
CARTOGRAFIA ESCOLAR E GÊNEROS TEXTUAIS: EXPERIÊNCIA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA NO ENCONTRO BINACIONAL BRASIL E CHILE

SCHOOL CARTOGRAPHY AND TEXTUAL GENRES: DIDACTIC-PEDAGOGICAL EXPERIENCE AT THE BRAZIL AND CHILE BINATIONAL MEETING

CARTOGRAFÍA ESCOLAR Y GÉNEROS TEXTUALES: EXPERIENCIA DIDÁCTICO-PEDAGÓGICA EN EL ENCUENTRO BINACIONAL DE BRASIL Y CHILE

Christiane Fernanda da Costa¹

João Pedro Pezzato²

Ximena Edith Cortés Quezada³

Silvana Andrea Núñez Thompson⁴

RESUMO: O ensino da linguagem cartográfica a partir da produção de diferentes gêneros textuais foi parte de um Projeto realizado com alunos do curso de formação inicial de professores, “Carrera de Historia y Geografía”, da Universidad de La Serena, Región de Coquimbo, Chile. Realizado durante o segundo semestre de 2020, o projeto teve por objetivo elaborar atividades, organizadas em sequências didáticas, explorando mapas mentais e mapas narrativos articulados com a produção de gêneros textuais e o currículo da Geografia escolar. Os conteúdos selecionados trataram de temas relacionados com a vida na localidade, abordados em suas relações de diferentes escalas geográficas, desde a local (do lugar) até a global (o mundo). Na perspectiva da pesquisa participante e o trabalho colaborativo, foi possível produzir uma série de materiais didáticos, como por exemplo o Atlas dos Riscos sócio naturais da Región de Coquimbo. Assim, mais que produtos, o projeto promoveu a mediação de processos que viabilizaram a construção de conhecimentos novos, permitindo, por meio de experiências de ensino, novas leituras de mundo com o registro da geograficidade dos envolvidos.

Palavras-chave: Cartografia Escolar. Linguagem Cartográfica. Gêneros Textuais. Ensino de Geografia. Formação Inicial.

ABSTRACT: The teaching of cartographic language from the production of different textual genres was part of a Project carried out with students of the teacher training course, “Carrera de Historia y Geografía”, from the University of La Serena, Coquimbo Region, Chile. The project aimed to promote the elaboration of activities, organized in didactic sequences,

1 Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” e professora da Rede Municipal de Ensino de Rio Claro. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3579-7999>. E-mail: chrisferpedagoga@gmail.com.

2 Professor do Departamento de Educação do Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus de Rio Claro (SP). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9523-0954>. E-mail: joao.pezzato@unesp.br.

3 Magister en geografía, Profesora da Carrera de Historia y Geografía Universidad de La Serena Académica del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad de La Serena y Profesora de Historia y Geografía de Colegio Inglés Católico de La Serena. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1244-0180>. E-mail: cortesq@userena.cl.

4 Magister en Educación de la Universidad de Alcalá (España), Académica del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad de La Serena y Profesora de Historia y Geografía de Colegio Trinity de la ciudad de La Serena. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7140-3873>. E-mail: spironello@gmail.com.

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

exploring mental maps and narrative maps with Chilean students. The selected contents dealt with themes related to life in the university's locality, addressed in their relationships of different geographical scales, from the local (of the place) to the global (the world). From the perspective of the participant research, it was possible to produce a series of teaching materials, such as the Atlas of socio-natural risks of the Coquimbo Region. Thus, more than products, the project promoted the mediation of processes that enabled the construction of new knowledge, allowing, through teaching experiences, new readings of the world.

Keywords: School cartography. Cartographic language, Textual genres. Geography teaching, initial training.

RESUMEN: La enseñanza del lenguaje cartográfico a partir de la producción de diferentes géneros textuales fue parte de un Proyecto realizado con estudiantes del curso de formación docente, en la “Carrera de Historia y geografía”, de la Universidad de La Serena, Región de Coquimbo, Chile. El proyecto tuvo como objetivo promover la elaboración de actividades, organizadas en secuencias didácticas, explorando mapas mentales y mapas narrativos con estudiantes chilenos. Los contenidos seleccionados trataron temas relacionados con la vida en la localidad donde se encuentra la Universidad, abordados en sus relaciones de diferentes escalas geográficas, desde lo local (del lugar) hasta lo global (el mundo). Desde la perspectiva de la investigación participante, fue posible producir una serie de materiales didácticos, como el Atlas de riesgos socio-naturales de la Región de Coquimbo. Así, más que productos, el proyecto promovió la mediación de procesos que facilitaron la construcción de nuevos conocimientos, permitiendo, a través de experiencias didácticas, nuevas lecturas del mundo.

Palabras clave: Cartografía escolar. Lenguaje cartográfico. Géneros textuales. Enseñanza de Geografía. Formación de pregrado.

INTRODUÇÃO

Há diferenças culturais, históricas e sociais nas formas como as pessoas pensam sobre si mesmas e sobre o mundo. Não só existem diferenças no que as pessoas sabem, mas ainda, o que é mais importante, elas pensam de modos muito diferentes sobre o que sabem e sobre o modo como vieram a saber. Parafrazeando Olson (1997), vivemos em um mundo que está no papel; somos subprodutos da maneira como interpretamos e criamos inúmeros gêneros textuais. Nessa perspectiva, o presente artigo busca fomentar o debate a respeito Geografia escolar e sua articulação com o ensino da leitura e da escrita na educação básica e média chilena.

Em 2020, quando a educação passou por uma mudança brusca devido a pandemia de coronavírus, uma síndrome causada pelo coronavírus da síndrome respiratória aguda grave 2 (SARS-CoV-2), nos deparamos abruptamente com o imperativo do ensino remoto em todas as modalidades de formação escolar. Não é objetivo deste trabalho discutir o ensino remoto, suas vantagens, desvantagens, problemas, ou desafios, mas apresentar uma experiência de trabalho realizada no contexto da pandemia com o ensino remoto entre professores do ensino superior ou da educação básica.

Nesse contexto é registrada uma narrativa a respeito de uma experiência de formação inicial para a docência, em modo remoto, com aproximadamente 89 alunos do

curso de formação de professores de Geografia da Universidade de La Serena, comuna da província de Elqui, localizada na Região de Coquimbo, Chile. Tal experiência foi fruto de um programa denominado de Projeto Binacional Brasil – Chile, ocorrido durante seis meses do segundo semestre de 2020.

No âmbito da legislação dos cursos superiores, especificamente no que corresponde aos cursos de graduação do Brasil, os programas de estudo chileno explicitam o desenvolvimento de três dimensões com habilidades e competências para o século XXI, que são: desenvolvimento de competências para a cidadania local e global, além do desenvolvimento de formas de pensar, com destaque para o trabalho colaborativo. Para Iborra e Izquierdo (2010) a aprendizagem colaborativa é uma metodologia de ensino ativa, no qual o aluno constrói seu conhecimento por meio da interação que ocorre em sala.

Por meio de aulas síncronas foram realizados 10 encontros com os alunos das disciplinas de “Geografía Regional de Chile” e “Práctica de Ayudantía” da Universidade de La Serena, como apontado acima. As disciplinas pertencem a “Carrera de Historia y Geografía” e são ministradas, quando presencialmente, no Campus Andrés Bello, localizado no município de La Serena, Região de Coquimbo, Chile.

