

Geografia

1º
ano

Ensino Fundamental – Anos Iniciais
Componente curricular: Geografia

Ápis

Maria Elena Simielli

Manual do
Professor



ea
editora ática



Ensino Fundamental – Anos Iniciais
Componente curricular: Geografia

Maria Elena Simielli

Bacharel e licenciada em Geografia pela Universidade de São Paulo (USP)

Professora doutora em Geografia e professora livre-docente do
Departamento de Geografia – Pós-graduação, USP

Ex-professora do Ensino Fundamental e Médio na rede pública
e em escolas particulares do estado de São Paulo

2ª edição

São Paulo, 2017

Atualizado de acordo com a BNCC.

ea
editora ática

Direção geral: Guilherme Luz

Direção editorial: Luiz Tonolli e Renata Mascarenhas

Gestão de projeto editorial: Tatianny Renó

Gestão e coordenação de área: Wagner Nicaretta (ger.)
e Brunna Paulussi (coord.)

Edição: Caren Midori Inoue e Simone de Souza Poiani

Assistência editorial: Mariana Renó Faria e
Lucas dos Santos Abrami

Gerência de produção editorial: Ricardo de Gan Braga

Planejamento e controle de produção:
Paula Godo, Roseli Said e Marcos Toledo

Revisão: Hélia de Jesus Gonsaga (ger.), Kátia Scaff Marques (coord.),
Rosângela Muricy (coord.), Ana Paula C. Malfa, Claudia Virgílio,
Gabriela M. de Andrade, Larissa Vazquez, Patricia Cordeiro e
Raquel A. Taveira

Arte: Daniela Amaral (ger.), Claudio Faustino (coord.),
Eber Alexandre de Souza (edição de arte), Jacqueline Ortolan e
Livia Vitta Ribeiro (edit. arte)

Licenciamento de conteúdos de terceiros:

Cristina Akisino (coord.), Luciana Sposito (licenciamento de textos), Erika Ramires e
Claudia Rodrigues (analistas adm.)

Design: Gláucia Correa Koller (ger.) e Talita Guedes da Silva (proj. gráfico e capas)

Ilustração de capa: ArtefatoZ e Tynyuk/Shutterstock

Todos os direitos reservados por Editora Ática S.A.

Avenida das Nações Unidas, 7221, 3ª andar, Setor A

Pinheiros – São Paulo – SP – CEP 05425-902

Tel.: 4003-3061

www.atica.com.br / editora@atica.com.br

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Simielli, Maria Elena
Âpis geografia, 1º ano : ensino fundamental,
anos iniciais / Maria Elena Simielli. -- 2. ed. --
São Paulo : Ática, 2017.

Suplementado pelo manual do professor.

Bibliografia.

ISBN 978-85-08-18789-8 (Aluno)

ISBN 978-85-08-18790-4 (Professor)

1. Geografia (Ensino fundamental) I. Título.

17-10586

CDD-372.891

Índices para catálogo sistemático:

1. Geografia : Ensino fundamental 372.891

2017

Código da obra CL 713530

CAE 728819 (AL) / 728777 (PR)

2ª edição

1ª impressão

Atualizado de acordo com a BNCC.



Impressão e acabamento

Apresentação

Este Manual do Professor apresenta os fundamentos teóricos que estruturam os temas desenvolvidos nos cinco volumes desta coleção. Esses temas foram selecionados com o cuidado de integrar os processos de letramento e de alfabetização e o desenvolvimento do pensamento espacial e do saber geográfico.

O Manual está assim organizado:

Orientações gerais: esta parte contém os princípios gerais e os fundamentos teóricos que nortearam a elaboração dos volumes; a estrutura geral da proposta pedagógica da coleção; os princípios do processo da alfabetização cartográfica que fundamentam a coleção; reflexões sobre a avaliação no Ensino Fundamental I; um quadro-síntese dos conceitos geográficos, cartográficos, interdisciplinares e de temas contemporâneos desenvolvidos na coleção; textos complementares para aprofundamento do professor e bibliografia.

Orientações específicas: esta parte é formada pela reprodução reduzida do Livro do Estudante acompanhada de encaminhamentos para o desenvolvimento das atividades; da indicação das habilidades da BNCC e dos temas contemporâneos desenvolvidos no Livro do Estudante; da indicação do conteúdo de alfabetização cartográfica nas atividades; de atividades e textos complementares.

Material digital do professor: complementa o trabalho desenvolvido no material impresso, com o objetivo de organizar e enriquecer o trabalho docente, contribuindo para sua contínua atualização e oferecendo subsídios para o planejamento e o desenvolvimento de suas aulas. O material digital contém: orientações gerais para o ano letivo; quadros bimestrais com os objetos de conhecimento e as habilidades que devem ser trabalhadas em cada bimestre; sugestões de atividades que favorecem o trabalho com as habilidades propostas para cada ano; orientações para a gestão da sala de aula; propostas de projetos integradores para o trabalho com os diferentes componentes curriculares; sequências didáticas para ampliação do trabalho em sala de aula e propostas de avaliação.

SUMÁRIO

Orientações gerais

Princípios gerais	V
A BNCC e a Educação Básica	V
Ensino Fundamental de nove anos	VI
Fundamentos teóricos	VII
As Ciências Humanas no Ensino Fundamental segundo a BNCC	VII
Como o ensino de Geografia contribui para o letramento e a alfabetização	VIII
A BNCC nesta coleção	XI
A progressão didática das unidades temáticas ao longo da coleção	XII
Quadro de unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades da BNCC para o 1º ano	XIV
Orientações teórico-pedagógicas	XV
Procedimentos metodológicos	XVI
Atividades orais e escritas	XVI
Leitura de textos de diferentes gêneros	XVII
Obras de arte e mapas mentais	XVII
Ícones de trabalho com alfabetização cartográfica	XVIII
Mapas de localização	XVIII
Situação-problema	XVIII
Projeto	XIX
Interdisciplinaridade	XIX
Temas contemporâneos	XIX
Alfabetização cartográfica	XXII
Conceitos geográficos	XXVI
Lugar	XXVI
Paisagem	XXVII
Território	XXVIII
Região	XXVIII

Natureza	XXIX
Sociedade	XXX
Quadro-síntese dos conceitos geográficos, cartográficos, interdisciplinares e temas contemporâneos	XXX
Avaliação	XXXI
Estrutura geral da coleção	XXXIII
Estrutura dos volumes	XXXIII
Abertura de unidade	XXXIII
Seções e boxes	XXXIV
Quadro geral da coleção	XXXV
Volume do 1º ano	XXXV
Volume do 2º ano	XXXV
Volume do 3º ano	XXXVI
Volume do 4º ano	XXXVI
Volume do 5º ano	XXXVII
Referências para aprofundamento do professor	XXXVIII
Texto 1: Noção de espaço	XXXVIII
Texto 2: As habilidades do pensamento espacial	XXXIX
Texto 3: A metropolização do espaço como uma nova fase da urbanização	XXXIX
Texto 4: Desenvolvimento do desenho infantil	XL
Texto 5: Tipos de fotografias aéreas	XLI
Bibliografia	XLII
Orientações específicas	
Estrutura do Manual do Professor	XLVII

Princípios gerais

A BNCC e a Educação Básica

Uma formação básica comum a todos os alunos e o respeito aos valores culturais do país estão assegurados pela Constituição Federal de 1988. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, estabeleceu as diretrizes e as bases da educação nacional e reafirmou o direito à educação assegurado pela Constituição.

Em 2018, o Ministério da Educação publicou a versão final da Base Nacional Comum Curricular ¹, documento previsto na Constituição de 1988 que tem como objetivo organizar e determinar o conteúdo mínimo que deve ser ensinado nas escolas públicas e privadas do Brasil, norteando, assim, a escolha dos currículos.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei n. 9.394/1996) ² [...].

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e res-

ponsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades.

Nesse contexto, a BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a **educação integral** ³. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global [...].

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018. p. 7, 14. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 26 set. 2019.

A BNCC adota dez competências gerais que se interconectam e atravessam todas as áreas ao longo de cada etapa da Educação Básica. Esse entrelaçamento visa a uma educação integral dos alunos, à formação de valores e atitudes, à construção de habilidades e conhecimentos que irão capacitá-los a construir uma sociedade democrática, inclusiva e justa. São elas:

Competências gerais da Educação Básica

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

¹ BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018. Todas as citações da Base Nacional Comum Curricular referem-se à versão homologada pelo Ministério da Educação em dezembro de 2018. A atualização conforme esse documento está prevista no edital de atualização do PNLD 2019 (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático - PNLD 2019 - Atualização BNCC**. Brasília: Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação, 2019. p. 1.).

² BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 12 nov. 2017.

³ Na história educacional brasileira, as primeiras referências à educação integral remontam à década de 1930, incorporadas ao movimento dos Pioneiros da Educação Nova e em outras correntes políticas da época, nem sempre com o mesmo entendimento sobre o seu significado.

2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens - verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital -, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emo-

ções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018. p. 9-10. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 26 set. 2019.

Ensino Fundamental de nove anos

Em 2001, o Ensino Fundamental de nove anos se tornou uma meta progressiva da educação nacional com a Lei n. 10172, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE). A Lei n. 11114, de 2005, tornou obrigatória a matrícula das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental. Em 2006, a Lei n. 11274 ampliou o Ensino Fundamental para nove anos de duração, implementação efetivada nacionalmente em 2010.

Conforme o PNE, a determinação de implementar o Ensino Fundamental de nove anos tem o objetivo de assegurar às crianças, dos 6 aos 14 anos, um tempo maior no convívio escolar, com mais oportunidades de aprender e de terminar esta etapa de escolarização.

Ao mesmo tempo, deve-se observar a proposta presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica:

[...] A entrada de crianças de 6 (seis) anos no Ensino Fundamental implica assegurar-lhes garantia de aprendizagem e desenvolvimento pleno, atendendo para a grande diversidade social, cultural e individual dos alunos, o que demanda espaços e tempos diversos de aprendizagem. Na perspectiva da continuidade do processo educativo proporcionada pelo alargamento da Educação Básica, o Ensino Fundamental terá muito a ganhar se absor-

ver da Educação Infantil a necessidade de recuperar o caráter lúdico da aprendizagem, particularmente entre as crianças de 6 (seis) a 10 (dez) anos que frequentam as suas classes, tornando as aulas menos repetitivas, mais prazerosas e desafiadoras e levando à participação ativa dos alunos. [...]

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. p. 121. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 12 nov. 2017.

O artigo 32 da LDB determina:

[...] como objetivo do Ensino Fundamental a formação do cidadão mediante:

I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. [...]

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos*. 3ª relatório do programa. p. 15. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/9anosgeral.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2017.

Baseada nesses fundamentos, a proposta pedagógica da coleção visa a auxiliar a prática de educação fundamentada na integração dos aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos e sociais das crianças. Além disso, especialmente nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, a proposta pedagógica foca o letramento e a alfabetização, oferecendo aos alunos a oportunidade de se apropriarem da leitura e da escrita.

Fundamentos teóricos

As Ciências Humanas no Ensino Fundamental segundo a BNCC

Nos últimos anos, o ensino de Geografia tem passado por profundas transformações, decorrentes principalmente de dois fatores: o primeiro refere-se à evolução da própria história do pensamento geográfico,

e o segundo, às reformas ocorridas na educação brasileira, estimuladas pelas transformações sociais.

