nas discussões sobre a Cartografia Escolar define que esta é a linguagem própria da Geografia. Esse modo de compreender a Cartografia amplia a concepção desses conhecimentos, superando a visão de um conjunto definido de conteúdo a ser ensinado para alcançar o *status* do modo próprio da Geografia e, assim, comunicar a espacialidade dos fenômenos passíveis de sua leitura e compreensão. Para Passini (2012):

O espaço é o objeto comum de investigação da Geografia e da Cartografia, uma sendo o conteúdo e a outra, a linguagem, portanto, indissociáveis. Essas representações tornam possível que o conhecimento sobre o espaço se aprofunde e amplie-se. É um mutualismo no qual um provoca o melhoramento do outro: a leitura permite ver o objeto e o objeto que permite ser lido melhora a habilidade de ler, avançando de simples identificação dos elementos para análise e interpretação. A integração linguagem-conteúdo melhora o acesso ao conhecimento porque abre canais de comunicação. O sujeito que se integra nesse fluxo de comunicação torna-se sujeito coletivo de uma inteligência coletiva e essa construção é um caminho de melhoramento ao infinito tanto para o sujeito quanto para o objeto (PASSINI, 2012, p. 51-52).

Ao apresentar os elementos da Cartografia Escolar, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) traz em seu conjunto a compreensão de linguagem cartográfica, expressa tanto no campo das Competências Específicas de Ciências Humanas para o Ensino Fundamental quanto no campo das Habilidades a serem desenvolvidas ao longo dos anos de escolarização no componente curricular de Geografia. Essa forma de considerar a Cartografia como linguagem, expressa na BNCC, explicita o avanço na compreensão dessa temática e a relevância que os conhecimentos cartográficos possuem para o ensino de Geografia.

Desse modo, com base nos autores citados, depreende-se que, no debate sobre o Ensino de Geografia e a Cartografia, há uma persistência e uma recorrência das constatações, que confluem para dois pontos centrais e amplamente debatidos: (1) “os professores de Geografia atuantes na Educação Básica possuem dificuldades no trabalho com temas relacionados à Cartografia” e (2) “a fragilidade na formação inicial dos professores de Geografia com os temas relacionados à Cartografia impacta o aprendizado dos estudantes da Educação Básica sobre esse conteúdo/conhecimento”. De modo mais recente, um terceiro ponto se eleva: “é preciso que os professores de Geografia compreendam a importância da Cartografia para o Ensino de Geografia e a assumam como linguagem e não apenas como conteúdo”.

A CARTOGRAFIA COMO LINGUAGEM

Acreditamos que o debate sobre a linguagem cartográfica precisa efetivamente alcançar os professores de Geografia e suas práticas docentes. Assim, o esforço de pensar alternativas para aproximar o professor de Geografia da Cartografia assume validade teórica e, sobretudo, consideração prática, uma vez que possui potencial para impactar o cotidiano dos professores e, por conseguinte, o aprendizado dos estudantes.

Esclarece-se que não se intenta constituir um tratado linguístico para a Geografia, o que seria demasiadamente complexo e, para os limites deste trabalho, desnecessário. No entanto, procura-se, à luz da teoria linguística, compreender a dimensão do conceito de linguagem e sua extensão para a construção de uma definição de linguagem cartográfica e, assim, apreender sua expressão nos livros didáticos de Geografia, bem como as possibilidades de que essa conceituação possa favorecer o trabalho do professor nas aulas de Geografia. Sobre essa questão, Katuta (2002) alerta:

[...] a apropriação e o uso da linguagem cartográfica devem ser entendidos no contexto da construção dos conhecimentos geográficos, o que quer dizer que não se pode usá-la *per se*, mas como instrumental primordial, porém não único, para a elaboração de saberes sobre territórios, regiões, lugares e outros. Se a supervalorizamos, em detrimento do saber geográfico, corremos o risco sério de defender a linguagem por ela mesma, o que, a nosso ver, a esvazia em importância e significado tanto no ensino superior quanto no básico. É preciso que ocorra a aprendizagem e o uso da linguagem cartográfica para, sobretudo, entendermos a lógica da (re)produção dos territórios; caso contrário, ela perde seu sentido e razão de ser no ensino geográfico superior e básico (KATUTA, 2002, p. 133-134).

Assim, observa-se que há uma tensão entre o que se diz e o que se pratica acerca da Cartografia, ou seja, mesmo sendo ela amplamente discutida como linguagem própria da Geografia, seus usuários na escola ainda não conseguiram se apropriar dessa potencialidade.