Nos encontros virtuais de ambas as disciplinas foram exploradas propostas de ensino de geografia, especificamente da cartografia escolar, por meio de atividades planejadas na forma de sequências didáticas articuladas com a produção de diferentes gêneros textuais. Os alunos foram divididos em grupos e, nesse caso, foi estimulado o trabalho colaborativo na elaboração das propostas.

O SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO E CHILENO

Os últimos anos foram marcados por um forte movimento de reestruturação curricular, tanto no Brasil quanto no Chile. Em ambos os países foram homologadas novas bases comuns curriculares. No Brasil a reestruturação foi realizada no currículo da educação básica e ensino médio. No Chile somente para o ensino médio. Observa-se, portanto, tanto no currículo brasileiro como no chileno, a abertura para um modelo de educação ajustado ao conjunto de orientações advindas de forças externas. As políticas incidem em mudanças curriculares que apresentam a mesma estrutura, são sustentados por uma concepção educacional de matriz notadamente liberal, que assumem o currículo por competências instrumentais para uma base de formação escolar. Tais políticas mostram-se receptivas às formas de regulação e avaliação externa em grande escala. Segundo Thiesen (2019, p. 14), esses pontos “sinalizam convergência com requerimentos do macroprojeto de internacionalização da educação”.

A seguir, apresentamos um quadro ilustrativo com a distribuição do sistema educacional de ambos os países e suas correspondentes designações. Ele mostra que o tempo total de anos de estudos, referente a Educação Básica, são iguais, porém possuem diferença no tempo em anos de estudo relacionado ao que corresponde aos Ensino Fundamental e Médio do Brasil.

Quadro 1. Sistema educacional brasileiro e chileno.

Brasil			Chile		
Nível	Faixa etária	Tempo de estudo	Subsistema	Faixa etária	Tempo de estudo
Educação Infantil	0 a 5 anos	5 anos	Educación Parvulária	0 a 5 anos	5 anos
Ensino Fundamental	6 a 14 anos	9 anos	Educación General Básica	6 a 13 anos	8 anos
Ensino Médio	15 a 17 anos	3 anos	Educación Media	14 a 17 anos	4 anos

Fonte: Elaborado pela autora.

Como observado no quadro acima, segundo dados do Ministério da Educación (MINEDUC) e Araya (2017), o sistema educacional chileno é formado por 4 subsistemas. O primeiro subsistema, denominado “Educación Parvulária”, atende crianças de 0 a 5 anos de idade. O segundo subsistema denomina-se “Educación General Básica”, com duração de 8 anos que se estende dos 6 aos 13 anos de idade. O terceiro subsistema se designa “Educación Media” que possui duração de 4 anos e atende alunos entre 14 e 17 anos de idade. Finalmente, o quarto subsistema corresponde a “Educación Superior” com obtenções de títulos profissionalizantes e/ou graus acadêmicos.

A educação escolar brasileira divide-se em dois níveis segundo dados do Ministério da Educação (MEC) e da Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as leis e diretrizes da educação nacional.

I – Educação básica que compreende:

- a) Educação Infantil (0 a 5 anos) subdividida em Creche (0 a 3 anos) e Pré-escola (4 e 5 anos);
- b) Ensino Fundamental (6 a 14 anos) com duração de 9 anos. Anos Iniciais (1º ao 5º ano, sendo que até o 3º ano a ênfase é alfabetização) e Anos Finais (6º ao 9º ano);
- c) Ensino Médio (15 a 17 anos) com duração de 3 anos.

II – Ensino Superior a partir dos 18 anos. Oferecidas nas seguintes modalidades: Licenciatura, Bacharelado e Formação Tecnológica.

Com relação à formação dos professores de geografia temos os seguintes cursos:

Brasil: Licenciatura plena em Geografia.

Chile: Carrera de História e Geografia

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES PARA O SÉCULO 21: TRANSDISCIPLINARIDADE E O PAPEL DA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR

Para o caso chileno, um aspecto importante está relacionado ao destaque dado ao desenvolvimento de competências de nível superior para a disciplina de História, Geografia e Ciências Sociais nas diretrizes formuladas pelas Bases Curriculares do Ministério da Educação (MINEDUC, 2019).

O documento aponta como sendo a aprendizagem o foco do trabalho educativo, no sentido de que ela deva colocar em prática conhecimentos, habilidades e atitudes que possibilitem aos alunos o enfrentamento dos diversos desafios da vida, tanto no contexto da sala de aula como do cotidiano. Os jovens precisam desenvolver uma aprendizagem integral que lhes permita enfrentar o futuro com as ferramentas necessárias que garantam uma participação ativa e responsável na sociedade.

Para alcançar os resultados de aprendizagem mencionados acima, os Programas de Estudos explicitam o desenvolvimento de três dimensões com habilidades e competências para o século XXI. A primeira dimensão está relacionada ao desenvolvimento de formas de pensar, o que implica criatividade, inovação e desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico. A segunda dimensão é o desenvolvimento de formas de trabalhar, vinculadas às habilidades de comunicação, seja escrita, oral ou multimodal, para o trabalho colaborativo entre pares, que favoreçam o desenvolvimento de novas formas de aprender, de se avaliar, a si mesmo e aos outros, o que leva a novas formas de se relacionar com a aprendizagem, com atitudes fundamentais para a aprendizagem do século XXI, tais como responsabilidade, perseverança, abertura ao diferente, aceitação, valorização das diferenças, autoestima, tolerância à frustração, liderança e empatia. Em suma, a aprendizagem colaborativa é um processo complexo e enriquecedor para todos os alunos, conforme afirmam os autores Iborra e Izquierdo (2010):

A aprendizagem colaborativa é uma espécie de metodologia de ensino ativa, em que cada aluno constrói seu próprio conhecimento e elabora seus conteúdos a partir da interação que ocorre em sala de aula. Em um grupo colaborativo, portanto, há uma autoridade compartilhada e uma aceitação pelos membros do grupo da responsabilidade pelas ações e decisões do grupo. Cada membro da equipe é totalmente responsável pela sua própria aprendizagem e, ao mesmo tempo, pelos demais integrantes do grupo (IBORRA; IZQUIERDO, 2010, p. 233).

Por fim, há uma terceira dimensão que salienta os modos de viver no mundo, com o desenvolvimento de competências para a cidadania local e global.

Preocupados com a formação inicial dos futuros professores da Carreira de História e Geografia da Universidade de La Serena, foi proposto pelas professoras Ximena Cortés Quezada e Silvana Núñez Thompson, docentes titulares dos respectivos programas, a internacionalização das disciplinas: “Geografía Regional de Chile” e “Práctica de Ayudantía”. O projeto denominado “Trabajo disciplinar-didáctico de asignaturas integradas para la enseñanza y aprendizaje de problemas y desafíos socioambientales regionales” foi realizado em parceria com a professora voluntária Dra. Christiane Fernanda da Costa, responsável em ministrar, em parceria no ano de 2020, a disciplina integrada de Geografia e Cartografia Escolar.