Os movimentos de renovação educacional desencadearam um rico debate sobre o ensino de Geografia, que passa, então, a desenvolver uma nova postura. Não se deve mais valorizar a prática da memorização, da aula meramente descritiva e distante da realidade dos alunos, mas, sim, desenvolver procedimentos que permitam à criança compreender e apreender o espaço, partindo principalmente da realidade vivida. Os alunos devem ser capazes de observar, conhecer, analisar, explicar e representar o lugar onde vivem e também os lugares não conhecidos ou não vividos. Devem desenvolver a capacidade de analisar como os seres humanos produzem e organizam o espaço e de que modo dele se apropriam.

As abordagens para o ensino são expostas pela Base Nacional Comum Curricular, às quais esta coleção procura atender, sobretudo, no que se refere às **unidades temáticas, aos objetos de conhecimento** e às **habilidades** da disciplina para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Desse modo, considera-se que o ensino de Geografia deve permitir aos alunos compreender a sociedade em que vivem, bem como o espaço que vem sendo construído por essa sociedade ao longo do tempo. Ao ensinar Geografia, deve-se possibilitar às crianças o entendimento das relações sociedade-natureza e das relações estabelecidas na construção do espaço geográfico. Além disso, deve-se propiciar a reflexão sobre a posição que se assume nessas relações, valorizando a importância da cidadania e do papel do ser humano na transformação do espaço. Com a consolidação de novos caminhos na educação brasileira, ganha destaque a proposta do exercício dos direitos sociais, da cidadania plena, do desenvolvimento de categorias de análise e do desenvolvimento do raciocínio espacial.

Essa ideia é reafirmada pela BNCC:

[...] As Ciências Humanas devem, assim, estimular uma **formação ética**, elemento fundamental para a formação das novas gerações, auxiliando os alunos a construir um sentido de responsabilidade para valorizar: os **direitos humanos**; o **respeito ao ambiente** e à **própria coletividade**; o fortalecimento de valores sociais, tais como a **solidariedade**, a **participação** e o **protagonismo** voltados para o bem comum; e, sobretudo, a preocupação com as **desigualdades sociais**. Cabe, ainda, às Ciências Humanas cultivar a formação de alunos

intelectualmente autônomos, com capacidade de articular categorias de pensamento histórico e geográfico em face de seu próprio tempo, percebendo as experiências humanas e refletindo sobre elas, com base na diversidade de pontos de vista. [...]

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018. p. 354. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 26 set. 2019.

Assim, a área de Ciências Humanas deve instrumentalizar os alunos a ler o espaço, a interpretar o mundo, a compreender processos e fenômenos sociais, culturais, políticos e naturais e a atuar de forma ética, responsável e autônoma diante da realidade.

A BNCC propõe que esses objetivos sejam articulados, garantindo o desenvolvimento de competências gerais relativas à área de Ciências Humanas e competências específicas da Geografia.

É importante destacar que a noção de competência apresentada pela BNCC está vinculada à mobilização e à aplicação dos conhecimentos escolares, entendidos de forma ampla (conceitos, procedimentos, valores e atitudes). Assim, ser competente significa ser capaz de, ao se defrontar com um problema, ativar e utilizar o conhecimento construído para estabelecer estratégias capazes de resolvê-lo.

Nas competências específicas de Ciências Humanas para o Ensino Fundamental, a BNCC propõe aos alunos que passem a:

1. Compreender a si e ao outro como identidades diferentes, de forma a exercitar o respeito à diferença em uma sociedade plural e promover os direitos humanos.
2. Analisar o mundo social, cultural e digital e o meio técnico-científico-informacional com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, considerando suas variações de significado no tempo e no espaço, para intervir em situações do cotidiano e se posicionar diante de problemas do mundo contemporâneo.
3. Identificar, comparar e explicar a intervenção do ser humano na natureza e na sociedade, exercitando a curiosidade e propondo ideias e ações que contribuam para a transformação espacial, social e cultural, de modo a participar efetivamente das dinâmicas da vida social.
4. Interpretar e expressar sentimentos, crenças e dúvidas com relação a si mesmo, aos outros e às diferentes culturas, com base nos instrumentos de investigação das Ciências Humanas, promovendo o acolhimento e a valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus sa-

beres, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

5. Comparar eventos ocorridos simultaneamente no mesmo espaço e em espaços variados, e eventos ocorridos em tempos diferentes no mesmo espaço e em espaços variados.
6. Construir argumentos, com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, para negociar e defender ideias e opiniões que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental, exercitando a responsabilidade e o protagonismo voltados para o bem comum e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
7. Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica e diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação no desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal relacionado a localização, distância, direção, duração, simultaneidade, sucessão, ritmo e conexão.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018. p. 357. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 26 set. 2019.

Como o ensino de Geografia contribui para o letramento e a alfabetização

Mediante práticas sociais que favorecem as atividades lúdicas e as brincadeiras, a criança dos primeiros anos do Ensino Fundamental é estimulada a reinterpretar as situações cotidianas.

As práticas sociais são realizadas em grande parte por meio da linguagem e do conhecimento da escrita e:

[...] teriam que ser enfocadas do ponto de vista pedagógico, sob pena de tornar a aprendizagem da leitura e da escrita pouco significativa para a criança, privando-a do acesso a formas de comunicação que só aparecem nos textos escritos.

Se, por um lado, não podemos descartar a importância das práticas socioculturais da leitura e a apropriação da língua escrita enquanto forma de comunicação, temos que considerar que também é um fato incontestável que, só a partir da descoberta do princípio alfabético e das convenções ortográficas, formamos um leitor e um escritor autônomo.

Portanto, temos defendido uma proposta pedagógica que dê suporte ao pleno desenvolvimento desses dois aspectos envolvidos na aprendizagem da leitura e da escrita desde o início da escolaridade, distribuindo o tempo pedagógico de forma equilibrada e individualizada entre atividades que estimulem esses dois componentes: a língua através

de seus usos sociais e o sistema de escrita através de atividades que estimulem a consciência fonológica e evidenciem de forma mais direta para a criança as relações existentes entre as unidades sonoras da palavra e sua forma gráfica.

REGO, Lúcia Lins Browne. *Alfabetização e letramento: refletindo sobre as atuais controvérsias*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alfbsem.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2017.

Nesse sentido, é importante ater-se à contribuição que as áreas do conhecimento têm nos processos de leitura e escrita. Com base na leitura de imagens, mapas, gráficos e tabelas, por exemplo, a criança é inserida em um universo de conhecimento que a auxiliará na leitura e na interpretação dos fenômenos que observa e dos quais participa.

A ciência é permeada de uma linguagem específica que a escola, mediada pela ação do professor, deve propiciar aos alunos, favorecendo, assim, a inserção do sujeito na comunidade em que vive, interagindo e tomando decisões. Trata-se de um momento de leitura e escrita de códigos e símbolos próprios de cada ciência escolar que contribui para o processo de alfabetização e letramento.

Alfabetização e letramento são fenômenos diferentes, porém complementares. O primeiro é o processo de apropriação, da compreensão e do domínio do sistema de escrita, enquanto o letramento é o processo de se inserir na cultura escrita e dela participar. O letramento é um processo histórico-social amplo e abrangente. A alfabetização deve propiciar e facilitar o processo do letramento.

[...] Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes e indissociáveis [...].

SOARES, Magda. *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. In: *Revista Brasileira de Educação*. n. 25, 2004. p. 14. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2017.

O grande desafio é coordenar esses dois processos de maneira a atingir com eficiência os objetivos propostos para o Ensino Fundamental. Os alunos precisam dominar o sistema alfabético e usar corretamente a língua nas práticas sociais de leitura e escrita.

A criança que está sendo alfabetizada precisa usar a língua escrita, associando o uso das letras, seus sons e significados sociais, para, então, conseguir ler e produzir textos. Ela decodifica símbolos, localiza informações, vai aprendendo a separar relações de causa e efeito, infere dados, interpreta e compreende. Esses processos estão presentes em toda a esfera do conhecimento científico, não apenas na disciplina Língua Portuguesa.

Desse modo, apenas proporcionando à criança um ambiente alfabetizador, ela conseguirá desenvolver as habilidades de uso da leitura e da escrita em quaisquer campos do conhecimento científico.

[...] Metodologicamente, a criação desse ambiente se concretizaria na busca de levar as crianças em fase de alfabetização a usar a língua escrita, mesmo antes de dominar as “primeiras letras”, organizando a sala de aula com base na escrita (registro de rotinas, uso de etiquetas para organização do material, emprego de quadros para controlar a frequência, por exemplo). Conceitualmente, a defesa da criação de um ambiente alfabetizador estaria baseada na constatação de saber para que a escrita serve (suas funções de registro, de comunicação a distância, por exemplo) e saber como é usada em práticas sociais (organizar a sala de aula, fixar regras de comportamento na escola, por exemplo) auxiliam a criança em sua alfabetização. Auxiliaríamos por dar significado e função à alfabetização; auxiliaríamos por criar a necessidade da alfabetização; auxiliaríamos, enfim, por favorecer a exploração, pela criança, do funcionamento da língua escrita. [...]

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. *Alfabetização, leitura e escrita*. In: CARVALHO, Maria Angélica Freire; MENDONÇA, Rosa Helena (Org.). *Práticas de leitura e escrita*. p. 16. Brasília: MEC/SEED, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/grades/salto_ple.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2017.

Por meio das diferentes linguagens e das práticas sociointerativas, os seres humanos interagem, criam e recriam o mundo.

Considerando que as múltiplas linguagens são importantes e que os processos de alfabetização e letramento científico ocorrem também por meio delas,

ganha relevância o uso da linguagem gráfica/cartográfica na Geografia, no contexto da alfabetização cartográfica.

Em uma sociedade letrada e moderna, em que toda a comunicação é baseada em “códigos”, a alfabetização cartográfica, com toda a sua simbologia, é fundamental para exercer determinadas práticas sociais.

A alfabetização cartográfica está inserida no processo de aprendizagem, utilizando representação, escrita e leitura específicas, por meio da linguagem gráfica, com implicações pedagógicas e sociais. Em vista disso, ela não deve ser trabalhada de forma isolada, e sim integrada aos processos de alfabetização e letramento da criança.

A alfabetização cartográfica é feita por abordagens que visam a diferentes implicações sociais. Nesse sentido, pode-se falar de um letramento cartográfico associado à alfabetização cartográfica, que seria a capacidade de a pessoa se colocar como sujeito social e fazer suas leituras, análises e interpretações.

A linguagem cartográfica apreendida por meio dos códigos cartográficos passa a ser utilizada como instrumento de prática social, como todos os outros códigos adquiridos pela criança.

Dominar as características e o funcionamento dos códigos cartográficos e saber utilizar a linguagem cartográfica em diferentes contextos de comunicação social são aspectos essenciais da alfabetização cartográfica, articulando o cotidiano escolar e o social.

[...] A leitura do espaço permite que se faça o aprender da leitura da palavra, aprendendo a ler o mundo. A partir daí, a Geografia pode trabalhar com os conceitos que são próprios do seu conteúdo.

Pois bem, se esse é o sentido que supomos para o processo de alfabetização, cabe-nos, além de constatar, avaliar o envolvimento da Geografia como um dos componentes curriculares, reconhecendo o sentido de sua presença nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

[...]

Assim como é importante ter claro quais os conceitos fundamentais na Geografia, é também necessário saber quais são as habilidades básicas para a análise geográfica. A respeito desse aspecto, deve-se considerar que existe uma linguagem específica, que consideramos demandar uma alfabetização cartográfica.

[...]

Para ler o espaço, torna-se necessário um outro processo de alfabetização. Ou talvez seja melhor considerar que, dentro do processo alfabetizador, além das letras, das palavras e dos números, existe uma outra linguagem, que é a linguagem cartográfica. “Ao ensinar Geografia, deve-se dar prioridade à construção dos conceitos pela ação da criança, tomando como referência as suas observações do lugar de vivência para que se possa formalizar conceitos geográficos por meio da linguagem cartográfica”. (CASTELLAR, 2000.) Será isso possível? Seria o início do processo de escolaridade ou é uma questão que pode permear todo o ensino da Geografia? Independentemente da resposta que encontramos, parece-nos claro que a alfabetização cartográfica é base para a aprendizagem da Geografia. Se ela não ocorrer no início da escolaridade, deverá acontecer em algum outro momento. Nas aulas de Geografia é preciso estar atento a isso.