Uma das possíveis respostas a essa inabilidade de apropriação efetiva da linguagem cartográfica no ensino de Geografia foi apresentada por Fonseca e Oliva (2013, p. 63) sob o termo “bolha de incomunicabilidade”, que, sendo apropriado para os fins deste texto, contribui para esclarecer o pensamento de que existe um distanciamento entre os avanços teóricos dos estudos da Cartografia (nesse caso, escolar), o modo de expressão desses conhecimentos nos livros didáticos de Geografia e as práticas pedagógicas efetivamente construídas em sala de aula.

Entretanto, compreende-se que a incomunicabilidade (ou o descompasso) entre os ambientes acadêmicos e escolares não explica a totalidade dessa problemática, o que abre espaço para a proposição de outros modos de leitura e compreensão da situação. Assim, sustenta-se a ideia de que é preciso ampliar os conhecimentos sobre o lugar da linguagem cartográfica no debate acerca do aprendizado da Cartografia Escolar.

“Compreender a linguagem cartográfica é fundamental para o exercício da Geografia e seu ensino”. Esta é uma frase praticamente incontestável nas discussões geográficas. Porém, podemos provocar: quando dizemos sobre a linguagem cartográfica, sobre o que estamos efetivamente nos referindo? A essa questão, duas respostas provisórias podem ser evocadas:

1. A competência para ler/ver ou construir mapas, mediante os domínios dos símbolos e signos da semiologia gráfica;

2. Uma forma particular de externar a espacialidade de fatos e de fenômenos não (ou dificilmente) alcançáveis/compreensíveis pela utilização de outras linguagens.

Essas respostas apontam para modos distintos de compreender a linguagem cartográfica, pois entendê-la como conhecimento circunscrito aos elementos inerentes ao processo de construção/codificação e decodificação do mapa remete à ideia de que a linguagem cartográfica está dentro do mapa. Pensar desse modo permite compreender que a linguagem cartográfica, quando circunscrita aos processos de construção e conhecimento do mapa, refere-se, portanto, aos mapas geográficos.

Na outra perspectiva, a nosso ver, mais ampla, a linguagem cartográfica é um meio qualificado para construir/explicar a espacialidade dos fenômenos. Ela não está restrita às representações cartográficas, mas se faz necessária ao estar conectada às outras linguagens que compõem a textualidade do conteúdo. Portanto, a efetividade da linguagem cartográfica ocorre para além do mapa. Essa perspectiva situa o mapa para além do processo de construção e apropriação e o insere, também, como mediador para a construção do conhecimento geográfico, gestado no interior das escolas, possivelmente disponível nos mapas didáticos de Geografia.

Toda essa problemática sobre a Cartografia Escolar pode ser resumida na citação de Richter (2017), que, ancorado em Lévy (2008), afirma que “é preciso dar uma ‘virada’ no ensino de Cartografia no Brasil”. Nessa perspectiva, compreendemos que é necessário avançar, ir além do que se sabe e construir novas alternativas. Ou seja, é preciso superar os discursos para alcançar o uso efetivo do mapa. Assim, desafiamos-nos a pensar que a superação dos discursos sobre as funções e sobre a importância das representações cartográficas no Ensino de Geografia passa, essencialmente, pelo domínio dos conceitos de linguagem e Linguagem Cartográfica, os quais discutiremos a seguir.

A LINGUAGEM CARTOGRÁFICA E AS CONTRIBUIÇÕES DA LINGÜÍSTICA

Esse tópico representa uma provocação para que se possa refletir sobre a essência do termo em destaque, linguagem, no bojo das discussões sobre a Linguagem Cartográfica. Para tanto, buscam-se no campo da Linguística os elos necessários para um efetivo e aprofundado contato com os aspectos teóricos da linguagem e suas contribuições para a Cartografia Escolar.

Assim, a primeira questão que se levanta é: a que concepção de linguagem se está referindo? Autores como Petter (2012), Travaglia (2009), Koch (1997), Oliveira e Monteiro (1985) destacam que, ao longo do tempo, no campo dos estudos linguísticos, constituíram-se diferentes concepções de linguagem. Tal ocorrência nos indica a importância de compreender esse termo e, ainda, sinaliza que, na Geografia, o termo Linguagem Cartográfica pode, também, conter mais de uma interpretação.