Esta composição didático pedagógico das disciplinas, visou contribuir para o desenvolvimento do perfil formativo de alunos de graduação e das normas pedagógicas que regulamentam o trabalho acadêmico da Carreira de Pedagogia em História e Geografia da Universidade de La Serena, de acordo com o disposto no Processo de Renovação Curricular das licenciaturas, realizadas entre os anos de 2015 a 2019, e com o Plano de Aperfeiçoamento Institucional para a Formação Inicial de Professores ULS 1501, onde se preconiza o reforço das seguintes quatro áreas de formação curricular:

Em termos legais, a Área de Formação Geral, Área de Formação Pedagógica e Área da Formação Didático-Disciplinar, nas suas determinações, apontam, como contribuição para a área das Práticas Pedagógicas, que a formação inicial para a docência deve promover:

“Uma relação dialógica entre teoria e prática, o desenvolvimento da reflexão crítica para a construção do saber profissional”, bem como desenvolver a capacidade de interagir autonomamente com o saber através de uma postura permanente de relação analítica com o trabalho prático, favorecendo a concepção, implementação,

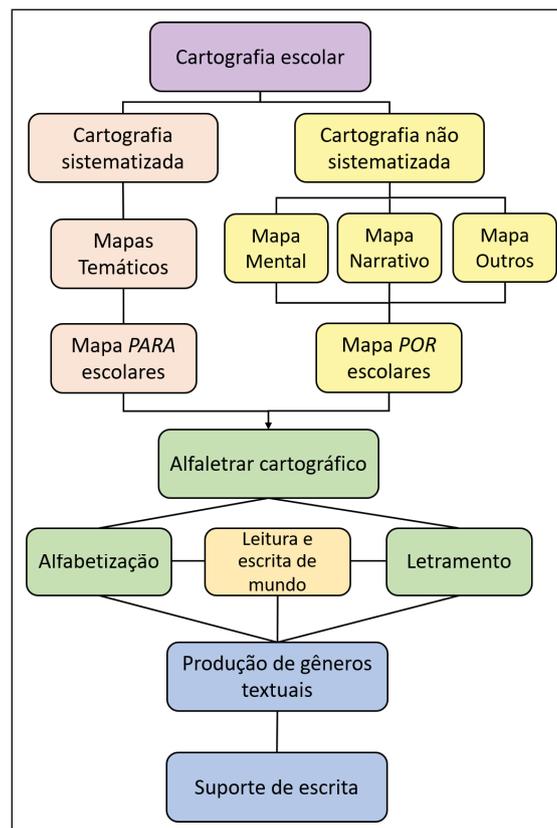
avaliação e retroalimentação de propostas / experiências pedagógicas, além da gestão dos processos educacionais de acordo com o contexto e as demandas do sistema educacional ” (PMI FIP ULS 1501) (UNIVERSIDADE DE LA SERENA, 2021).

Nesse contexto, o principal objetivo deste trabalho foi o de promover o planejamento de atividades, na forma de sequências didáticas, explorando a produção de gêneros textuais, em especial os instrucionais, nas modalidades de mapas mentais e mapas narrativos, com estudantes da Carrera de História y Geografía da Universidade de La Serena. Partindo da premissa de que o trabalho pedagógico na educação deve priorizar o desenvolvimento de práticas educativas mais significativas, foram trabalhados conteúdos curriculares da Geografia escolar da Base Nacional Comum Curricular do Chile.

Por meio de um constante ir e vir, explorando a escala local (lugar) e a escala global (mundo), foi possível ao professor universitário mediar a construção de conhecimentos que permitiram corroborar com a leitura de mundo de estudantes em formação inicial para a docência.

ENSINO DE GEOGRAFIA PARA O ENSINO BÁSICO: O ALFALETRAR CARTOGRÁFICO

O projeto em questão explorou a linguagem cartográfica a partir da produção de diferentes gêneros textuais, valorizando a subjetividade espacial do indivíduo ao cartografar mapas mentais e mapas narrativos, como pode ser observado no mapa conceitual que segue:



Fonte: Elaborada pelos autores.

Figura 1. A cartografia escolar.

Ao observar a figura acima, nota-se que enquanto professores e pesquisadores legitimamos que para uma eficaz leitura da linguagem cartográfica é necessário que se valorize a cartografia *por* escolares explorada em conjunto com a cartografia *para* escolares. Em momento algum desvalorizamos ou desqualificamos a cartografia sistematizada, ao contrário, defendemos o trabalho em conjunto com a cartografia não sistematizada, propiciando o desenvolvimento do pensamento geográfico por meio da produção de distintos gêneros textuais. Assim é de suma importância que o professor da educação básica e média conheça o conceito de alfalettrar cartográfico.

Alfalettrar é um conceito utilizado pela professora Magda Soares (2020), ao defender alfabetização e letramento de forma indissociável, dessa maneira, deve-se alfabetizar letrando e letrar alfabetizando. Segundo a autora, os conceitos de alfabetização e letramento são:

Alfabetização: Processo de apropriação da “tecnologia da escrita”, isto é, do conjunto de técnicas – procedimentos, habilidades – necessárias para a prática da leitura e da escrita: domínio do sistema de representação que é a escrita alfabética e das normas ortográficas; habilidades motoras de uso de instrumento de escrita (lápiz, caneta, borracha...), aquisição de *modos de escrever* e de *modos de ler* – aprendizagem de uma certa postura corporal adequada para escrever ou para ler; habilidades de escrever ou ler, seguindo convenções da escrita, tais como: a direção correta da escrita na página (de cima para baixo, da esquerda para a direita); a organização espacial do texto na página; a manipulação correta e adequada dos suportes em que se escreve e nos quais se lê – livro, revista, jornal, papel etc.

Letramento: Capacidade de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita, o que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos – para informar ou informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se para dar apoio à memória etc.; habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos; habilidade de orientar-se pelas convenções de leitura que marcam o texto ou de lançar mão dessas convenções, ao escrever; atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor (SOARES, 2020, p. 27).

A autora segue defendendo que alfabetização e letramento são processos

cognitivos e linguísticos distintos, portanto, a aprendizagem e o ensino de um e de outro é de natureza essencialmente diferente; entretanto, as ciências em que se baseiam esses processos e a pedagogia por elas sugeridas evidenciam que são processos simultâneos e interdependentes. A alfabetização – a aquisição da tecnologia da escrita – não precede nem é pré-requisito para o letramento, ao contrário, a criança aprende a ler e escreve envolvendo-se em atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 2020, p. 27).

Compactuamos com Soares (2020) ao defender que os processos de alfabetização e letramento são interdependentes e diferentes, envolvendo, cada um, conhecimentos, habilidades e competências específicas, que implicam processos de aprendizagem diferenciados e, conseqüentemente, procedimentos diferenciados de ensino. Nesse contexto, a autora aponta o texto como eixo central do Alfalettrar.

Todo **texto** é uma comunicação verbal que se caracteriza como um **gênero** adequado ao **contexto**, aos **objetivos** do autor e aos **leitores** previstos ou desejados. Assim, os textos são independentes das condições que determinam sua produção. Eles são materializações de situações comunicativas, que fazem que sejam o que são. É por isso que usa a terminologia gênero textual, que não deixa esquecer que texto não é um produto independente, mas é resultado de várias determinações que o levam a ser como é: todo texto é a materialização de um gênero (SOARES, 2020, p. 210).

Apoiados no conceito de Alfalettrar, já explicitado, criamos o termo Alfalettrar Cartográfico, no qual defendemos a produção de distintos gêneros textuais valorizando os conhecimentos cotidianos que os alunos possuem, interligando com os conhecimentos científicos. Segundo Cavalcanti (2002), em suas atividades diárias, alunos e professores constroem geografia e, ao construírem geografia, eles também constroem conhecimentos sobre o que produzem, que são conhecimentos geográficos.