[...]

Enfim, a Geografia, nos anos iniciais da escolarização, pode, e muito, contribuir com o aprendizado da alfabetização, uma vez que encaminha para aprender a ler o mundo.

CALLAI, Helena C. Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. *Cadernos Cedes*. Educação geográfica e as teorias de aprendizagens, n. 66, Campinas, 2005. p. 234, 241, 243 e 246.

Essas orientações corroboram uma aprendizagem de conceitos geográficos com um enfoque que convinda à participação e à formação cidadã.

Conforme aponta Moraes:

[...] Entendemos que fazer uso da cidadania na Geografia é, por exemplo, saber interpretar as notícias de um jornal e elaborar uma opinião a respeito do que está sendo abordado; é saber como se comportar em um museu; é perceber os direitos e deveres próprios e alheios; é saber reivindicar os direitos por meio das instâncias apropriadas; é saber fundamentar opinião em diferentes assuntos.

Tudo isso pode e deve ser trabalhado com o auxílio da linguagem cartográfica ao longo de todo o processo de escolarização do indivíduo (CASTELLAR, 2005). Reconhecer os símbolos cartográficos, interpretar uma legenda, representar um espaço, tudo isso vai muito além da mera decodi-

ficação de códigos. Nesse sentido, afirmamos o grande papel da Cartografia, no ensino de Geografia, como etapa necessária no processo de alfabetização científica e na formação da cidadania, por possibilitar a interpretação e a intervenção no espaço.

Para a Geografia, podemos acrescentar que a cidadania está associada a, além da leitura e interpretação dos códigos da Cartografia, saber fazer uso dos conceitos que estruturam a Geografia escolar (território, região, sociedade, natureza, lugar, paisagem e espaço geográfico), e, principalmente, articular os saberes da Geografia da natureza e do homem.

Dessa maneira, auxiliar o aluno, durante o trabalho com os conceitos apresentados, a reconhecer-se como integrante do espaço geográfico em que vive, a perceber as contradições existentes no âmbito local e global, a entender a dinâmica do reordenamento territorial, são algumas das habilidades que podem e devem ser trabalhadas, a partir de situações que ele vive, tanto no espaço escolar como em ambientes não formais de aprendizagem. [...]

MORAES, Jerusa Vilhena de. Teoria e prática da Geografia escolar: a alfabetização e enculturação científica. In: CASTELLAR, S.; CAVALCANTI, L.; CALLAI, H. (Org.). *Didática da Geografia* – aportes teóricos e metodológicos. São Paulo: Xamã, 2012. p. 221-242.

A BNCC nesta coleção

O pensamento espacial está associado ao desenvolvimento intelectual, que integra conhecimentos da Geografia e de várias outras áreas. Essa integração visa capacitar os alunos a resolver problemas que estão diretamente relacionados ao exercício da cidadania. Para fazer a leitura do mundo em que vivem, os alunos precisam ser estimulados a pensar espacialmente, desenvolvendo o **raciocínio geográfico**.

Por meio das **unidades temáticas** propostas pela BNCC: **O sujeito e seu lugar no mundo; Conexões e escalas; Mundo do trabalho; Formas de representação e pensamento espacial; Natureza, ambientes e qualidade de vida**, procura-se apresentar práticas e conteúdos adequados ao desenvolvimento das competências previstas nesse documento.

Essas unidades temáticas são as mesmas para os cinco anos iniciais do Ensino Fundamental e, pela gradação dos **objetos de conhecimento** e das **habilidades**, que mudam ano a ano em função do desen-

volvimento cognitivo das crianças, chega-se a um processo bem delineado na construção do conhecimento geográfico.

Os **objetos de conhecimento** apresentam, junto com as **habilidades** específicas para cada ano, uma gradação de conteúdos, indo do espaço mais próximo do aluno no ano inicial até um contexto espacial mais amplo – Brasil – nos dois últimos anos do Ensino Fundamental I.

Essa evolução evidencia uma abordagem que, muitas vezes, parece se repetir, mas que, na verdade, revela uma preocupação constante em fornecer ao aluno elementos cada vez mais complexos de um mesmo tema, entrelaçando, dessa forma, anos anteriores e posteriores, num movimento de complexidade cada vez mais amplo.

Considera-se esse entrelaçamento bastante salutar, principalmente em função das diferenças de aprendizado entre as escolas no Brasil como um todo. Nessa situação, abre-se a oportunidade de ampliar ou reduzir, avançar ou retomar os conteúdos, para oferecer uma aprendizagem mais adequada aos alunos.

É importante frisar que a proposta da BNCC na construção das **unidades temáticas**, dos **objetos de conhecimento** e das **habilidades** é oferecer condições para que o trabalho pedagógico seja um processo, evitando, assim, situações estanques e meramente informativas. Aliada a esse foco da BNCC, a proposta da coleção para o ensino da Geografia é que ele seja construído progressivamente em um processo analítico e crítico desde os anos iniciais do Ensino Fundamental. O aluno não deve ser um mero agente receptor de informações; antes, deve participar ativa e efetivamente na construção do conhecimento.

Para tanto, a BNCC propõe sete competências específicas para o ensino de Geografia, a saber:

Competências específicas de Geografia para o Ensino Fundamental

1. Utilizar os conhecimentos geográficos para entender a interação sociedade/natureza e exercitar o interesse e o espírito de investigação e de resolução de problemas.
2. Estabelecer conexões entre diferentes temas do conhecimento geográfico, reconhecendo a importância dos objetos técnicos para a compreensão das formas como os seres humanos fazem uso dos recursos da natureza ao longo da história.

3. Desenvolver autonomia e senso crítico para compreensão e aplicação do raciocínio geográfico na análise da ocupação humana e produção do espaço, envolvendo os princípios de analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem.
4. Desenvolver o pensamento espacial, fazendo uso das linguagens cartográficas e iconográficas, de diferentes gêneros textuais e das geotecnologias para a resolução de problemas que envolvam informações geográficas.
5. Desenvolver e utilizar processos, práticas e procedimentos de investigação para compreender o mundo natural, social, econômico, político e o meio técnico-científico e informacional, avaliar ações e propor perguntas e soluções (inclusive tecnológicas) para questões que requerem conhecimentos científicos da Geografia.
6. Construir argumentos com base em informações geográficas, debater e defender ideias e pontos de vista que respeitem e promovam a consciência socioambiental e o respeito à biodiversidade e ao outro, sem preconceitos de qualquer natureza.
7. Agir pessoal e coletivamente com respeito, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, propondo ações sobre as questões socioambientais, com base em princípios éticos democráticos, sustentáveis e solidários.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018. p. 366. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 26 set. 2019.

Para contemplar as habilidades nessa abordagem, nesta coleção foram selecionados e organizados os conteúdos significativos para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Em todos os volumes, a estrutura está organizada para facilitar a prática do professor e permitir a construção de rotinas escolares, fundamentais para o processo de aprendizado, além da própria aprendizagem de conteúdos específicos da Geografia.

A preocupação com a aprendizagem do conteúdo de Geografia tem sempre um foco na aprendizagem

significativa para o aluno, na qual os conhecimentos devem ser realmente compreendidos e ter um sentido no dia a dia do aluno. Para tanto, utilizam-se atividades nas quais os conceitos são construídos e não recebidos de forma fechada e estanque.

As habilidades previstas na BNCC foram abordadas dentro da proposta teórico-metodológica da coleção buscando pontos de contato e de integração com as diferentes áreas do conhecimento, visando à formação integral e ao protagonismo dos alunos.

Como enunciado na BNCC:

[...]

Para garantir o desenvolvimento das competências específicas, cada componente curricular apresenta um conjunto de **habilidades**. Essas habilidades estão relacionadas a diferentes **objetos de conhecimento** – aqui entendidos como conteúdos, conceitos e processos –, que, por sua vez, são organizados em **unidades temáticas**. [...]

As **habilidades** expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares. Para tanto, elas são descritas de acordo com uma determinada estrutura [...].

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018. p. 28-29. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 26 set. 2019.

A progressão didática das unidades temáticas ao longo da coleção

As unidades e os capítulos dos cinco volumes acompanham a progressão didática das **unidades temáticas**, dos **objetos de conhecimento** e das **habilidades** da BNCC relativos a cada ano escolar, relacionando os conhecimentos dos anos anteriores com os conhecimentos dos anos posteriores.

A unidade temática **O sujeito e seu lugar no mundo** salienta as noções de pertencimento e identidade. Nos volumes 1, 2 e 3 da coleção, essas noções são trabalhadas a partir do espaço de vivência dos alunos, tendo como foco o respeito às diferenças, a valorização de costumes e tradições de sua comunidade, assim como os diferentes modos de vida. Já nos volumes 4 e 5, as dinâmicas sociais são desenvolvidas em um espaço mais amplo – a cidade, o município, o estado –, com a proposta de investigar os fluxos migratórios

no Brasil, a contribuição de diferentes povos na formação do país e a diversidade cultural brasileira. Se nos volumes 1, 2 e 3 a investigação do processo migratório concentra-se no bairro ou em outros lugares próximos dos alunos, como a escola, nos volumes 4 e 5 ela assume papel importante, evidenciando mudanças nas paisagens do território nacional, na sua forma de ocupação, nas desigualdades sociais e na difusão de costumes e tradições, com destaque para a valorização das populações tradicionais e dos povos indígenas e sua situação no contexto atual da sociedade brasileira.

Nos volumes 1, 2 e 3, a unidade temática **Conexões e escalas** estimula os alunos a articular espaços e fatos de seu cotidiano, explorando, por exemplo como os ritmos naturais interferem no dia a dia das pessoas, observando e comparando fotos de um mesmo lugar ao longo do tempo, analisando a forma como os grupos humanos de diferentes tempos e espaços têm de se relacionar com a natureza. Nos volumes 4 e 5, as articulações são ampliadas, favorecendo a compreensão dos alunos sobre as relações entre o urbano e o rural, entre as funções das cidades e o modo como a ciência, a tecnologia, o trabalho, os meios de transporte e de comunicação interligam, conectam e relacionam os lugares do Brasil e do mundo, em diferentes escalas no espaço e no tempo. Nesses volumes, a maneira como os processos naturais e socioeconômicos atuam na sociedade e transformam as paisagens nos diferentes lugares também é aprofundada.

A unidade temática **Mundo do trabalho**, nos volumes 1, 2 e 3, explora as características das atividades humanas desenvolvidas nos espaços de vivência dos alunos, assim como as técnicas e os materiais utilizados na construção dos diferentes tipos de moradia e dos objetos de uso cotidiano. Nos volumes 4 e 5, são aprofundadas as características do trabalho humano, com a apresentação dos setores da economia, os processos de produção, circulação e consumo de um produto, as características do trabalho no campo e na cidade ao longo do tempo e as transformações no espaço agrário e urbano provocadas pelas novas tecnologias. O avanço tecnológico, particularmente nos volumes finais da coleção, permeia várias situações, não só no contexto do mundo do trabalho, mas também nas representações gráficas.

Na unidade temática **Formas de representação e pensamento espacial** encontra-se o elemento estruturador desta coleção: a alfabetização cartográfica. Nos volumes 1, 2 e 3, a alfabetização cartográfica desenvol-

ve noções e referências espaciais elementares, e são apresentadas diferentes formas de representação gráfica, como o croqui. Nos volumes 4 e 5, os alunos avançam no desenvolvimento do pensamento espacial e adquirem domínio na leitura e elaboração de mapas e gráficos, consolidando princípios do raciocínio geográfico, como localização e correlação.