A importância de compreender a amplitude e a extensão do termo linguagem foi sintetizada por Geraldi (2004, p. 45) na seguinte ideia: “uma diferente concepção de linguagem constrói não só uma nova metodologia, mas principalmente um ‘novo conteúdo’ de ensino”. Assim, torna-se essencial discorrer sobre as principais correntes de pensamento sobre a linguagem a partir do campo da Linguística, destacando algumas de suas características.

A linguagem humana ao longo da história foi concebida de variadas maneiras, mas estas podem ser resumidas em três concepções fundamentais: a) a linguagem como representação (“espelho”) do mundo e do pensamento; b) a linguagem como instrumento (“ferramenta”) de comunicação e c) a linguagem como forma (“lugar”) de ação ou interação (KOCH, 1997, p. 9).

Assim, na primeira concepção, define-se a linguagem como expressão do pensamento, remetendo a uma compreensão que a associa à capacidade interna de organizar e externalizar o pensamento. Nesse mote, observa-se que há uma compreensão de que o indivíduo pode controlar a linguagem e seu uso, uma vez que ela apenas reflete o que está contido no pensamento. Sobre essa concepção, Travaglia (2009, p. 21) considera que “a expressão [pensamento] se constrói no interior da mente, sendo sua exteriorização [linguagem] apenas uma tradução” e, desse modo, estabelece que há uma íntima ligação entre a capacidade de elaboração e refinamento do pensamento com a qualidade da expressão, ou seja, “as pessoas não se expressam bem porque não pensam”.

Dorreto e Beloti (2011), ao analisarem as diferentes concepções de linguagem no texto escrito, compreendem-na como um produto acabado e passível apenas de decodificação, ponderando que sua construção assenta-se, prioritariamente, no domínio das regras e das estratégias de escrita, em que prevalecem o rigor gramatical e o apego à habilidade de decorar regras e classificações.

Essa perspectiva de linguagem colabora para pensar a Cartografia Escolar, especialmente na sua vertente de conteúdo, que, neste momento, definimos como o conjunto de conhecimentos relativos aos elementos básicos da Cartografia e das representações cartográficas com suas propriedades elementares (cores, símbolos, legenda, escala, orientação etc.) associados aos seus contextos de utilização. Em tom comparativo com a Língua Portuguesa, essa primeira concepção de linguagem pode ser classificada como uma cartografia-conteúdo. Nessa ideia estão compreendidos os elementos da alfabetização e do letramento cartográfico, fundamentais para a inserção do aluno no mundo das representações cartográficas e, conseqüentemente, na compreensão/domínio dos conteúdos da Geografia Escolar.

A segunda concepção compreende a linguagem como instrumento de comunicação. Nesta, “a língua é considerada um código através do qual um emissor comunica a um receptor determinadas mensagens. A principal função da linguagem é a transmissão de informações” (KOCH, 1997, p. 9).

Dorreto e Beloti (2011) consideram que ao sujeito cabe a competência de codificar/decodificar uma mensagem por meio da utilização correta dos signos, o que, por sua vez, exige o domínio das regras de comunicação. Para as autoras, o texto representa um modelo a ser seguido e sua leitura, um exercício de interpretação e o estabelecimento superficial de relações com o que foi lido.

Assim, pensar a linguagem como instrumento de comunicação enseja uma forma ampliada de compreender a relação entre os sujeitos e o seu papel no processo de construção de conhecimentos, principalmente na medida em que a perspectiva da comunicação prevê a relação entre indivíduos, marcando posições de fala/escuta, bem como variáveis de pontos de vista, interesse, interpretação. Pensar a linguagem como instrumento de comunicação apreende, ainda, a ideia de uma mensagem a ser transmitida e, dessa forma, os modos de comunicação e os veículos utilizados (no caso, o livro didático) são igualmente passíveis de análise e investigação.

Analisar a Cartografia Escolar, sob a perspectiva dessa segunda concepção de linguagem, permite refletir sobre seu papel no ensino de Geografia. Sendo elemento de comunicação, analisar as representações cartográficas torna-se imprescindível para compreender os sujeitos e os contextos de sua elaboração, os interesses e perspectivas de seus usos e opções de representação, assim como considerar os contextos e saberes dos seus interlocutores.

Ainda sobre a segunda concepção, abre-se espaço para analisar a qualidade da comunicação proposta, observando se ela tem sido adequadamente efetivada. Considerando, por exemplo, os mapas presentes nos livros didáticos de Geografia, pode-se questionar: as representações cartográficas elaboradas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), presentes nos livros didáticos de Geografia do 6º ano do Ensino Fundamental, são as mais adequadas para a comunicação dos conteúdos geográficos para essa fase de ensino/idade/cognição? A qualidade da comunicação e o nível dos interlocutores foram considerados durante a elaboração dos livros didáticos?