O conhecimento geográfico “é o meio para que os educandos compreendam as espacialidades produzidas a partir das interações entre os múltiplos componentes espaciais presentes na própria cotidianidade dos alunos” (STRAFORINI, 2018, p. 184). Compreendemos o pensamento geográfico como a construção das diferentes leituras e escritas assistemáticas ou sistemáticas do espaço. O termo “geografia” surgiu das palavras gregas *geo* e *graphos*, significando, respectivamente, Terra e escrever. Os esboços gráficos ou escritos são expressões das leituras e interpretações produzidas pelos seres humanos a respeito de suas experiências no mundo vivido, das experiências cotidianas.

ESBOÇANDO GÊNEROS TEXTUAIS: MAPAS MENTAIS E NARRATIVOS

Quando o aluno chega à escola, traz consigo valores, atitudes, experiências, hábitos de linguagem que constituem a cultura do meio em que vive. Para construir o seu conhecimento, não precisa renunciar às suas experiências; ele as utiliza para estabelecer relações entre o que sabe e o que não sabe.

O letramento está relacionado ao desenvolvimento de ações voltadas para o uso social da escrita e implica a participação de sua utilização em experiências diversificadas a partir da interação com os diferentes gêneros textuais. As pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática de leitura e da escrita, ou seja, não necessariamente conseguem realizar leitura dos diferentes gêneros textuais. “A exploração dos gêneros em sala de aula traz benefícios para o aprendiz, pois é uma significativa oportunidade de se trabalhar com linguagem nos seus mais diferentes usos do cotidiano” (KÖCHE; MARINELLO, 2015, n.p.).

Para Marcuschi (2008), os gêneros textuais são ilimitados, pois inúmeras são as situações comunicativas que requerem seu uso. Os gêneros são eventos textuais bastante

maleáveis, dinâmicos e plásticos, que decorrem das necessidades e atividades socioculturais e das inovações tecnológicas. As novas tecnologias possibilitam o surgimento de outros gêneros, como mensagens enviadas por e-mail, bate-papo via internet, recados postados em diferentes redes sociais, aulas virtuais, entre outros. O autor defende que gênero se refere aos textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Desse modo,

[...] os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. Em contraposição aos tipos, os gêneros são entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações diversas, constituindo em princípio listagem abertas (MARCUSCHI, 2008, p. 155).

Toda manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero. Em outros termos, a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual. Estamos submetidos a tal variedade de gêneros textuais a ponto de sua identificação parecer difusa e aberta – eles são inúmeros, mas não infinitos. Quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares; disso decorre que a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização e de inserção na prática nas atividades comunicativas humanas.

Marcuschi (2008), em seu livro: *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*, apresenta um quadro com os gêneros textuais, no qual estabelece uma divisão por domínios discursivos e modalidades de uso da língua (escrita e oralidade) divididos nas seguintes categorias: Jornalístico, Religioso, Saúde, Industrial, Jurídico, Publicitário, Lazer, Interpessoal, Militar, Ficcional e Instrucional.

O trabalho com gêneros textuais nos permite compreender com mais clareza o que acontece na linguagem quando a usamos para interagir em grupos sociais. Ao longo do processo de comunicação, deparamos com vários gêneros e certamente acabamos nos identificando mais com um do que com outros. O fato de trabalharmos com textos “reais” facilitará o trabalho da leitura e produção textual, diferentemente de só utilizarmos os textos produzidos para os livros didáticos.

Nesse contexto, defendemos a exploração de mapas mentais e mapas narrativas nas diferentes produções de gêneros textuais, uma vez que as representações gráficas (mapas mentais) apresentam o pensamento espacial, ou seja, o espaço topológico, e as narrativas ou mapas-narrativos, como denominamos, evidenciam o pensamento geográfico dos alunos. Essas escritas possibilitaram outras leituras. Leituras essas que o desenho por si só não satisfaz, uma vez que “a imagem é um quadro *gravado*, enquanto que o texto escrito é um quadro *falante*” (CHARTIER, 1996, p. 123).

Segundo Freitas e Breda (2019), as narrativas cartográficas possuem potencialidades que vão além da escrita, e que se colocam como uma possibilidade da evocação de registros de experiências espaciais. Quando tecemos significações sobre itinerários, vivências e memórias espaço-temporais, criamos possibilidades para movimentos de mapeamentos em que cada sujeito compreende a sua própria espacialidade.

Para Lopes (2012), os mapas narrativos:

[...] estabelece-se como uma metodologia de pesquisa que tem como foco central desvelar os espaços pessoais e sua significância para os sujeitos que os vivem. Trata-se de um procedimento que utiliza recursos visuais, mais especificamente representações cartográficas que são combinadas com narrativas biográficas, revelando os espaços vivenciados a partir do presente por crianças e espaços de infância existentes nas memórias e lembranças dos adultos. Buscando relacionar espaço geográfico com o tempo histórico (com todas as suas formas, atributos e categorias), essa metodologia reconhece os sujeitos na interface dessas dimensões, onde se encontram a história pessoal, subjetiva e ao mesmo tempo coletiva. Os mapas narrativos permitem compreender as temporalidades e espacialidades formadoras do humano e formadas pelo humano, enquanto, simultaneamente, desvelam características singulares de nossas experiências no mundo, permitindo que esse mundo se expresse a partir dos sujeitos. Essa forma de fazer pesquisa está referenciada na tradição fenomenológica (SHÜLTZ; LUCKMANN, 1975 *apud* LOPES; LIMA, 2015) e suas contribuições para a compreensão do humano e seu “mundo da vida cotidiana”, onde estariam presentes os espaços “próximos” por nós ocupados e que nos ocupam, de nossos “entornos” sociais (LOPES, 2012, p. 163-164 *apud* LOPES; LIMA, 2015).

Dessa maneira, Lopes (2014) afirma que o mapa narrativo, traduzido do alemão *Narrative Landkarten*, são formas de registrar o espaço que tiveram origem em pesquisas oriundas da Alemanha na década de 1980. O termo “mapa narrativo se explica por ser uma forma de pesquisa que combina narração e a confecção de desenhos dos lugares trazidos pelos pesquisados no momento da aplicação do método” (LOPES; LIMA, 2015, p. 238).

Os mapas mentais, na definição de Archela, Gratão e Trostdorf (2004), são imagens espaciais que as pessoas têm de lugares conhecidos, direta ou indiretamente. As representações espaciais mentais podem ser do espaço vivido no cotidiano, como, por exemplo, os lugares construídos do presente ou do passado; de localidades espaciais distantes, ou, ainda, formadas a partir de acontecimentos sociais, culturais, históricos e econômicos, divulgados nos meios de comunicação.

Tanto os mapas mentais como os mapas-narrativas possibilitam a representação espacial *por* crianças. A produção desses mapas deve acontecer em conjunto com os inúmeros mapas temáticos e atlas escolares que dispõem de uma representação cartográfica *para* crianças. Assim sendo, entendemos essas práticas espaciais escritas e/ou gráficas por crianças como maneiras de agir *com* e *no* espaço, a partir de significações singulares que traduzem diferentes leituras de mundo. O mapeamento do espaço vivido da vizinhança, do bairro ou da cidade representa um exercício prático que se baseia nas observações do cotidiano e experiências das crianças, trazendo as diferentes visões de mundo.

Explicar o melhor percurso para se chegar a um determinado endereço, para muitas pessoas, não é nada fácil. Esboçar o trajeto em um mapa mental pode ser ainda mais traumático. Isso acontece com quem não foi estimulado a desenvolver a linguagem cartográfica.