Merece destaque o cuidado com os conceitos de imagem tridimensional e imagem bidimensional, diretamente ligados à visão oblíqua e à visão vertical, apresentados de forma mais contundente a partir do 3º ano e aprofundados nos volumes do 4º ano e do 5º ano. Esse assunto foi trabalhado com a apresentação de imagens feitas por VANT (*drone*) e imagens de satélite.

Dentro da proposta da BNCC, a coleção apresenta a parte mais complexa do entendimento da passagem da visão tridimensional para o espaço bidimensional no 5º ano, retomando e ampliando temas do 4º ano, representado pelas curvas de nível.

Fazendo elo com o pensamento espacial, todo esse encaminhamento permite aos alunos criar condições de ler efetivamente uma representação cartográfica compatível com seu ano escolar.

Nos volumes 1, 2 e 3, a coleção trabalha a unidade temática **Natureza, ambientes e qualidade de vida** propondo aos alunos que investiguem, em seus lugares de vivência, como é a relação da sociedade com a natureza, como os ritmos da natureza se manifestam, como os recursos naturais são usados e, numa escala pequena, quais são os problemas socioambientais decorrentes. Nos volumes 4 e 5, o assunto é ampliado, trabalhando-se, por meio de mapas e fotos, a transformação das paisagens e da natureza em função das atividades humanas e os problemas ambientais decorrentes dessas mudanças, tanto no campo quanto na cidade.

Mas não foi somente a preocupação em mostrar os impactos negativos na qualidade de vida que norteou o trabalho com essa unidade temática ao longo dos cinco volumes da coleção. Houve também grande cuidado em mostrar as possibilidades de atuação de cada um de nós como protagonistas de ações regeneradoras.

Na página a seguir há um quadro que demonstra como a BNCC está contemplada no volume do 1º ano. Ele está organizado de modo a explicitar em quais unidades e capítulos cada habilidade e seu respectivo objeto de conhecimento é trabalhado e conduzido.

Quadro de unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades da BNCC para o 1º ano

Unidades temáticas	Objetos de conhecimento	Habilidades							
		Unidade		1		2		2	
		Capítulo		1	2	3	4	3	4
O sujeito e seu lugar no mundo	O modo de vida das crianças em diferentes lugares	(EF01GE01) Descrever características observadas de seus lugares de vivência (moradia, escola etc.) e identificar semelhanças e diferenças entre esses lugares.							
		(EF01GE02) Identificar semelhanças e diferenças entre jogos e brincadeiras de diferentes épocas e lugares.							
Conexões e escalas	Situações de convívio em diferentes lugares	(EF01GE03) Identificar e relatar semelhanças e diferenças de usos do espaço público (praças, parques) para o lazer e diferentes manifestações.							
		(EF01GE04) Discutir e elaborar, coletivamente, regras de convívio em diferentes espaços (sala de aula, escola etc.).							
Mundo do trabalho	Ciclos naturais e a vida cotidiana	(EF01GE05) Observar e descrever ritmos naturais (dia e noite, variação de temperatura e umidade etc.) em diferentes escalas espaciais e temporais, comparando a sua realidade com outras.							
		(EF01GE06) Descrever e comparar diferentes tipos de moradia ou objetos de uso cotidiano (brinquedos, roupas, mobiliários), considerando técnicas e materiais utilizados em sua produção.							
Formas de representação e pensamento espacial	Pontos de referência	(EF01GE07) Descrever atividades de trabalho relacionadas com o dia a dia da sua comunidade.							
		(EF01GE08) Criar mapas mentais e desenhos com base em itinerários, contos literários, histórias inventadas e brincadeiras.							
Natureza, ambientes e qualidade de vida	Condições de vida nos lugares de vivência	(EF01GE09) Elaborar e utilizar mapas simples para localizar elementos do local de vivência, considerando referenciais espaciais (frente e atrás, esquerda e direita, em cima e embaixo, dentro e fora) e tendo o corpo como referência.							
		(EF01GE10) Descrever características de seus lugares de vivência relacionadas aos ritmos da natureza (chuva, vento, calor etc.).							
		(EF01GE11) Associar mudanças de vestuário e hábitos alimentares em sua comunidade ao longo do ano, decorrentes da variação de temperatura e umidade no ambiente.							

Orientações teórico-pedagógicas

A abordagem pedagógica desta coleção procura considerar, sempre que possível, as teorias relativas ao construtivismo, pautadas em ideias de pesquisadores que fundamentam tais teorias, e os estudos mais recentes que têm buscado reorientá-las seguindo uma perspectiva socioconstrutivista.

As proposições teóricas de Jean Piaget e de Lev Vygotsky, apesar de apresentarem diferenças expressivas, vêm constituindo referenciais para o desenvolvimento de uma série de pesquisas sobre o processo de ensino-aprendizagem. Esses autores contribuíram significativamente para as pesquisas sobre o desenvolvimento humano, possibilitando uma reorientação pedagógica que vem sendo proposta à educação desde a década de 1980, principalmente no que diz respeito à superação de uma escolaridade centrada nos conteúdos disciplinares, preocupada com “o que ensinar”, sem valorizar a aprendizagem. Se por um lado o professor talvez tenha ficado pouco à vontade diante da quantidade de teorias, por outro emergiram novas práticas pedagógicas visando aproximar a escola da realidade dos alunos.

[...] Atualmente [...] há uma concepção, uma “filosofia” que sustenta que os seres humanos constroem o conhecimento a partir do fato de viverem em contextos transformados pelas concepções, ações e artefatos produzidos pelas gerações precedentes. Esses artefatos, que vão do lápis ao computador, de um quadro a uma imagem publicitária, têm uma base cultural, ou seja, respondem a necessidades concretas da sociedade e produzem representações simbólicas de valor para determinados grupos num espaço (cada vez mais amplo) e num tempo (cada vez mais curto). Essa concepção foi denominada, de maneira genérica, construtivista. [...]

HERNÁNDEZ, Fernando. *Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 104.

A concepção construtivista reúne muitos autores, que nem sempre dizem o mesmo, mas têm em comum a ideia de que os alunos constroem a própria compreensão. Segundo Hernández, na concepção construtivista, as funções cognitivas e os processos com os quais “construímos” nossas representações da realidade têm uma base biológica, mas, ao mesmo tempo, estão fundamentadas não somente cultural, mas também historicamente. Para o autor, o conhecimento é resultado da interação da nossa maneira de “estar”

no mundo. E as recentes pesquisas da Psicologia do desenvolvimento manifestam que o processo de construção de significados se produz em razão do contexto: o significado se constrói de acordo com a necessidade de interpretar a realidade.

Para explicar a construção de significado podem ser adotadas várias perspectivas, partindo da Psicologia. Uma das perspectivas mais conhecidas é a de Piaget. Hernández, outro autor que segue a linha construtivista, opta por uma visão interessante: a do *construtivismo crítico*. Segundo esse autor:

[...] Partindo do construtivismo crítico, o conhecimento é concebido como produzido culturalmente [...]. Essa visão do construtivismo como processo de atribuição de sentido implica que o docente possa ensinar aos estudantes e introduzi-los no mundo social e físico (a Arte e os objetos de arte e da cultura popular fariam parte dele) e ajudar-lhes a construir, por eles próprios, uma infraestrutura epistemológica para interpretar os fenômenos com os quais se relacionam. [...]

HERNÁNDEZ, Fernando. *Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 106.

Em relação aos conteúdos selecionados e propostos na coleção, partiu-se do princípio de que é importante considerar as sugestões e as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Geografia, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN).

O enfoque curricular adotado na reforma educacional em vigor discute a importância de uma nova visão sobre o que significam os conteúdos. Nas proposições tradicionais do ensino, a proposta concentrava-se exclusivamente na transmissão, na memorização e no acúmulo de conhecimentos. Nos últimos tempos, o que se coloca em evidência é a compreensão do conceito de conteúdo e o papel que ele desempenha na complexa trama de decisões relativas ao *para que*, *o que*, *quando* e *como* ensinar e avaliar.

Para César Coll, um dos autores dessa linha de discussão:

[...] Os conteúdos, tal como foram caracterizados, constituem-se de fato em um elo essencial no processo de concretização das intenções educativas. Os conteúdos indicam e definem aqueles aspectos

do desenvolvimento dos alunos que a educação escolar tenta promover. O ensino e a aprendizagem de conteúdos específicos não são então, nesta perspectiva, um fim em si mesmo, mas um meio indispensável para o desenvolvimento das capacidades dos alunos. [Em relação] ao processo de assimilação e apropriação dos conteúdos, [...] a concepção transmissiva e cumulativa da aprendizagem é substituída por outra concepção, baseada na aprendizagem significativa. O que importa é que os alunos possam construir significados e atribuir sentido àquilo que aprendem. Somente na medida em que se produz este processo de construção de significado e de atribuição de sentido [é que se] contribui para o crescimento pessoal dos alunos, favorecendo e promovendo o seu desenvolvimento e socialização. [...]

COLL, César. Os conteúdos na educação escolar. In: COLL, César et al. *Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes*. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 13-14.

Ainda segundo esse autor, *fatos e conceitos* são tipos de conteúdo. Com eles, devem ser levados em consideração também os *procedimentos*, as *atitudes*, os *valores* e as *normas*.

[...] Considerar os procedimentos e as atitudes, os valores e as normas como conteúdos, no mesmo nível que os fatos e conceitos, requer chamar a atenção sobre o fato de que podem e devem ser objeto de ensino e aprendizagem na escola. [...]

COLL, César. Os conteúdos na educação escolar. In: COLL, César et al. *Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes*. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 15.

Procedimentos metodológicos

Nesta coleção partiu-se do princípio de que a construção do conhecimento é dinâmica, organizada por estruturas individuais psicológicas e baseada nas relações sociais que configuram a vida da criança. Considera-se fundamental que os alunos atuem como sujeitos ativos no processo de ensino-aprendizagem, participando da construção do próprio conhecimento. O espaço da sala de aula permite que os alunos questionem, reflitam, raciocinem e procurem soluções, considerando seus saberes prévios (adquiridos com suas vivências) e os novos conhecimentos que estão sendo construídos.

Esta coleção procurou se basear em uma **metodologia dinâmica**, que favorece a participação ativa dos alunos nas aulas, por meio de atividades de sensibilização, observação, análise, comparação, pesquisa, problematização, formulação de hipóteses e de conclusões, além de atividades que desenvolvem a alfabetização cartográfica e o pensamento espacial. Entende-se que:

[...] Na prática pedagógica, é importante o professor conhecer as motivações dos alunos, suas concepções espontâneas e seus interesses, para que possa planejar ou organizar estratégias de ensino que facilitem a aprendizagem. Também é necessário estabelecer as finalidades educativas, por meio de o que ensinar, para que ensinar, quem ensinar, como ensinar.

Sendo o aluno o protagonista e grande participante do processo de ensino-aprendizagem, cabe ao professor ser o mediador, facilitando o acesso ao conhecimento. [...]

CASTELLAR, Sonia (Org.). *Metodologias ativas: introdução*. São Paulo: FTD, 2016. p. 10.

Seguindo essa ideia, as atividades e as propostas de trabalho desta coleção foram então organizadas para suscitar nos alunos o desenvolvimento dos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais. Essa organização foi feita de forma significativa, promovendo atividades investigativas que estimulam o levantamento de hipóteses, o debate e a troca de ideias.