Essas possibilidades de investigar a Cartografia Escolar e as representações cartográficas suscitadas pela concepção da linguagem como instrumento de comunicação não eliminam a importância dos conhecimentos construídos e/ou pressupostos na primeira concepção apresentada, mas ampliam e colocam noutra patamar a perspectiva de uso dos conhecimentos cartográficos, extrapolando o caráter individual e prescritivo, além de alcançar uma dimensão relacional, flexível e passível de influências, mudanças e correções. No mesmo sentido, abre-se um leque de investigação, pois ganham relevo os elementos/sujeitos e contextos envolvidos no processo de construção e uso dos mapas.

Apropriando-se dessas reflexões e acionando, novamente, o debate para a comparação com a Cartografia Escolar, considera-se que a linguagem como instrumento de comunicação associa-se, estreitamente, com os elementos da semiologia gráfica⁴ e da comunicação cartográfica.

A última concepção considera a linguagem como forma ou processo de interação, classificada entre os estudiosos da linguagem como funcionalismo. Para essa concepção, a linguagem é tida em uma esfera ainda mais ampliada que as antecessoras, pois se assume como instrumento de ação, o que ultrapassa a ideia de representação e comunicação, ainda que as contenha. Para Travaglia (2009)

Nesta concepção o que o indivíduo faz ao usar a língua não é tão somente traduzir e exteriorizar um pensamento, ou transmitir informações a outrem, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor). A linguagem é, pois, um lugar de interação humana, de intervenção comunicativa pela produção/efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico (TRAVAGLIA, 2009, p. 23).

Essa concepção de linguagem compreende os sujeitos envolvidos no processo de interação de modo ativo, como portadores de individualidades, competências, limitações e interesses, passíveis de modificar e serem modificados na e pela interação. No âmbito da Língua Portuguesa, Dorreto e Beloti (2011) consideram que o contexto em que se insere o texto e as relações que propõe/promove são mais relevantes que o domínio das regras e métricas de construção textual.

Essa perspectiva de linguagem vincula-se às atuais discussões no interior da Cartografia Escolar, que consideram como essenciais a valorização do contexto de produção das representações cartográficas e de seus produtores, em que se estimula a interação entre o sujeito e o mapa, assim como capacita-o para ser produtor de suas próprias representações. Nesse bojo se inserem as pesquisas sobre mapas mentais, Cartografia Social, mapas colaborativos etc.

Nesse sentido, a proposta apresentada por Simielli (1986 *apud* ALMEIDA, 2008), de considerar duas perspectivas de posicionamento dos alunos frente à Cartografia, a de leitor crítico e a de mapeador consciente, mostra-se muito alinhada a essa terceira

concepção de linguagem, visto que prescinde dos conhecimentos elementares da cartografia como conteúdo (legenda, escala, projeção, simbologia), bem como seus elementos de comunicação (legibilidade, qualidade gráfica, monossímia dos signos), mas também dá lugar ao indivíduo e sua relação com o mapa, que se torna, assim, portador de uma experiência de contato subjetivada entre usuário e representação cartográfica.

Dentre as perspectivas de linguagem como elemento de interação social, destaca-se a perspectiva funcionalista, que tem como importante expoente o linguista M.A.K. Halliday⁵, que, entre outras ideias, defende que “o estudo da linguagem não é um tema mas um processo” (HALLIDAY, 1982, p. 5, tradução nossa).

A perspectiva de linguagem apresentada por Halliday (1982) permite estabelecer as bases para um pensamento segundo o qual a Linguagem Cartográfica não se refere a um fato ou domínio/presença de determinados elementos e recursos cartográficos em um material didático, mas ensina uma concepção que articula as representações cartográficas e demais elementos textuais, imagéticos, dinâmicos, gráficos e virtuais. Essa perspectiva torna-se ainda mais interessante para a construção deste trabalho quando propõe discutir os usos e as funções da linguagem, com destaque para a aquisição da linguagem, ao discorrer sobre as variadas conotações que esta pode apresentar e significar em relação aos usuários, à sua faixa etária, ao nível de compreensão e abstração. Para o autor,

la adquisición del lenguaje, o mejor, la evolución de lenguaje, para volver a utilizar el término más antigua – [adquisición] es una metáfora bastante confusa, pues sugiere que el lenguaje es un tipo de propiedad que se ha de poseer -, se ha de analizar como la adquisición del control de las funciones lingüísticas. Aprender la propia lengua materna es aprender los usos de lenguaje, y los significados, o mejor, el potencial de significación asociado a ellos. Las estructuras, las palabras y los sonidos son la realización de este potencial de significación. Aprender el lenguaje es aprender a cómo significar (HALLIDAY, 1982, p. 18).