Nesse sentido, sugerimos caminhos para romper com o ensino exclusivo da métrica cartesiana no ensino básico, incentivando o desenvolvimento da linguagem cartográfica em várias formas de expressões da criatividade humana, principalmente por meio da produção de gêneros textuais.

AS ETAPAS DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Os alunos da Universidade de La Serena foram orientados para o trabalho com sequências didáticas e a produção de gêneros textuais articulados com o processo de alfabetização e letramento, vinculados aos conteúdos curriculares da Geografia escolar.

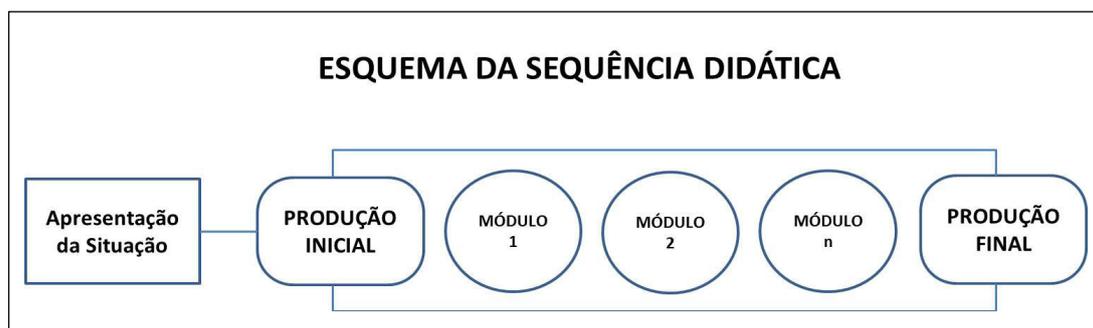
Isso porque há o entendimento de que compete aos profissionais da educação, em especial aos professores da educação básica e média, promover a produção de mapas e diferentes gêneros textuais a partir de Sequência Didática (SD).

Marcuschi (2008, p. 213), a partir da leitura e ideias de Joaquim Dolz, Michèle Noverraz e Bernard Schneuwly, conceitua SD como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”, que tem a “finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor *um* gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2011, p. 83). As sequências didáticas servem para dar acesso aos alunos a práticas de linguagens novas ou dificilmente domináveis.

Schneuwly e Dolz (2011, p. 52-54) defendem que, para a elaboração das sequências didáticas como estratégia de ensino dos gêneros textuais, o professor deve, então, considerar alguns pressupostos teóricos: 1. A adaptação da escolha do gênero e das situações de comunicação às capacidades dos alunos; 2. Antecipação das transformações possíveis e de etapas que possam ser transpostas; 3. Simplificação de tarefas para que não excedam as capacidades iniciais das crianças; 4. Esclarecimento dos objetivos da escrita e do caminho a ser percorrido; 5. Tempo suficiente para que ocorra a aprendizagem; 6. Organização das intervenções para que ocorram transformações/avanços na escrita dos textos; 7. Organização de momento de colaboração entre os alunos para que contribuam entre si com as transformações; 8. Avaliação das transformações ocorridas.

Assim, Santos (2018, p. 70) resume que as SD constroem-se passando por quatro etapas: 1. Apresentação inicial (conhecimento do projeto de escrita a ser executado: apreciar o gênero – o que envolve sua leitura e estudo, a quem se dirige, a forma que ele assume, quais sujeitos o utilizam etc.); 2. Primeira produção escrita (responsável pela manifestação das primeiras representações que o aluno-escritor tem do gênero, funcionando como “termômetro” para que o professor identifique quais capacidades de escrita ainda precisam ser desenvolvidas; 3. Módulos de intervenção (atividades que buscam solucionar os problemas encontrados); 4. Produção final (acompanhamento dos avanços obtidos).

A estrutura de base de uma sequência didática pode ser representada pelo seguinte esquema:



Fonte: DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2011, p. 83 (adaptação nossa).

Figura 2. Esquema da sequência didática.

Após a *apresentação da situação*, na qual é descrita de maneira detalhada a tarefa de expressão oral ou escrita que os alunos deverão realizar, os alunos elaboram um primeiro texto inicial, oral ou escrito, que corresponde ao gênero trabalhado: é a *primeira produção*. Ela permite ao professor avaliar as capacidades já adquiridas e ajustar as atividades e os exercícios previstos na sequência às possibilidades e dificuldades reais de uma turma. Além disso, ela define o significado de uma sequência para o aluno, isto é, as capacidades que deve desenvolver para melhor dominar o gênero de texto em questão. Os *módulos*, constituídos por várias atividades ou exercícios, dão-lhe os instrumentos necessários para esse domínio, pois os problemas colocados pelo gênero são trabalhados de maneira sistemática e aprofundada. No momento da *produção final*, o aluno pode pôr em prática os conhecimentos adquiridos e, com o professor, medir os progressos alcançados. A produção final serve, também, para uma avaliação de tipo somativo, que incidirá sobre os aspectos trabalhados durante a sequência.

Se a produção do gênero textual funciona como um “termômetro” para o professor identificar quais capacidades da escrita ainda precisam ser desenvolvidas ou aprimoradas, concluímos que por meio da produção de gêneros textuais em diferentes domínios discursivos é possível trabalhar alfabetização e letramento. O letramento é explorado quando se produz um domínio discursivo escrito, e a alfabetização é explorada quando, a partir dessa produção, busca-se intervir nos problemas relacionados com a produção escrita. Concordamos com Silva e Fortunato (2012) quando defendem que os alunos só aprendem a escrever quando lhes é compreensível e quando possibilitamos a eles os meios de fazer o uso social da escrita, ou seja, quando é posto à prova todo o seu repertório de conhecimento, diante dessa produção.

É papel da escola, então:

- possibilitar ao aluno o domínio do gênero, primeiramente, para melhor conhecê-lo ou apreciá-lo, de modo a ser capaz de compreendê-lo, produzi-lo na escola ou fora dela; para desenvolver capacidades que ultrapassam o gênero e são transferíveis para outros gêneros próximos ou distantes. Para realizar tais objetivos, torna-se necessária uma transformação, ao menos parcial, do gênero: simplificação, ênfase em determinadas dimensões etc.;
- colocar os alunos, ao mesmo tempo, em situações de comunicação as mais próximas possíveis das verdadeiras, que tenham para eles um sentido, para que possam dominá-las como realmente são (KOCH; ELIAS, 2018, p. 74).

Para as autoras, quanto mais precisa a definição das dimensões ensináveis de um gênero textual, mais o trabalho didático facilitará a sua apropriação como (mega) instrumento e possibilitará o desenvolvimento de capacidades de linguagem diversas a ele relacionadas. Quanto mais claramente o objeto do trabalho é descrito e explicado, mais ele se torna acessível aos alunos, não só nas práticas linguageiras de aprendizagem, mas também em situações concretas de interação pela linguagem. Assim, o ensino de leitura/produção textual com base nos gêneros poderá trazer importantes contribuições para a mudança da forma de tratamento da produção textual na escola.