A seguir, são destacadas algumas estratégias da coleção, elaboradas com a finalidade de facilitar o processo de aprendizagem e evidenciar os procedimentos metodológicos aqui propostos. Espera-se, com essas orientações, subsidiar o desenvolvimento do trabalho com a coleção em sala de aula.

Atividades orais e escritas

Considera-se que, nessa faixa etária, a escolarização deve ter preocupações amplas, no sentido de desenvolver um trabalho que vá além da escrita e da leitura. Entende-se que o processo de aprendizagem passa também pela representação gráfica e pela oralidade, entre outras habilidades.

Desse modo, algumas atividades requerem dos alunos o desenvolvimento dessa habilidade especificamente. Nesses casos, procure organizar a sala de modo que você e todos os alunos possam escutar as apresentações dos trabalhos e das pesquisas. Procure estimular a oralidade do aluno, considerando aspectos como a postura, a voz, o tempo determinado para a exposição,

a organização das frases e a defesa das ideias. Destaque a importância de também saber ouvir: um bom orador sabe escutar, respeitando as diferentes opiniões, as dificuldades e os limites do outro. Caso haja algum aluno mais tímido, trabalhe gradualmente com ele, evitando situações que o exponham em demasia.

A leitura e a escrita também são habilidades importantes que devem ser acompanhadas e orientadas. Na coleção, há um número significativo de atividades que trabalham o desenvolvimento dessas habilidades. Tanto a leitura quanto a escrita devem ser uma preocupação sistemática do professor, que deve estar atento à transposição da linguagem oral para a linguagem escrita realizada pelos alunos.

Sugere-se sempre na coleção uma maneira de realizar as atividades – conversando com os colegas, no caderno, etc. –, mas isso não é imperativo. Cabe a você, professor, com ampla liberdade e criatividade, adaptá-las à sua realidade e ao momento. As atividades devem também trabalhar situações-problema com foco no meio em que os alunos vivem e atuam.

Leitura de textos de diferentes gêneros

Ao longo de sua escolaridade, as crianças devem ter garantido o acesso a uma diversidade de gêneros textuais. A leitura de exemplares de diferentes gêneros textuais permite aos alunos transitar por distintas formas de apresentar um assunto, questionar, avaliar, refletir, argumentar, entre outras possibilidades.

Os textos são produzidos em um determinado contexto histórico, adquirindo formas e estilos próprios que vão mudando à medida que a cultura na qual estão inseridos também muda. Ou seja, os textos não são construções fixas. Em razão das mudanças sociais, há gêneros textuais que desaparecem, outros se transformam ou dão origem a novos gêneros.

Nesta coleção, possibilita-se o contato dos alunos com uma rica diversidade de gêneros textuais com o objetivo de contribuir no processo de letramento e alfabetização, ampliar o repertório literário deles e participar da sua inserção em um mundo cada vez mais mutável.

Veja as etapas, na prática, para a leitura de um texto de quase todos os gêneros, apresentadas por Nídia Pontuschka:

[...]

Na análise de um texto, é preciso prever sucessivas leituras. Uma primeira leitura, para que o aluno possa ter uma visão geral e de conjunto so-

bre seu conteúdo; uma segunda leitura, buscando destacar (grifando ou assinalando com uma linha vertical na margem) os trechos mais importantes, os termos ou palavras-chave (que podem ser grifados com cores diferentes), assim como aquilo que é passível de crítica ou necessita ser mais bem esclarecido (com um ponto de interrogação); uma terceira leitura, procurando levantar as questões mais relevantes para uma crítica e reflexão pessoal ou para o debate em grupo. [...]

PONTUSCHKA, Nídia Nacib et al. (Org.) *Para ensinar e aprender Geografia*. São Paulo: Cortez, 2012. p. 221.

Obras de arte e mapas mentais

As obras de arte constituem outro importante recurso didático utilizado nesta coleção. Procurou-se inseri-las em situações específicas, com o objetivo de desenvolver a sensibilidade estética e possibilitar a relação entre a Arte e os conteúdos de Geografia. Os mapas mentais também são outro recurso utilizado em situações pontuais. São considerados fundamentais para o desenvolvimento dos conteúdos ligados à linguagem gráfica, em particular a Cartografia, estabelecidos em cada capítulo.

Segundo Amélia Nogueira:

Os mapas mentais são representações construídas inicialmente tomando por base a percepção dos lugares vividos, experienciados, portanto partem de uma dada realidade.

[...]


[...] podemos interpretar que os mapas mentais trazem neles representados muito mais do que pontos de referência para facilitar a localização e a orientação espacial: o lago é o lugar onde eu pesco; a igreja é o lugar onde eu rezo; o parque é o lugar onde eu brinco. Os mapas mentais contêm saberes sobre os lugares que só quem vive neles pode ter e revelar. Isso reforçou a ideia de que essas representações mentais seriam para nós, geógrafos e professores de Geografia, um material didático de extrema importância para a compreensão dos lugares, pois os dados que estão aí representados, independentemente da exatidão, revelam o lugar tal qual ele é. [...]


NOGUEIRA, Amélia R. B. Mapa mental: recurso didático para o estudo do lugar. In: PONTUSCHKA, Nídia Nacib; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (Org.). *Geografia em perspectiva*. São Paulo: Contexto, 2010. p. 129-130.

Ícones de trabalho com alfabetização cartográfica

Há uma preocupação sistemática com a alfabetização cartográfica, que constitui o elemento estruturador da coleção.

Para desenvolver um trabalho eficaz de alfabetização cartográfica, nas páginas do Livro do Estudante em tamanho reduzido foi criado um sistema de símbolos (ícones) com o objetivo de indicar ao professor as atividades que estão direta e indiretamente relacionadas a esse processo. Com esse encaminhamento, você tem condições de saber onde aquele conteúdo se insere no processo da alfabetização cartográfica.

Assim, toda vez que este ícone  significa que os alunos estão trabalhando habilidades *necessárias e fundamentais* para o desenvolvimento da alfabetização cartográfica.

Quando aparece este outro ícone , significa que os alunos estão trabalhando habilidades que *complementam* o desenvolvimento da alfabetização cartográfica.

Em geral, o conjunto dessas atividades utiliza recursos didáticos variados, desde desenhos mais simples, colagens e outras práticas de Arte, até mapas e representações mais complexas, como a passagem da imagem tridimensional para a bidimensional. Nesse caso, ressalte-se também a passagem das representações pictóricas para as representações abstratas.

Você deve acompanhar seus alunos constantemente e orientá-los nessas atividades, para que o processo de alfabetização cartográfica se efetive e eles obtenham o desenvolvimento do pensamento espacial. É importante mencionar que essas atividades não devem ser vistas somente do ponto de vista lúdico. Elas constituem pré-requisitos e desenvolvem noções e conceitos que posteriormente ajudarão no trabalho com os mapas.

Mapas de localização

Outro recurso (cartográfico e metodológico) utilizado constantemente na coleção é o *mapa de localização*. Apresentamos pequenos mapas – do Brasil e do mundo – para mostrar a localização dos lugares retratados. Desde o volume do 1º ano, os alunos vão se familiarizando com essa forma de representação do espaço brasileiro e mundial. Assim, a maioria das fotos do Livro do Estudante é acompanhada de um pequeno mapa que indica a localização da ocorrência do fenômeno em discussão. Esse mapa serve apenas para uma localização genérica, e não para atividades

mais complexas. É só um ponto de apoio para os alunos e para o professor, quando for mostrar a localização de uma ocorrência que deve ser detalhada em um mapa mural.

Situação-problema

Com o objetivo de formar estudantes-cidadãos, aptos a questionar o conhecimento e a resolver problemas do cotidiano, em vários momentos da coleção, especialmente na seção **Projeto** (do 2º ao 5º ano), situações-problema foram utilizadas como procedimento metodológico.

Esse procedimento coloca os alunos diante de situações e cenários desafiadores que, por sua vez, demandam que eles façam questionamentos com base em seus conhecimentos prévios e pesquisem novas informações para resolver a questão. Dessa forma, além de procurar respostas, os alunos aprendem *como e o que* perguntar sobre a situação-problema apresentada, mobilizando diferentes conhecimentos e habilidades a fim de concluir o questionamento.

Segundo Juan Ignacio Pozo:

[...] Um dos veículos mais acessíveis para levar os alunos a aprender a aprender é a solução de problemas. Diante de um ensino baseado na transmissão de conhecimentos, a solução de problemas pode constituir não somente um conteúdo educacional mas também, e principalmente, um enfoque ou uma forma de conceber as atividades educacionais. A solução de problemas baseia-se na apresentação de situações abertas e sugestivas que exijam dos alunos uma atitude ativa e um esforço para buscar suas próprias respostas, seu próprio conhecimento. O ensino baseado na solução de problemas pressupõe promover nos alunos o domínio de procedimentos, assim como a utilização dos conhecimentos disponíveis, para dar resposta a situações variáveis e diferentes. Assim, ensinar os alunos a resolver problemas supõe dotá-los da capacidade de aprender a aprender, no sentido de habituá-los a encontrar por si mesmos respostas às perguntas que os inquietam ou que precisam responder, ao invés de esperar uma resposta já elaborada por outros e transmitida pelo livro-texto ou pelo professor. [...]

POZO, Juan Ignacio (Org.). *A solução de problemas: aprender a resolver, resolver para aprender*. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 9.

Projeto

A partir do volume do 2º ano, a seção **Projeto** favorece a atuação dos alunos em situações de aprendizagem, levando-os ao questionamento e ao desenvolvimento intelectual e criativo. São atividades organizadas com o objetivo de estimular a investigação, a resolução de situações-problema e a execução de um projeto sobre determinado tema.

Conforme Perrenoud:

Uma verdadeira situação-problema obriga a transpor um obstáculo graças a uma aprendizagem inédita, quer se trate de uma simples transferência, de uma generalização ou da construção de um conhecimento inteiramente novo. O obstáculo torna-se, então, o objetivo do momento, um objetivo-obstáculo.

[...]

Deparar-se com o obstáculo é, em um primeiro momento, enfrentar o vazio, a ausência de qualquer solução, até mesmo de qualquer pista ou método, sendo levado à impressão de que jamais se conseguirá alcançar soluções. Se ocorre a devolução do problema, ou seja, se os alunos apropriam-se dele, sua mente põe-se em movimento, constrói hipóteses, procede a explorações, propõe tentativas “para ver”. Em um trabalho coletivo, inicia-se a discussão, o choque das representações obriga cada um a precisar seu pensamento e a levar em conta o dos outros. [...]

PERRENOUD, Philippe. *10 novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 31-32.

Interdisciplinaridade

A realização de projetos é uma boa oportunidade para o desenvolvimento de trabalhos interdisciplinares, que permitem aos alunos perceber a relação dos conteúdos trabalhados com a sua realidade e aprofundar o conhecimento sobre o tema tratado.

É importante destacar:

Na organização e gestão do currículo, as abordagens disciplinar, pluridisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar requerem a atenção criteriosa da instituição escolar, porque revelam a visão de mundo que orienta as práticas pedagógicas dos educadores e organizam o trabalho do estudante. Perpassam todos os aspectos da organização escolar, desde o planejamento do trabalho pedagógico,

a gestão administrativo-acadêmica, até a organização do tempo e do espaço físico e a seleção, disposição e utilização dos equipamentos e mobiliário da instituição, ou seja, todo o conjunto das atividades que se realizam no espaço escolar, em seus diferentes 28 âmbitos. As abordagens multidisciplinar, pluridisciplinar e interdisciplinar fundamentam-se nas mesmas bases, que são as disciplinas, ou seja, o recorte do conhecimento.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. p. 27-28. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 12 nov. 2017.