Assim, analisar as representações cartográficas por meio das contribuições da linguística para o estudo da linguagem cria a possibilidade de constatar que apenas a busca pelo domínio dos elementos da alfabetização e letramento cartográfico ou comunicação cartográfica e da semiologia gráfica, isoladamente, torna a Cartografia um conhecimento estático e apartado de sua potencialidade explicativa/dinâmica da espacialidade geográfica dos fenômenos analisados pela Geografia.

As compreensões de Halliday e da Linguística Sistêmico Funcional se apresentam como potenciais chaves de interpretação aos objetivos de mensurar o lugar da Linguagem Cartográfica no Ensino de Geografia e sua expressão nas representações contidas nos livros didáticos, na medida em que se afastam da perspectiva naturalizada e homogênea do mapa, ou ainda das padronizações das relações entre os usuários – leitores, ouvintes ou escritores – e, passam, assim, a compreender o caráter relacional e funcional que esses elementos possuem em um contexto de ensino e aprendizagem.

Se, por um lado, o contexto da interação, os meios de utilização, o nível de domínio das habilidades necessárias para a decodificação das informações contidas no texto são elementos que devem ser considerados na análise da apropriação da linguagem, por outro, é necessário olhar para o interior do texto, compreender seus movimentos, padrões, estilos, pois, assim como os mapas, os textos também não são iguais.

Esse modo indissociado de caracterizar as representações cartográficas e sua linguagem interna (signos e elementos da semiologia gráfica), articuladas a seu contexto de uso efetivo – nesse caso, a expressão nos livros didáticos de Geografia – e correlacionadas a uma série de elementos textuais/gráficos/imagéticos, exige uma perspectiva de análise que dê conta de toda essa multiplicidade de relações e conexões.

A LINGUAGEM CARTOGRÁFICA E O LIVRO DIDÁTICO: DISCUTINDO ELEMENTOS DO EDITAL DE CONVOCAÇÃO DO PNLD

Atualmente, a Cartografia é compreendida como linguagem em um processo de comunicação próprio, que produz sentido e contém uma mensagem expressa ou ocultada destinada a um leitor. Nesse sentido, a Linguagem Cartográfica adquire um lastro de compreensão ampliado, autônomo e muito específico. Assim, compreender a linguagem da Cartografia, sua forma de comunicação e potencialidade para o ensino de Geografia, torna-se uma demanda atual para os professores de Geografia. Para Richter (2017):

Reconhecer o mapa como linguagem não está relacionado apenas a um destaque na escrita, um complemento nominal, mas se constitui em uma abordagem diferente e, principalmente, ao próprio contexto da Cartografia a partir de sua identidade. Ou seja, quando nomeamos o mapa como sendo um produto da linguagem significa que o entendemos como resultado de um processo social e cultural, portanto, passível de transformação. Este ato de denominar a Cartografia como linguagem precisa romper o campo do discurso e construir uma “virada” no trabalho da escola com os mapas (RICHTER, 2017, p. 287).

Para que efetivamente se conquiste essa virada na compreensão e no ensino da Cartografia, faz-se necessário discutir ainda mais insistentemente a formação do professor, os materiais didáticos, as diretrizes curriculares, considerando, contudo, de modo efetivo, o contexto da sala de aula e seus sujeitos. Pensar em linguagem como elemento de interação social prescinde da mutualidade de relações entre os interlocutores, a escuta ativa dos envolvidos, a compreensão dos contextos, finalidades e objetivos de ensino. Entretanto, uma questão se impõe: como efetivar essa virada na forma de expressão da cartografia nos livros didáticos de Geografia?

Para construir um encaminhamento que coopere com a resposta a essa questão, consideramos importante entender e discutir o papel do Estado como indutor de mudanças nos livros didáticos, seja por meio das questões curriculares, como a BNCC, seja, sobretudo, por outro instrumento, pouco conhecido entre os professores, o Edital de Convocação⁶ para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas. Esse instrumento tem por finalidade regular todo o processo que envolve a cadeia de produção, análise e avaliação dos livros didáticos no Brasil, que Santos (2017, p. 146) identifica como doze passos distintos: “adesão; editais; inscrição das editoras; triagem/avaliação; guia do livro didático, escolha das escolas, pedido, aquisição, produção, análise de qualidade física, distribuição e recebimento”.