TAPEÇARIAS CARTOGRÁFICAS ENTRELAÇADAS: ENCONTROS, PRODUÇÕES E RESULTADOS

Para realização deste trabalho, foram realizadas atividades de pesquisa de tipo colaborativa. A Pesquisa Participante foi realizada de maneira remota, com observação em duas disciplinas da Universidade de La Serena, “Geografía Regional de Chile” e “Práctica de Ayudantía”. Cursavam a disciplina “Regional de Chile” alunos do VIII semestre do Carreira de História e Geografia, e a disciplina “Práctica de Ayudantía” alunos do V semestre da respectiva carreira. Os estudantes, de ambas as disciplinas, planejaram sequências didáticas que exploravam as produções de distintos gêneros textuais. Os alunos de “Práctica de Ayudantía” realizaram estágio remoto na educação básica, no qual foram aplicadas as sequências didáticas planejadas, com destaque para produção de mapas mentais e mapas narrativos.

Ao desenhar, a criança representa seu modo de pensar o espaço. O desenho é um registro que merece reflexão. É preciso que o professor crie o hábito de observar a representação espacial produzida pelos alunos. A conjugação de linguagens, desenho e escrita permite ampliar a compreensão sobre as práticas espaciais das crianças, uma vez que a informação veiculada pelo desenho é complementada pela escrita. A criança:

[...] apreende e aprende o espaço a partir de sua experiência cotidiana, através de seu desenho, de seu texto e de sua narrativa. Ele nos apresenta o lugar onde habita, os trajetos que faz, as paisagens cotidianas, elementos de um conhecimento empírico, que traduz uma leitura do mundo (e do espaço) fundada numa epistemologia existencial - conhecimento produzido nas relações cotidianas (PEREZ, s/d, p. 11).

Callai (2018) assevera que a educação geográfica tem como meta a abordagem dos conteúdos da geografia nos processos do ensino e da aprendizagem, oportunizando ao aluno acesso ao conhecimento de modo que o torne significativo para que, assim, ele possa elaborar o seu próprio pensamento e produzir o seu saber.

A disciplina “Regional de Chile” era composta por 45 alunos e “Práctica de Ayudantía” por 44 alunos. As disciplinas integradas contabilizaram a organização de 19 grupos para elaboração da sequência didática. O quadro que segue evidencia os gêneros textuais escolhidos pelos alunos para sua produção. Vale ressaltar que as sequências didáticas elaboradas pelos alunos de “Práctica de Ayudantía” foram aplicados de maneira remota em diferentes turmas do 5º ano básico ao 3º ano médio do Colégio Trinity, localizado em La Serena, Chile. Abaixo, segue quantificação dos gêneros explorados em ambas as disciplinas.

Tabela 1. Incidência dos gêneros textuais explorados.

Domínio dos Gêneros selecionados	Grupos (Disciplinas Intergradadas)	
	Incidência	
	nº	%
Jornalístico	7	37%
Instrucional	7	37%
Ficcional	3	16%
Publicitário	1	5%
Interpessoal	1	5%
Total por disciplina:	19	100%

Fonte: Elaborado pelos autores.

Observa-se que os domínios Jornalístico e Instrucional prevaleceram entre os gêneros selecionados pelos alunos pelos alunos que cursavam as disciplinas. Do total de 19 trabalhos elaborados, selecionamos um do domínio Instrucional para apresentar neste artigo.

A experiência investigativa realizada, favoreceu a geração de propostas didático-pedagógica explorando o ensino da Geografia, por meio da produção de gêneros textuais no contexto da cartografia escolar que serão apresentados a seguir. O projeto binacional promoveu a constituição de redes de trabalho colaborativo na formação inicial de professores, permitindo a articulação com o meio ambiente e investigações de problemas geográficos à escala local e / ou regional, integrando acadêmicos de distintas especialidades, alunos de licenciatura e professores em prática (estagiários), enriquecendo a formação geográfica, do ponto de vista do ensino e da pesquisa.

O trabalho realizado desenvolveu-se nas seguintes fases metodológicas gerais:

1. Fase de pesquisa de problemas geográficos regionais.
2. Fase de indução da metodologia da sequência didática com gêneros textuais.
3. Fase de desenho de sequências didáticas, planejamento, elaboração de recursos didáticos e propostas avaliativas para trabalhos em aula de cartografia com gêneros textuais, com base em problemas geográficos regionais.
4. Fase prática de aplicação e / ou propostas para o contexto escolar da metodologia cartográfica com gêneros textuais baseados em problemas geográficos regionais.
5. Fase de socialização, internacionalização e avaliação da experiência em Discussão Geográfica Binacional de Alunos de Graduação: Questões Regionais e Perspectivas Didático-Pedagógicas Brasil-Chile 2020.

A sequência didática selecionada corresponde ao trabalho realizado pelos seguintes alunos: Débora Berrios, Maryori Castillo, Pía Cicardini e Francisca Olivares, cujo tema central foram os *Riscos sócio naturais na Região de Coquimbo*, aplicado a alunos do 5º ano do Colégio Trinity, obtendo mapas mentais e narrativos e um Atlas como produto final. A aula tinha como objetivo: conhecer e descrever os riscos sócio naturais da Região de Coquimbo que afetam a cidade como terremotos; localizar rotas de evacuação para a proteção da vida na escola e em casa. Outro aspecto importante a se considerar na organização da sequência didática era que sua execução seria realizada remotamente, em uma aula de 40 minutos.

Dessa maneira, a sequência didática foi planejada de acordo com as exigências ministeriais para disciplina de História, Geografia e Ciências Sociais e, especificamente, foi abordado o Objetivo de Aprendizagem nº 12: “Investigar, descrever e localizar os riscos naturais que afetam sua localidade, como terremotos, tsunamis, inundações, deslizamentos e vulcanismo, e identificar formas da comunidade se proteger (construções antissísmicas, medidas de segurança e evacuação em casa, na escola e em diferentes espaços públicos, entre outros)” (MINEDUC, 2018).

O desenho da sequência didática e as evidências de sua aplicação são apresentados a seguir:

DESCRIÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA APLICADA

Fundamentado no conceito do esquema da Sequência Didática de Dolz, Noverraz, Schneuwly (2011), representado na Figura 1, as atividades foram organizadas em 3 grandes momentos, a saber:

• Momento 1 (Início) (10 minutos)

Apresentação e sensibilização do assunto aos alunos, através de questões de sondagem com apoio de conteúdos através de uma apresentação em Power Point (PPT), que contém as respostas às questões realizadas, para que assim os alunos reflitam as respostas dadas.

É importante destacar a retroalimentação ou feedback a partir do levantamento dos conhecimentos prévios, após a sondagem, o grupo se preocupou em definir os conceitos explorados.



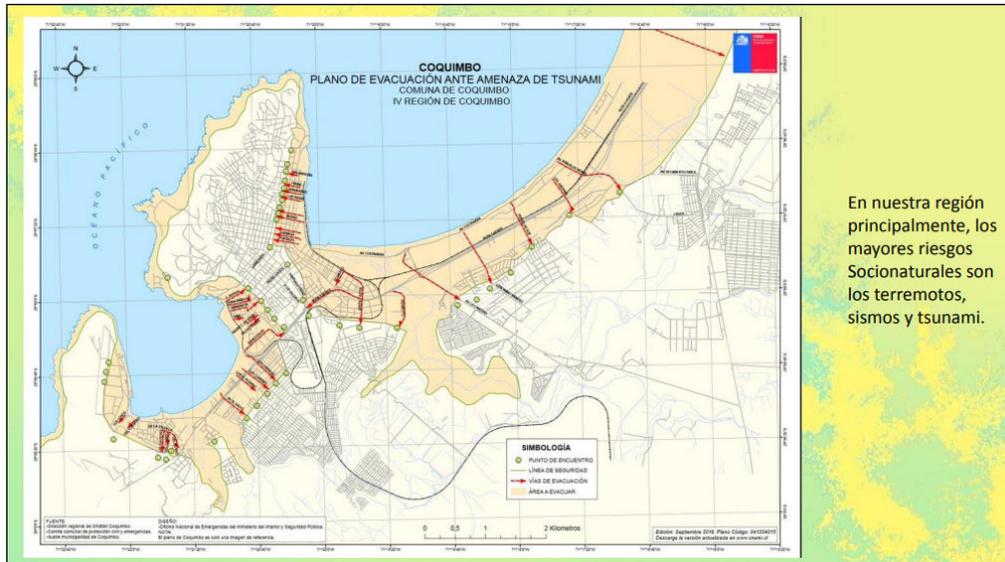
Fonte: Clase Colegio Trinity, 6 de noviembre de 2020.