Na interdisciplinaridade, duas ou mais disciplinas relacionam seus conteúdos para aprofundar o conhecimento. Dessa forma, é possível articular os conteúdos de Geografia, como localização e características naturais (relevo, clima, vegetação), com outras áreas, discutindo, por exemplo, a letra de uma canção que retrate o lugar estudado. Outra possibilidade é recorrer à interação da disciplina com Ciências ou História, buscando compreender, por exemplo, os significados da letra da canção pela análise do momento histórico em que a letra foi escrita.

Não se pode confundir interdisciplinaridade com multidisciplinaridade. Esta última se dá quando um tema é abordado por diversas disciplinas, sem estabelecer necessariamente um diálogo entre elas.

Para efetivar a interdisciplinaridade durante as aulas, pode-se recorrer a duas estratégias apresentadas na coleção: a utilização das situações-problema da seção **Projeto** (do 2º ao 5º ano) e a realização das atividades propostas na seção **Tecendo saberes**. Esta última, por sua vez, é constituída por roteiros de atividades interdisciplinares que podem ser complementadas por você, possibilitando a ampliação de disciplinas envolvidas nas atividades.

Temas contemporâneos

Na BNCC, os temas contemporâneos estão presentes nas habilidades de todos os componentes curriculares. Nesta coleção, eles foram tratados de forma contextualizada, transversal e integradora por meio de situações-problema, questionamentos, atividades orais e atividades em grupo.

Por se tratar de temas que permeiam o dia a dia da sociedade atual e que afetam a vida local e global, você pode enriquecer qualquer proposta com esses temas ou propor novas atividades interdisciplinares com temas escolhidos pelos alunos.

Entre os temas sugeridos pela BNCC, destacam-se:

direitos da criança e do adolescente (Lei n. 8.069/1990⁴), educação para o trânsito (Lei n. 9.503/1997⁵), educação ambiental (Lei n. 9.795/1999, Parecer CNE/CP n. 14/2012 e Resolução CNE/CP n. 2/2012⁶), educação alimentar e nutricional (Lei n. 11.947/2009⁷), processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso (Lei n. 10.741/2003⁸), educação em direitos humanos (Decreto n. 7.037/2009, Parecer CNE/CP n. 8/2012 e Resolução CNE/CP n. 1/2012⁹), educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-bra-

sileira, africana e indígena (Leis n. 10.639/2003 e 11.645/2008, Parecer CNE/CP n. 3/2004 e Resolução CNE/CP n. 1/2004¹⁰), bem como saúde, vida familiar e social, educação para o consumo, educação financeira e fiscal, trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural (Parecer CNE/CEB n. 11/2010 e Resolução CNE/CEB n. 7/2010¹¹).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018. p. 19-20. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 26 set. 2019.

⁴ BRASIL. Lei n. 8069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de julho de 1990. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 23 mar. 2017.

⁵ BRASIL. Lei n. 9503, de 23 de setembro de 1997. Institui o Código de Trânsito Brasileiro. Diário Oficial da União, Brasília, 24 de setembro de 1997. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9503.htm>. Acesso em: 23 mar. 2017.

⁶ BRASIL. Lei n. 9795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 28 de abril de 1999. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9795.htm>.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. Parecer n. 14, 6 de junho de 2012. Estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de junho de 2012, Seção 1, p. 18. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10955-pcp014-12&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192>.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação; Conselho Pleno. Resolução n. 2, de 15 de junho de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de junho de 2012, Seção 1, p. 70. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp002_12.pdf>. Acessos em: 16 out. 2017.

⁷ BRASIL. Lei n. 11947, de 16 de junho de 2009. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis n. 10880, de 9 de junho de 2004, 11273, de 6 de fevereiro de 2006, 11507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória n. 2178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei n. 8913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 17 de junho de 2009. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l11947.htm>. Acesso em: 23 mar. 2017.

⁸ BRASIL. Lei n. 10741, de 1ª de outubro de 2003. Dispõe sobre o estatuto do idoso e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 3 de outubro de 2003. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.741.htm>. Acesso em: 23 mar. 2017.

⁹ BRASIL. Decreto n. 7037, de 21 de dezembro de 2009. Aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH-3 e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de dezembro de 2009. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D7037.htm>.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. Parecer n. 8, de 6 de março de 2012. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Diário Oficial da União, Brasília, 30 de

maio de 2012, Seção 1, p. 33. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10389-pcp008-12-pdf&category_slug=marco-2012-pdf&Itemid=30192>.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação; Conselho Pleno. Resolução n. 1, de 30 de maio de 2012. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Diário Oficial da União, Brasília, 31 de maio de 2012, Seção 1, p. 48. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001_12.pdf>. Acessos em: 16 out. 2017.

¹⁰ BRASIL. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 10 de janeiro de 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>.

BRASIL. Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008. Inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília, 11 de março de 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. Parecer n. 3, de 10 de março de 2004. Estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Diário Oficial da União, Brasília, 19 de maio de 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf>.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação; Conselho Pleno. Resolução n. 1, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de junho de 2004, Seção 1, p. 11. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>. Acessos em: 16 out. 2017.

¹¹ BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Parecer n. 11, de 7 de outubro de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de dezembro de 2010, seção 1, p. 28. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6324-pceb011-10&category_slug=agosto-2010-pdf&Itemid=30192>.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Resolução n. 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 34. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf>. Acessos em: 23 mar. 2017.

Veja alguns dos temas contemporâneos com mais detalhes:

Estatuto da Criança e do Adolescente

Em 13 de julho de 1990 foi promulgado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que trata de dispositivos que visam à proteção integral das crianças e adolescentes. O Estatuto foi aprovado após anos de debates e mobilizações em torno dos direitos das crianças e adolescentes no país e é considerado um marco fundamental na garantia de proteção às crianças e adolescentes no país. (Lei n. 8069/1990, disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 21 nov. 2017.)

Educação para o trânsito

A educação para o trânsito é direito de todos e é dever dos componentes do Sistema Nacional de Trânsito. Quem determinou isso foi o Código Brasileiro de Trânsito, em setembro de 1997, por meio da Lei n. 9503/1997, que dedicou um capítulo exclusivamente para a questão da educação no trânsito.

De acordo com o Código Brasileiro de Trânsito, o Conselho Nacional de Trânsito deverá estabelecer os temas e o cronograma para as campanhas de educação para o trânsito, principalmente durante as férias escolares, feriados prolongados e na Semana Nacional de Trânsito. Além disso, estabeleceu-se que a educação para o trânsito “será promovida na pré-escola e nas escolas de 1ª, 2ª e 3ª graus, por meio de planejamento e ações coordenadas entre os órgãos e entidades do Sistema Nacional de Trânsito e de Educação, da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, nas respectivas áreas de atuação” (Art. 76 – Lei n. 9503/1997, disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9503.htm>. Acesso em: 21 nov. 2017.)

Educação ambiental

Em abril de 1999, por meio da Lei n. 9795, foi promulgada a legislação que dispôs sobre a educação ambiental e instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental.

Ficou entendido, por meio do Art. 1ª desta lei, que a educação ambiental compreende “os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade”.

A lei estabeleceu que a educação ambiental deve estar presente em todos os níveis e modalidades do processo educativo, nos ambientes formais e não formais. No ensino formal, não deve ser implantada como disciplina específica no currículo escolar, mas como “prática educativa integrada, contínua e permanente”. No ensino não formal, por sua vez, busca-se a sensibilização da coletividade sobre as questões ambientais e sua participação na defesa do meio ambiente. (Lei n. 9795/1999, disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9795.htm>. Acesso em: 21 nov. 2017.)

Educação alimentar e nutricional

A alimentação escolar compreende todo alimento oferecido no ambiente escolar, durante o período letivo, independentemente de sua origem. É entendida como direito dos alunos da educação básica pública e dever do Estado (Lei n. 11947/2009), por meio da instituição do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), com o objetivo de “contribuir para o crescimento e o desenvolvimento biopsicossocial, a aprendizagem, o rendimento escolar e a formação de hábitos alimentares saudáveis dos alunos.”

A responsabilidade pela alimentação escolar cabe ao nutricionista responsável, que deverá respeitar as diretrizes da lei. A lei também estabelece que no mínimo 30% dos recursos deverão ser utilizados para adquirir alimentos diretamente da agricultura familiar e do empreendedor familiar rural ou de suas organizações, com prioridade para os assentamentos da reforma agrária, as comunidades tradicionais indígenas e comunidades quilombolas. (Lei n. 11947/2009, disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2009/lei/11947.htm>. Acesso em: 21 nov. 2017.)

Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso

O Estatuto do Idoso foi estabelecido em 2003, por meio da Lei n. 10741, com o objetivo de regular os direitos assegurados às pessoas com idade igual ou superior a 60 anos, com prioridade especial aos idosos maiores de 80 anos.

A lei estabelece, no Art. 3º, que é “obrigação da família, da comunidade, da sociedade e do Poder Público assegurar ao idoso, com absoluta prioridade, a efetivação do direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, à cultura, ao esporte, ao lazer, ao trabalho, à cidadania, à liberdade, à dignidade, ao respeito e à convivência familiar e comunitária”. Além dos direitos fundamentais, são estabelecidas medidas de proteção, política de atendimento ao idoso, acesso à justiça e proteção contra crimes. (Lei n. 10741/2003, disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.741.htm>. Acesso em: 21 nov. 2017.)

Educação em direitos humanos

O Programa Nacional de Direitos Humanos foi estabelecido pelo Decreto n. 7037 em 2009, com seis eixos orientadores: 1) Interação democrática entre Estado e sociedade civil; 2) Desenvolvimento e direitos humanos; 3) Universalizar direitos em um contexto de desigualdades; 4) Segurança pública, acesso à justiça e combate à violência; 5) Educação e cultura em direitos humanos; 6) Direito à memória e à verdade.

No que se refere à educação e cultura em direitos humanos (eixo 5), o Plano Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3) dialoga com o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), que possui cinco grandes áreas: educação básica, ensino superior, educação não formal, formação e educação continuada em Direitos Humanos e o papel dos meios de comunicação em massa.

Na educação básica, por exemplo, a “ênfase do PNDH-3 é possibilitar, desde a infância, a formação de

sujeitos de direito, priorizando as populações historicamente vulnerabilizadas. A troca de experiências entre crianças de diferentes raças e etnias, imigrantes, com deficiência física ou mental, fortalece, desde cedo, sentimento de convivência pacífica. Conhecer o diferente, desde a mais tenra idade, é perder o medo do desconhecido, formar opinião respeitosa e combater o preconceito, às vezes arraigado na própria família”.

Faz parte da educação em direitos humanos a inclusão dos estudos das temáticas de gênero e orientação sexual e das culturas indígena e afro-brasileira nas disciplinas do Ensino Fundamental e Médio, conforme disposto no decreto. (Decreto n. 7037/2009, disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D7037.htm>. Acesso em: 21 nov. 2017.)

Saúde, vida familiar e social, educação para o consumo, educação financeira e fiscal, trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural

Conteúdos da Resolução n. 7/2010 do Conselho Nacional de Educação, que fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos:

Art. 16 – Os componentes curriculares e as áreas de conhecimento devem articular em seus conteúdos, a partir das possibilidades abertas pelos seus referenciais, a abordagem de temas abrangentes e contemporâneos que afetam a vida humana em escala global, regional e local, bem como na esfera individual. Temas como saúde, sexualidade e gênero, vida familiar e social, assim como os direitos das crianças e adolescentes, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n. 8069/90), preservação do meio ambiente, nos termos da política nacional de educação ambiental (Lei n. 9795/99), educação para o consumo, educação fiscal, trabalho, ciência e tecnologia, e diversidade cultural devem permear o desenvolvimento dos conteúdos da base nacional comum e da parte diversificada do currículo.