Desse modo, o Edital de Convocação representa o balizador entre o que se espera que as editoras apresentem como materiais didáticos, assim como pactua os elementos orientadores do processo de avaliação, explicitando critérios comuns e específicos de aprovação, conteúdos obrigatórios, características essenciais, tanto nos aspectos didático-pedagógicos quanto nos aspectos gráfico-editoriais.

É no edital, portanto, que se materializa de modo efetivo e clarificado as expectativas, demandas e necessidades que se impõem ao material didático e que devem, obrigatoriamente, serem observadas e atendidas pelos autores e editoras, inclusive sob pena de exclusão do processo e não aquisição dos materiais. Essa prerrogativa resguarda ao Estado a qualidade de indutor direto das mudanças nos livros didáticos, por meio desse instrumento, de modo mais célere e intencionado que, por exemplo, as mudanças e orientações curriculares, como a BNCC, ou avaliativas, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Assim, retoma-se a questão anteriormente colocada: por que o avanço das reflexões sobre a Cartografia Escolar não alcança de modo mais efetivo a concepção e o modo de expressão das representações cartográficas nos livros didáticos? Destarte, uma resposta provisória pode ser posta. O Edital de Convocação do PNL D ainda mantém uma perspectiva de Cartografia assentada nos elementos básicos/técnicos das representações cartográficas em detrimento de outras possibilidades, incluindo a consideração desta como a efetiva linguagem da Geografia.

Desse modo, no Edital de Convocação 02/2015, no item 3.3.1 – Principais Critérios de Avaliação para o Componente Curricular de Geografia, nos “Critérios específicos eliminatórios para o Componente Curricular de Geografia”, leem-se os seguintes itens relativos as representações cartográficas:

15. Escala adequada de representação dos fenômenos tratados
16. Legendas sintéticas, com definidas, evitando o excesso de informação a ser *identificada e localizada* no mapa, bem como data, símbolos convencionais e demais créditos necessários para a identificação das fontes utilizadas
17. orientação para os usos adequados dos pontos cardeais e colaterais, a partir da Rosa dos Ventos colocada ao lado dos mapas e figuras (BRASIL, 2015, p. 57, grifo nosso).

Observa-se, portanto, que o Edital de Convocação do PNL D ocupa-se de modo muito estreito em definir o regramento necessário para os elementos cartográficos essenciais a serem apresentados nos livros didáticos de Geografia e, nesse caso, limita-se às atribuições elementares como escala e legenda ou Rosa dos Ventos, porém não estabelece nenhuma exigência ou encaminhamento acerca de sua compreensão como linguagem propriamente dita.

Nesse sentido, aponta-se que o Edital cumpre um duplo e contraditório papel. Se, por um lado, ordena o processo de avaliação dos livros didáticos e, conseqüentemente, eleva a qualidade teórico-conceitual e gráfico-editorial desses materiais, que são os principais instrumentos de ensino e atuação do professor nas escolas do país, por outro, representa um obstáculo, ou melhor, não promove as perspectivas necessárias para o avanço na expressão dos elementos da Linguagem Cartográfica nos livros didáticos.

Ao restringir-se aos elementos de identificação e localização, o próprio Edital induz as editoras e seus autores a valorizarem esses itens em detrimento de outras possibilidades, seja por uma perspectiva de respeito estreito a esse regramento, seja por insegurança em apresentar outras possibilidades e, por esse motivo, ferir algum item essencial e ser excluído do processo.

Assim, considera-se que a revisão dos itens do Edital do PNL D, coadunado com as atuais perspectivas da linguagem cartográfica e seu papel de comunicar conhecimentos geográficos a partir de uma perspectiva de interação entre conteúdos, sujeitos e linguagens,

constitui-se um caminho produtivo para que os livros didáticos de Geografia passem a considerar e expressar de modo mais eficiente os avanços da Cartografia Escolar para o processo de ensino-aprendizado da Geografia na Educação Básica no país.