Figura 3: Módulo N°1- Perguntas Indagatórias.

• **Momento 2 (Desenvolvimento) (20 minutos)**

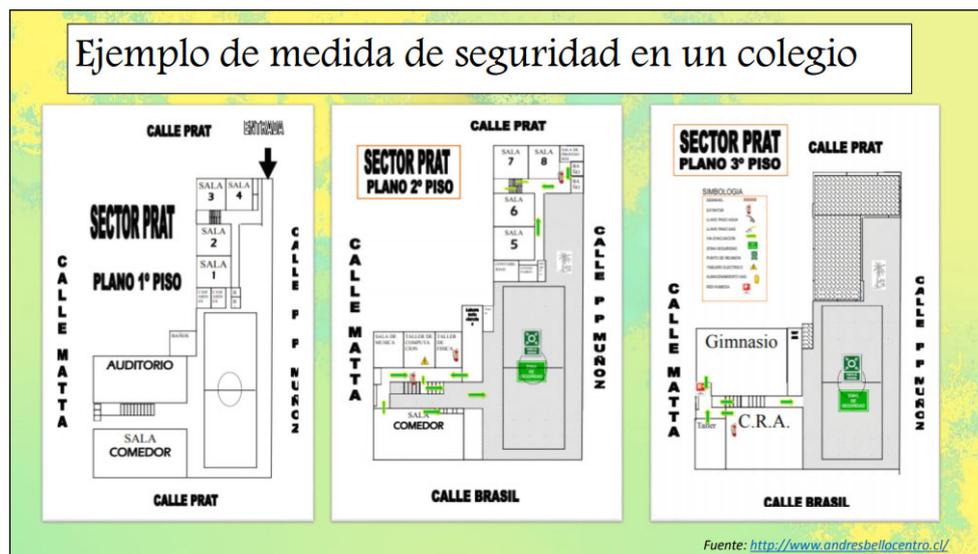
A matéria foi apresentada aos alunos, sanando dúvidas, explorando as experiências e leituras de mundo, após solicitou-se a produção de mapas mentais e narrativos.

No segundo momento aprofundou-se os conceitos mencionados e foi apresentado um modelo do gênero textual que seria produzido. Na Figura 4, observa-se um mapa plano da Comuna de Coquimbo, destacando as vias de evacuação frente a uma ameaça de tsunami. Já a Figura 5 denota um mapa com os lugares seguros de um colégio em caso de terremoto.



Fonte: Clase Colegio Trinity, 6 de noviembre de 2020.

Figura 4. Módulo N°2 - Cartografía Sistematizada.



Fonte: Clase Colegio Trinity, 6 de noviembre del 2020.

Figura 5. Mapa com áreas seguras de um colégio.

A atividade a ser realizada consistia na elaboração de um mapa mental da casa onde os alunos vivem, apontando os lugares seguros, saídas (portas), lugares perigosos e janelas do imóvel. Após a confecção do mapa, os alunos deveriam fazer uma narração explicando o seu desenho.

• **Momento 3: (Encerramento) (10 minutos)**

Apresentação do produto final. Os alunos narram o que está representado em seus mapas mentais, oralmente ou por escrito. Além disso, todos os alunos enviam a narração junto com o mapa mental por escrito para a plataforma do Classroom.

Todos os registros gráficos e escritos foram compilados num Atlas denominado “Atlas dos Riscos sócio naturais da Região de Coquimbo, rotas de fuga das suas casas, mapas mentais e narrativos dos alunos do 5º ano”, como mostra a Figura 6.



Fonte: Elaboração das alunas da Carreira de História e Geografia

Figura 6. Atlas realizado por estudantes da educação básica.

O Atlas foi composto por 18 mapas mentais e narrativos com destaque para as rotinas no caso de um sismo, as Figuras 8 e 9 são mapas selecionados deste material.

A Figura 8 apresenta um mapa mental e narrativo da casa de um estudante. As diferentes cores utilizadas por ele destacam as zonas seguras, com pouco risco, risco e alto risco. A sua escrita narra a sua representação explicando, por exemplo, que as flechas verdes são guias para as zonas seguras da residência.



Lo que presenta mi mapa es mi casa y muestra salidas de emergencia que son las puertas, flechas verdes que te guían a la zona segura, la zona segura esta marcada con verde y la zona de riesgo esta marcada con rojo.

Fonte: Clase Colegio Trinity, 6 de noviembre del 2020.

Figura 8. Mapa Mental e Narrativo realizado por estudante.

Para finalizar o trabalho, os alunos de graduação que elaboraram e aplicaram a sequência didática apresentada anteriormente, participaram da Discussão Geográfica Binacional de Alunos denominada: “Questões Regionais e Perspectivas Didático-Pedagógicas Brasil-Chile”, nos dias 4 e 11 de dezembro de 2020, com o objetivo de compartilhar experiência em sala de aula com colegas do Chile e do Brasil, cumprindo assim a última fase de socialização, internacionalização e avaliação da experiência geral do trabalho interdisciplinar implementado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A cartografia não é uma área de estudo exclusiva dos geógrafos, existe uma série de pesquisas que buscam trabalhar essa linguagem de forma interdisciplinar, relacionando com diversas áreas das ciências humanas como literatura, artes e educação. Ao reconhecer esses pontos, o professor qualifica o trabalho do ensino de geografia e cartografia escolar em sala de aula.

Pensando no ensino dessa ciência por professores em prática ou estagiários, exploramos o ensino de Geografia e da Cartografia em uma perspectiva interdisciplinar incentivando a produção de diferentes gêneros textuais, com o planejamento de sequências didáticas.

Esse projeto propiciou a troca de experiências, vivências, didáticas, teorias e diretrizes pedagógicas de diferentes culturas (Brasil e Chile), foi possível refletir sobre uma nova metodologia de ensino valorizando a interdisciplinaridade, pluralidade de temas, além de distintas produções gráficas e textuais.

Os gêneros textuais remetem aos diferentes formatos que os textos assumem para desempenhar as mais diversas funções sociais, ressaltando suas propriedades sociocomunicativas de funcionalidade e de intencionalidade. Eles apresentam diferentes caracterizações, com vocabulários específicos e empregos sintáticos apropriados, em conformidade com a função social que exercem. Nesse contexto, compete ao professor de diferentes disciplinas criar oportunidades para que os alunos aprendam os mais diversos gêneros textuais, sua estrutura e funcionalidade, para que se tornem capazes não só de reconhecê-los e compreendê-los, mas também de construí-los de modo adequado, em suas variadas situações sociais.

No presente, a linguagem cartográfica foi explorada com o objetivo de fazer o aluno refletir a respeito do espaço em que vive. Cada traço ou palavra dos registros produzidos por discentes foram considerados leituras de mundo a partir da experiência de cada sujeito com o espaço geográfico.