§ 1º Outras leis específicas que complementam a Lei n. 9394/96 determinam que sejam ainda incluídos temas relativos à condição e aos direitos dos idosos (Lei n. 10741/2003) e à educação para o trânsito (Lei n. 9503/97).

§ 2º A transversalidade constitui uma das maneiras de trabalhar os componentes curriculares, as áreas de conhecimento e os temas sociais em uma perspectiva integrada, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB n. 7/2010 e Resolução CNE/CEB n. 4/2010).

§ 3º Aos órgãos executivos dos sistemas de ensino compete a produção e a disseminação de materiais subsidiários ao trabalho docente, que contribuam para a eliminação de discriminações, racismo, sexismo, homofobia e outros preconceitos e que conduzam

à adoção de comportamentos responsáveis e solidários em relação aos outros e ao meio ambiente.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2017.

Alfabetização cartográfica

[...] Uma habilidade extraordinária que usamos o tempo todo, mas de que não temos consciência, é a capacidade de construir, na cabeça, as realidades virtuais chamadas mapas. Para nos entendermos na nossa casa, temos de ter mapas dos seus cômodos e mapas dos lugares onde as coisas estão guardadas. Fazemos mapas da casa. Fazemos mapas da cidade, do mundo, do universo. Sem mapas, seríamos seres perdidos, sem direção. [...]

ALVES, Rubem. As tarefas da educação. Disponível em: <www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u855.shtml>. Acesso em: 12 nov. 2017.

Para os estudos geográficos é fundamental utilizar os mapas como recursos e linguagem. Porém, para que isso seja possível, é crucial saber ler esses mapas. Concorde-se com a BNCC, que afirma:

O estudo da Geografia permite atribuir sentidos às dinâmicas das relações entre pessoas e grupos sociais, e desses com a natureza, nas atividades de trabalho e lazer. É importante, na faixa etária associada a essa fase do Ensino Fundamental, o desenvolvimento da capacidade de leitura por meio de fotos, desenhos, plantas, maquetes e as mais diversas representações. Assim, os alunos desenvolvem a percepção e o domínio do espaço.

Nessa fase, é fundamental que os alunos consigam saber e responder algumas questões a respeito de si, das pessoas e dos objetos: Onde se localiza? Por que se localiza? Como se distribui? Quais são as características socioespaciais? Essas perguntas mobilizam as crianças a pensar sobre a localização de objetos e das pessoas no mundo, permitindo que compreendam seu lugar no mundo.

“Onde se localiza?” é uma indagação que as leva a mobilizar o pensamento espacial e as informações geográficas para interpretar as paisagens e compreender os fenômenos socioespaciais, tendo na alfabetização cartográfica um importante encaminhamento.

“Por que se localiza?” permite a orientação e a aplicação do pensamento espacial em diferentes lugares e escalas de análise.

“Como se distribui?” é uma pergunta que remete ao princípio geográfico de diferenciação espacial, que

estimula os alunos a entender o ordenamento territorial e a paisagem, estabelecendo relações entre os conceitos principais da Geografia.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018. p. 367-368. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 26 set. 2019.

Além de a coleção se basear nas premissas da BNCC, o esforço central, como já dito, concentra-se no desenvolvimento da alfabetização cartográfica ao longo de toda a coleção. Ela é o elemento estruturador da coleção.

Entende-se este enfoque para a leitura e a compreensão do espaço geográfico como um processo a ser desenvolvido nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental como um todo, e não de forma isolada em um ou outro ano. A proposta da coleção vai ao encontro da BNCC no que se refere ao processo de construção do *pensamento espacial*.

Tem se tornado comum entre os geógrafos e os professores mencionar a alfabetização cartográfica. Mas o que significa alfabetizar cartograficamente uma criança?

Primeiro, é importante enfatizar que alfabetizar é um processo que demanda uma série de procedimentos. A *alfabetização cartográfica* refere-se ao processo de domínio e aprendizagem de uma linguagem constituída de símbolos – uma linguagem gráfica. No entanto, não basta à criança desvendar o universo simbólico dos mapas; é necessário que a alfabetização possibilite-lhe compreender a relação entre o real e a representação simbólica. Não basta dominar as representações simbólicas pela leitura de uma legenda; é importante que a criança seja orientada a apreender significados da área que está representando ou criar significados para as áreas mapeadas por outros e que ela está conhecendo indiretamente. Assim, trata-se de criar condições para que os alunos sejam leitores críticos de mapas ou mapeadores conscientes.

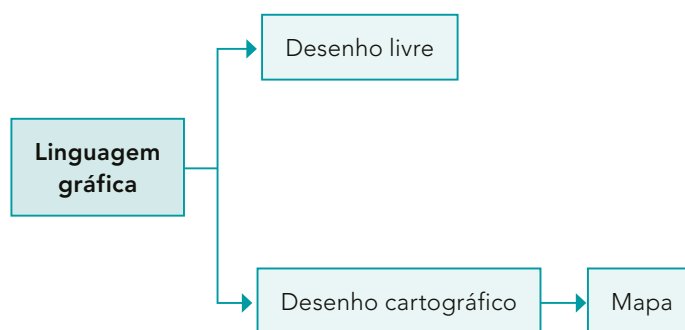
O domínio dessa linguagem segue um processo que acompanha o desenvolvimento cognitivo da criança. Daí a necessidade de partir da realidade próxima, do espaço conhecido e vivenciado, do lugar dos grupos sociais aos quais ela pertence: a sala de aula, a moradia, a rua, a praça.

Ao adquirir o conhecimento do universo simbólico, a criança pode conhecer seu espaço geográfico e atuar como cidadã na transformação desse espaço. O domínio da linguagem cartográfica possibilita, posteriormente, compreender/localizar as ações de planejamento urbano, os processos de ocupação e domínio territorial urbano e rural, as riquezas naturais e seu domínio econômico, entre outras ações da sociedade.

É importante enfatizar que a linguagem da Cartografia é a linguagem gráfica. Portanto, é natural que se comece a trabalhar com o entendimento dos mapas no

momento escolar em que o desenho infantil é e deve ser muito valorizado, por ser uma forma de expressão espontânea da criança. Porém, o grande problema que pode ocorrer nessa etapa é ficar apenas no desenho livre (linguagem gráfica, que tem outros objetivos), sem apresentar um direcionamento para o uso da linguagem gráfica aplicada à Cartografia e estabelecer, assim, o que muitos autores chamam de *linguagem cartográfica*.

As representações que utilizam a linguagem gráfica podem ser assim resumidas:



Retomando a importância do desenho para a aprendizagem da criança, leia a seguir um texto sobre desenho infantil.

O desenho é linguagem

Toda criança desenha.

Utilizando um instrumento que deixe uma marca: a varinha na areia, a pedra na terra, o caco de tijolo no cimento, o carvão nos muros e nas calçadas, o lápis, o pincel com tinta no papel, a criança brincando vai deixando sua marca, criando jogos, contando histórias.

Desenhando, cria em torno de si um espaço de jogo, silencioso e concentrado ou ruidoso, seguido de comentários e canções, mas sempre um espaço de criação. Lúdico. A criança desenha para brincar. [...]

O desenho como possibilidade de lançar-se para a frente, projetar-se. [...]

A criança, ao desenhar, está afirmando a sua capacidade de designar.

Desenha brinquedos, brinca com os desenhos. É seu o desenho da sua pipa, o risco da amarelinha, as estradas por onde andam seus carrinhos, a planta da sua casinha.

É desenho a maneira como organiza as pedras e folhas ao redor do castelo de areia, ou como organiza as panelinhas, os pratos, as colheres na brincadeira de casinha. Entendendo por desenho o traço no papel ou em qualquer superfície, mas também a maneira como a

criança concebe o seu espaço de jogo com os materiais de que dispõe.

Observando a brincadeira livre das crianças podem-se notar diferenças individuais na maneira de dispor seus brinquedos no espaço. Na maneira de desenhar o seu espaço.

Entrar no quarto da criança, terminada a brincadeira, mas onde ainda estão presentes os seus vestígios, é entrar em contato com um recorte da história daquela criança. É a possibilidade de conhecer aquela criança através de outra linguagem: o desenho de seu espaço lúdico. As bonecas sentadas no chão e os carrinhos enfileirados falam sobre a criança que os arrumou. Contam sobre o seu projeto. [...]

O desenho é para a criança uma linguagem como o gesto ou a fala.

A criança desenha para falar e poder registrar a sua fala. Para escrever.

O desenho é sua primeira escrita. Para deixar sua marca, antes de aprender a escrever a criança se serve do desenho. [...]

Ela desenha para falar de seus medos, suas descobertas, suas alegrias e tristezas. [...]

Neste lançar-se para a frente que é o desenhar, existe a possibilidade de ver-se e rever-se. [...] Existe neste projetar-se um movimento de dentro para fora e de fora para dentro. A criança, mesmo sem ter uma compreensão intelectual do processo, está modificando e sendo modificada pelo desenhar. [...]

O desenho como possibilidade de brincar, como possibilidade de falar, marca o desenvolvimento da infância, porém, em cada estágio, o desenho assume um caráter próprio.

Esses estágios definem maneiras de desenhar que são bastante similares em todas as crianças, apesar das diferenças individuais de temperamento e sensibilidade. Essa maneira de desenhar própria de cada idade varia muito pouco de cultura para cultura.

MOREIRA, Ana Angélica Albano. *O espaço do desenho: a educação do educador*. 10. ed. São Paulo: Loyola, 2005. p. 15-17, 20 e 26.

Fique atento a essa forte relação entre o desenho livre e a Cartografia, pois ambos têm como origem a mesma linguagem. A Cartografia, porém, implica códigos e símbolos definidos, muitos deles internacionalmente, os quais é necessário conhecer para melhor ler

e representar o espaço em que se vive. Deve-se, portanto, observar essa relação (desenho e Cartografia), em que o desenho por si só não pode e não deve ser usado como alfabetização cartográfica.

Com base nessas considerações, esta coleção procura valorizar efetivamente os saberes cartográficos, que se destacam, também, como estruturadores dos conteúdos. Trabalha-se de maneira mais sistemática com a alfabetização cartográfica, primando por uma orientação detalhada, necessária ao domínio da linguagem cartográfica.

A proposta de eleger a alfabetização cartográfica, no contexto do desenvolvimento do pensamento espacial, como elemento estruturador da coleção considera principalmente os seguintes pontos:

- A Cartografia trabalhada com as crianças é executada em brincadeiras e atividades.
- A habilidade de Cartografia parece emergir de forma rudimentar muito mais cedo e parece representar uma habilidade da criança para estruturar seu ambiente externo. Tal habilidade cartográfica está presente em crianças muito jovens, em várias culturas; portanto, parece razoável concluir que ela pode constituir um elemento universal cultural e pode refletir uma habilidade humana básica e fundamental, talvez tão universal e antiga quanto a habilidade linguística e a artística.
- A Cartografia torna-se explícita, importante e visível quando as crianças adquirem mobilidade e começam a interagir com o macroambiente.