Nesse sentido, remontando aos importantes autores da Cartografia Escolar citados neste texto, que, para além da identificação das fragilidades e dificuldades identificadas com a temática, realizaram proposições para sua superação, apresentam-se quatro pontos considerados importantes para serem incorporados ao Edital de Convocação do PNLD. Acredita-se que esses pontos seriam propulsores de uma virada no modo de expressão dos elementos e dos conteúdos cartográficos nos livros didáticos de Geografia:

- 1) As representações cartográficas dialogam de modo efetivo com os textos, atividades, seções e demais imagens contidas na obra?
- 2) A obra didática apresenta textos e atividades que prescindem da representação cartográfica para sua adequada leitura, interpretação e resolução?
- 3) A obra promove momentos que exigem a expressão cartográfica entre os estudantes acerca dos temas e conteúdos estudados?
- 4) A obra orienta ao professor sobre como identificar e atuar sobre os diferentes níveis de alfabetização e letramento cartográfico dos educandos?

Assim, considera-se que o debate acerca dos livros didáticos de Geografia e a Linguagem Cartográfica mantém-se aberto e sua discussão e reflexão demasiadamente necessárias. Ainda que tenham sido logrados inúmeros avanços, demonstra-se que persistem lacunas a ser objeto de análise e investigação e, com este trabalho, procura-se chamar atenção para a importância de olhar todo o processo que constitui e envolve o livro didático, o que pode se apresentar como um caminho para a qualificação e o aprofundamento dos usos e expressões da Linguagem Cartográfica no Ensino de Geografia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aproximação entre os campos da Cartografia Escolar e da Linguística apresenta-se como um caminho interessante para qualificar a compreensão sobre o conceito de Linguagem Cartográfica, assim como para ampliar os meios e modos de sua utilização e efetivação na formação inicial e continuada de professores nos livros e materiais didáticos.

Esse exercício de aproximação apresenta-se com um contributo inovador para as reflexões sobre a Cartografia Escolar e inaugura uma nova frente de interação entre áreas do conhecimento. No mesmo sentido, estimula novas possibilidades de pesquisa e leitura da temática, sob novas lentes de leitura e interpretação.

Todavia, observa-se que ainda prevalece um hiato entre os avanços do pensamento sobre a Cartografia Escolar, os materiais didáticos e a prática docente do professor, o que, por sua vez, exige outros trabalhos de pesquisa e reflexões. Contudo, é necessário, também, valorizar e destacar todos os avanços logrados desde os primeiros trabalhos sobre o tema na década de 1970. Nesse sentido, considera-se importante a revisão dos Editais que regem o processo de elaboração e avaliação dos livros didáticos, uma vez que, estes possuem forte papel indutor nas mudanças nos livros didáticos.

Por fim, considera-se importante que os cursos de formação de professores, além de se ocuparem com a qualificação dos conhecimentos, técnicas e teorias da Cartografia Escolar, apropriem-se do debate da Linguagem Cartográfica e dos livros didáticos para além da identificação das fragilidades e inconsistências e alcancem uma perspectiva

ampliada de sua análise e consideração, o que envolve, essencialmente, os sujeitos, os conteúdos e os processos subjacentes a eles.

NOTAS

3 Em Mota (2015), discutimos o papel do livro didático como instrumento formativo do professor, tendo as representações cartográficas como elemento de análise. Antes de representar contradições, perspectivas tão diferentes demonstram, portanto, a complexidade do papel do livro didático no ensino de Geografia e no trabalho docente na Educação Básica.

4 As discussões sobre a semiologia gráfica e seus impactos nas representações cartográficas têm como principal pensador o francês Jacques Bertin (1918-2010), que procurou construir um enquadramento teórico-metodológico capaz de qualificar a comunicação das mensagens contidas nos mapas, reduzindo dubiedades de sentido (monossemia dos signos), poluição de conteúdos e, sobretudo, legibilidade espacial das ocorrências.

5 Michael Alexander Kirkwood Halliday (1925-2018) foi um linguista britânico e australiano que desenvolveu uma teoria gramatical conhecida como Gramática Sistêmico-Funcional e, por extensão, a abordagem conhecida como Linguística Sistêmico-Funcional. A principal ideia do linguista é estudar a linguagem relacionada com seu funcionamento em sociedade. Dessa forma, a linguagem para Halliday é vista como um sistema sociosemiótico, com várias possibilidades de escolha de significados. Na Gramática Sistêmico-Funcional, a forma com a qual construímos nossas experiências e definimos nossa existência resulta na realização por meio da linguagem, que também é potencializada pelo contexto no qual ela ocorre.