Foi, assim, a partir da produção de gêneros textuais, mapas mentais e narrativas, que se tornou possível produzir o “Atlas de los riesgos socionaturales de la Región de Coquimbo, vías de evacuación de sus hogares, mapas mentales y narrativos de los alumnos de quinta básico” e “Software Educativo: Región de Chile Tricontinental”.

A importância dessa experiência geográfica está na constatação de que ocorreram produções que registram a expressão da geograficidade, experiências estas promovidas pelo desenvolvimento, no contexto escolar, de atividades relacionadas ao estudo da localidade articulada ao espaço vivido que, por sua vez, provocaram representação de noções de pertencimento ao lugar, de sentido da consciência do espaço.

O trabalho com sequência didática, gêneros textuais, mapas-narrativas e mapas mentais são essenciais nos anos iniciais da Educação Básica, já que ele possibilita explorar o ensino de Geografia de maneira interdisciplinar. O domínio de determinados gêneros textuais, no caso o cartográfico, são formas de liberdade. Assim, consideramos que o mais importante em todo esse Projeto, realizado especialmente com estudantes em processo de formação inicial para a docência da carreira de História e Geografia, foi a promoção da aprendizagem e não seu produto final.

REFERÊNCIAS

- ARAYA, F. Comprensión integrada del espacio geográfico: un desafío para la enseñanza de la geografía en Chile. *In: ASCENÇÃO, V. O. R. (org.). Conhecimento da geografia: percursos de formação docente e práticas na educação básica.* Belo Horizonte: IGC, 2017.
- ARCHELA, R. S.; GRATÃO, L. H. B.; TROSTDORF, M. A. S. O lugar dos mapas mentais na representação do lugar. *Geografia*, Londrina, v. 13, n. 1, 2004. Disponível em: <http://www.geo.uel.br/revista>. Acesso em: 02 jul. 2017.
- CALLAI, H.C. Educação geográfica para a formação cidadã. *Revista de Geografia Norte Grande*, Santiago, n. 70, 2018. Disponível em: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-34022018000200009. Acesso em: 02 jul. 2020.
- CAVALCANTI, L. de S. *Geografia e práticas de ensino.* [Goiânia]: Alternativa, 2002.
- CHARTIER, R. *Práticas de leitura.* Introdução à edição brasileira Alcir Pécora; tradução Cristiane Nascimento; revisão da tradução Angel Bojadsen. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (orgs.). Gêneros orais e escritos na escola.* Campinas: Mercado das Letras, 2004.
- FREITAS, A. S. F.; BREDA, T. V. Narrativas cartográficas: quando o mapa vira texto. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, v. 9, n. 18, 2019. Disponível em: <http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/667>. Acesso em: 02 jul. 2020.
- KOCH, I. V; ELIAS, V. M. *Ler e escrever: estratégias de produção textual.* 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.
- KÖCHE, V. S., MARINELLO A. F. *Gêneros textuais: práticas de leitura, escrita e análise linguística.* Petrópolis: Vozes, 2015.
- IBORRA, A.; IZQUIERDO, M. ¿Cómo afrontar la evaluación del aprendizaje colaborativo? Una propuesta valorando el proceso, el contenido y el producto de la actividad grupal. *Revista General de Información y Documentación*, v. 20, p. 221-241, 2010. Disponível em: <http://revistas.ucm.es/index.php/RGID/article/view/RGID1010110221A/9030>. Acesso em: 20 dez. 2020.
- LOPES, J. J. M. Mapas narrativos e espaços de vivência: cartografando os lugares de infância. *In: ANDRADE, D. B. S. F.; LOPES, J. J. M. Infâncias e crianças: lugares em diálogo.* Cuiabá: Ed. UFMT, 2012.
- LOPES, J. J. M.; LIMA, R. J. de. A cartografia nas mãos, e nas vozes, das crianças. *Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação*, Juiz de Fora, v. 17, n. 2, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento>. Acesso em: 04 nov. 2020.
- MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão.* São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MINEDUC (Ministerio de Educación de Chile). *Marco curricular.* 2018. Disponível em: <http://www.curriculumlineamineduc.cl/605/w3-channel.html>; Acesso em: 23 jan. 2018.
- MINEDUC (Ministerio de Educación de Chile). *Programa de estudio historia, geografía y ciencias sociales quinto año básico.* 2019 Disponível em: https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-18972_programa.pdf. Acesso em: 24 jan 2021
- OLSON, D. R. *O mundo no papel: implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita.* São Paulo: Ática, 1997.
- PEREZ, C. L. *Leituras Cotidianas e espaços praticados: imagens do conhecimento do mundo. Uma reflexão teórico-metodológica sobre a função alfabetizadora da geografia*

nos anos iniciais da Educação Fundamental. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <http://28reuniao.anped.org.br/textos/GT13/gt131241int.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2020.

SANTOS, F. R. dos. **A escrita de gêneros textuais por alunos do Ensino Fundamental**. Orientadora: Andreia Osti. 2018. 190 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro, 2018. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/157237/santos_fr_me_rcla.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso em: 19 jan. 2018.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláis Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

SILVA, G. G., FORTUNATO, M. P. Reflexões sobre o processo de aquisição da língua escrita. *In*: SILVA, G. G. da; FORTUNATO, M. P. (org.). **Alfabetização e letramento em diálogos: reflexões sobre a prática docente**. São Paulo: Factash Editora, 2012.

SOARES, M. **Alfaetrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020.

STRAFORINI, R. O ensino de Geografia como prática espacial de significação. **Estudos Avançados** (Ensino de Humanidades), São Paulo, v. 32, n. 93, maio/ago. 2018. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/152621>. Acesso em: 20 jul. 2020.

THIESEN, J. da S. Políticas curriculares, educação básica brasileira, internacionalização: aproximações e convergências discursivas. **Educ. Pesqui.** [online], v. 45, e190038, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1517-97022019000100526&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 21 jun. 2020.

UNIVERSIDAD DE LA SERENA. **Plan de mejoramiento institucional para la formación inicial de profesores ULS 1501** [Documento em línea]. 2021. Disponível em <http://www.userena.cl/pmi-fip-uls1501.html>. Acesso em: 10 jan 2021.

REFERÊNCIAS CONSULTADAS

ABAURRE; M. B. M; FIAD; R. S; SABINSON; M. L. M; GERALDI, J. W. **Considerações sobre a utilização de um paradigma indiciário na análise de episódios de refacção textual**. 1999. Disponível em: <http://www.iel.unicamp.br/revista/index.php/tla/article/view/2456>. Acesso em: 25 jan. 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Geografia.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular: educação infantil e fundamental, homologada dia 20/12/2017**. Brasília: Ministério da Educação 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 23 jan. 2019.

CHILE. **Una educación geográfica para Chile**. Elaboración de Documento Marco Comisión de Educación Geográfica de la Sociedad Chilena de Ciencias Geográficas y Universidades Chilenas: Santiago, 2016.

CHILE. Ministerio de Educación de Chile. **Bases curriculares primero a sexto básico**. Santiago, 2018. Disponível em: <https://www.curriculumnacional.cl/614/w3-propertyvalue-120183.html>. Acesso em: 15 out. 2019.

GINZBRUG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. *In*: GINZBRUG, C. **Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história**. São Paulo: Cia das Letras, 1989.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M.E.C.A de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.