6 Para este texto, considera-se o Edital de Convocação 02/2015 – CGLPI, conhecido como PNLD/2017, destinado a organizar o processo de avaliação dos livros didáticos para as séries finais do Ensino Fundamental, quadriênio 2020-2023.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, R. D. de (org.). **Cartografia escolar**. São Paulo: Contexto, 2008. p. 71-93.
- ALMEIDA, R. D. de. **Cartografia escolar**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em: basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: 15 fev. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Edital de Convocação 02/2015 – CGLPI**. Brasília: MEC/SEB, 2015. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro>. Acesso em: 15 fev. 2021.
- DORETTO, S. A.; BELOTI, A. Concepções de linguagem e conceitos correlatos: a influência no trato da língua e da linguagem. **Revista Encontros de Vista**, Recife, v. 8, p. 89-103, jul./dez. 2011.
- FONSECA, F. P. A naturalização como obstáculo à inovação da cartografia escolar. **Revista Geografares**, Vitória, n. 12, p. 175-210, 2012.
- FONSECA, F. P.; OLIVA, J. T. A geografia e suas linguagens: o caso da cartografia. In: CARLOS, A. F. A. (org.). **A geografia em sala de aula**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2008. p. 62-78.
- FONSECA, F. P.; OLIVA, J. T. **Cartografia**. São Paulo: Melhoramentos, 2013.
- GERALDI, J. W. (org.). **O texto em sala de aula**. São Paulo: Ática, 2004.
- GRANHA, G. S. P.; SILVA, L. F. C. F.; RIO, G. A. P. A relevância dos mapas nas

- diferentes correntes da Geografia. In: SANTOS, C. dos (org.). **Cartografia geográfica e representação gráfica**. Nova Iguaçu: Agbook, 2015. p. 9-23.
- HALLIDAY, M. A. K. **El Lenguaje como semiótica social: la interpretación social del lenguaje y del significado**. México: FCE, 1982.
- KATUTA, Â. M. A leitura dos mapas no ensino de geografia. **Revista Nuances Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 8, n. 8, 2002.
- KATUTA, Â. M. A reprodução do não-saber: o uso de mapas por professores e alunos do ensino fundamental. **Boletim de Cartografia**, Maringá, v. 19, n. 2, p. 298-299, jul. 2001.
- KOCH, I. G. V. **A inter-ação pela linguagem**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 1997.
- LÉVY, J. Uma virada cartográfica? In: ACSELRAD, H. (org.). **Cartografias sociais e território**. Rio de Janeiro: UFRJ/IPPUR, 2008. p. 153-167.
- MOTA, H. G. da S. **O livro didático mediando a construção do conhecimento na formação continuada de professores de Geografia**. 2015. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Estudos Socioambientais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.
- OLIVEIRA, I. J. A cartografia na formação do professor de Geografia: análise da rede pública municipal de Goiânia. In: MORAIS, E. M. B.; MORAES, L. B. (org.). **Formação de professores: conteúdos e metodologias no ensino de Geografia**. Goiânia: NEPEG, 2010.
- OLIVEIRA, M. H. C. de; MONTEIRO, C. P. **Metodologia da linguagem**. 6. ed. São Paulo: Saraiva, 1985.
- PASSINI, E. Y. **Alfabetização cartográfica e a aprendizagem da geografia**. São Paulo: Cortez, 2012.
- PETTER, M. Linguagem, língua e linguística. In: FIORIN, J. L. (org.). **Introdução à linguística**. São Paulo: Contexto, 2012.
- RICHTER, D. A linguagem cartográfica no ensino de geografia. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 7, n. 13, p. 277-300, jan./jun. 2017.
- RICHTER, D.; BUENO, M. A. B. Um olhar para as práticas docentes em geografia: a cartografia escolar em foco. In: SOUSA, I. B.; JORDÃO, B.G.F. **Cartografia escolar e formação continuada de professores**. Curitiba: CRV, 2019. p. 17-33.
- SAMPAIO, A. C. F. Ensino de cartografia nos cursos de geografia do Brasil: uma avaliação de 2002 a 2006 e uma comparação com o estado da arte atual. In: MORAIS, E. M. B.; MORAES, L. B. (org.). **Formação de professores: conteúdos e metodologias no ensino de Geografia**. Goiânia: NEPEG, 2010.
- SANTOS, L. P. Amados por uns, odiados por outros: avanços e potencialidades dos livros didáticos de geografia. In: TONINI, I. M. *et al.* (org.). **O livro didático de geografia e os desafios da docência para a aprendizagem**. Porto Alegre: Sulina, 2017.
- TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- VIEIRA, E. F. C. **A cartografia no processo de formação acadêmica do professor de geografia**. 2015. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.