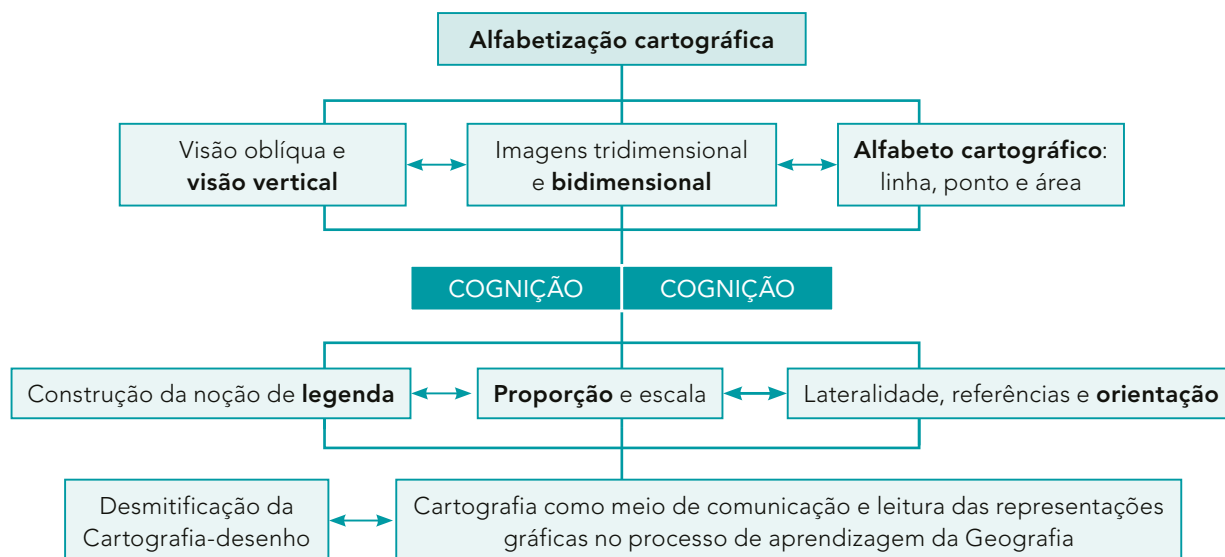
Nesta coleção são trabalhados os seguintes conceitos e noções:

- Visão oblíqua e visão vertical.
- Imagens tridimensional e bidimensional.
- Alfabeto cartográfico: linha, ponto e área.
- Construção da noção de legenda.
- Proporção e escala.
- Referências, lateralidade e orientação.

Uma vez que a criança tenha adquirido esses conceitos e noções, em um processo totalmente integrado, se terá atingido os seguintes objetivos:

- Desmitificação da Cartografia-desenho.
- Cartografia como meio de comunicação e leitura das representações gráficas no processo de aprendizagem da Geografia.

Na proposta de alfabetização cartográfica da coleção adota-se o seguinte encaminhamento:



SIMIELLI, Maria Elena. O mapa como meio de comunicação e a alfabetização cartográfica. In: ALMEIDA, Rosângela Doin de (Org.). *Cartografia escolar*. São Paulo: Contexto, 2014. p. 90.

Segundo Callai:

[...] Uma das formas possíveis de ler o espaço é por meio dos mapas, que são a representação cartográfica de um determinado espaço. Estudiosos do ensino/aprendizagem da cartografia consideram que, para o sujeito ser capaz de ler de forma crítica o espaço, é necessário tanto que ele saiba fazer a leitura do espaço real/concreto como que ele seja capaz de fazer a leitura de sua representação, o mapa. É, inclusive, de comum entendimento que terá melhores condições para ler o mapa aquele que sabe fazer o mapa. Desenhar trajetos, percursos, plantas da sala de aula, da casa, do pátio da escola pode ser o início do trabalho do aluno com as formas de representação do espaço. São atividades que, de modo geral, as crianças dos anos iniciais da escolarização realizam, mas nunca é demais lembrar que o interessante é que as façam apoiadas nos dados concretos e reais.

[...]

Assim, não basta saber ler o espaço. É importante também saber representá-lo, o que exige determinadas regras. Para fazer um mapa, por mais simples que ele seja, a criança poderá realizar atividades de observação e de representação. Ao fazer um desenho de um lugar que lhe seja conhecido ou mesmo muito familiar, ela estará fazendo escolhas e tornando mais rigorosa a sua observação. Poderá, desse modo, dar-se conta de aspectos que não eram percebidos, po-

derá levantar novas hipóteses para explicar o que existe, poderá fazer críticas e até encontrar soluções para as quais lhe parecia impossível contribuir. A capacidade de o aluno fazer a representação de um determinado espaço significa muito mais do que estar aprendendo Geografia: pode ser um exercício que permitirá a construção do seu conhecimento para além da realidade que está sendo representada, e estimula o desenvolvimento da criatividade, o que, de resto, lhe é significativo para a própria vida e não apenas para aprender, simplesmente. [...]

CALLAI, Helena C. Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. *Cadernos Cedes*. Educação geográfica e as teorias de aprendizagens, n. 66, Campinas, 2005. p. 244.

Segundo Juliasz:

A representação gráfica é uma forma de concretizar o pensamento espacial e nos fornece informações sobre a leitura que o sujeito faz da realidade e, também, permite expressar a imaginação e a memória sobre um objeto ou lugar.

O desenho enquanto parte da alfabetização cartográfica consiste em um sistema de representação que antecede o ato de ler e fazer o mapa e envolve a atividade criadora das crianças por meio da relação entre a imaginação e a memória.

A base para o pensamento espacial é a estrutura do espaço e as operações que podemos realizar sobre e nessa estrutura. Podemos pensar sobre a estrutura espacial e as operações espaciais

a partir de uma série de perspectivas. A Geografia lança mão da linguagem cartográfica, por exemplo, o mapa, como uma forma de descrever, representar e entender as relações espaciais. Aliada a essas relações, a matemática contribui com o poder analítico da geometria e da topologia, o que nos permite compreender a distância e a localização dos objetos no espaço.

JULIASZ, Paula Cristiane Strina. *O pensamento espacial na Educação Infantil: uma relação entre Geografia e Cartografia*. São Paulo: FE/USP, 2017. p. 89.

Conceitos geográficos

O conhecimento geográfico é apreendido pelos alunos à medida que eles adquirem conceitos geográficos. Segundo Nídia Pontuschka:

[...] A criança, em suas ações cotidianas, na relação com o mundo, inicia um processo de categorização e assim separa ou agrupa por semelhanças e diferenças (cor, tamanho, ruído; ter patas, pelo, pena; viver na água, na floresta, na cidade). A inclusão dos entes nas classes mais abrangentes é uma das grandes dificuldades dos alunos do Ensino Fundamental. A criança necessita identificar e diferenciar os atributos menos abrangentes dos mais abrangentes. No caso do espaço, por exemplo, é atributo do bairro ser de menor extensão do que a cidade.

A passagem dos conceitos “cotidianos” aos conceitos científicos é um aprendizado que se efetiva com o desenvolvimento do raciocínio no âmbito exterior e interior da escola. A hierarquização dos conceitos mais gerais, mais inclusivos, dos conceitos intermediários e dos mais específicos, pouco inclusivos, enseja a elaboração dos mapas conceituais. Tanto para o professor quanto para o licenciando, o mapa conceitual é um instrumento de reflexão sobre a complexidade de um conceito e suas relações com outros conceitos envolvidos em uma aula, tema ou unidade.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib et al. (Org.). *Para ensinar e aprender Geografia*. São Paulo: Cortez, 2012. p. 124.

Nesta coleção, trabalha-se a construção de alguns conceitos considerados significativos e essenciais para a compreensão e a análise do espaço. São eles: *lugar, paisagem, território, região, natureza e sociedade*.

Lugar

O conceito de *lugar* tem sido apresentado em muitos livros escolares com foco nos espaços com os quais as pessoas têm vínculos mais afetivos e subjetivos, sempre ligados a referências pessoais. Apesar de ser uma abordagem correta, ela deve ser ampliada e contextualizada. Isso porque o plano da vida cotidiana traz em si outras escalas, já que o que se passa no mundo tem repercussões na vida cotidiana. Por exemplo, políticas globais sobre o comércio afetam os preços das mercadorias consumidas no dia a dia; decisões políticas no âmbito da educação afetam o dia a dia na escola, entre muitas outras situações envolvendo o local e o global.

Lana Cavalcanti afirma que a discussão teórico-metodológica sobre a categoria *lugar* na ciência geográfica tem sido feita atualmente em três perspectivas: humanística, histórico-dialética e pós-moderna. Para uma primeira aproximação da análise do significado de *lugar*, as formulações da Geografia humanística são bastantes produtivas.

[...] se a relação entre sujeito e objeto no processo de conhecimento como um todo tem uma dimensão subjetiva, no caso desse conceito o apelo ao subjetivo parece ser mais forte, uma vez que antes de conceituar os alunos já têm uma experiência direta com o lugar, com o seu lugar. No entanto, não se pode contentar com o conhecimento do aluno apenas no âmbito de seu cotidiano. A compreensão de que lugar só pode ser entendido como expressão da totalidade, inacabada, aberta e em movimento, leva à necessidade de ampliar o entendimento do vivido e do concebido. [...]

CAVALCANTI, Lana de Souza. *Geografia, escola e construção de conhecimentos*. Campinas, Papirus, 2016. p. 91.

Sobre o conceito de *lugar* podemos ainda analisar o que colocam as autoras Helena Callai e Ana Fani Alessandri Carlos:

[...] trabalhar com uma dimensão escalar torna-se uma exigência, capaz de superar a interpretação localista e fechada que impede o encontro de explicações para o que vai acontecendo. E a escala social de análise precisa estar clara e referenciar todo e qualquer estudo, pois além do global/mundial e do local, temos também níveis intermediários que são o regional e o nacional. E o universal está presente em todos esses recortes, que são espaciais, mas também políticos, administrativos,

culturais e sociais. Cada lugar está inserido numa rede que comporta essa escala de análise e, por isso, a articulação dos fatos, fenômenos e forças reais e/ou virtuais tem de ser reconhecida e considerada em seu contexto.

Talvez seja importante deixar claro o que se entende por escala social de análise. Ao trabalharmos com recortes espaciais, estamos definindo lugares que poderão ter extensões diversas e constituições diferenciadas (região, nação, mundo, por exemplo). Os fenômenos acontecem no mundo, mas são localizados temporal e territorialmente num lugar. As explicações não estão apenas no lugar, mas em todos os outros níveis da escala de análise. Portanto, trabalhar com o conceito de *lugar* na escola significa entendê-lo no contexto em que se insere.

[...]

Cabe aqui uma advertência quanto ao estudo do lugar e do cotidiano. Ela diz respeito à forma de trabalhar com esses conceitos, não sendo regra absoluta ter de partir do lugar que está perto e é conhecido para o mais amplo e desconhecido. A questão é de perspectiva escalar, recorrendo a outra dimensão da escala conforme for mais adequado para a abordagem que está sendo feita. Com essa concepção, fica claro que o lugar não se restringe a seus próprios limites, nem no que diz respeito às fronteiras físicas, nem às ações e suas ligações externas; é um lugar que comporta em si o mundo.

[...]

CALLAI, Helena C. Escola, cotidiano e lugar. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Geografia – Ensino Fundamental*. Brasília, 2010. v. 22. p. 30-31 e 40. (Coleção explorando o ensino – Geografia.) Disponível em: <portal.mec.gov.br/colecao-explorando-o-ensino-sp-3427598/volumes>. Acesso em: 13 nov. 2017.

Nas Ciências Humanas e na geografia, em particular, o problema da redefinição do lugar emerge como uma necessidade diante do esmagador processo de globalização, que se realiza, hoje, de forma mais acelerada do que em outros momentos da história. Nesse contexto, é possível, ainda pensar o lugar enquanto singularidade? O lugar é uma noção que se desfaz e se despersonaliza diante da massacrante tendência ao homogêneo, num mundo globalizado? Ou lugar ganha uma outra dimensão explicativa da realidade como, por exemplo “enquanto densidade comunicacional, informacional e técnica”, como afirma Milton Santos?

[...]

O lugar é a base da reprodução da vida e pode ser analisado pela *triade habitante – identidade – lugar*. A cidade, por exemplo, produz-se e revela-se no plano da vida e do indivíduo. [...]

[...]

[...] Deste modo a análise do lugar se revela – em sua simultaneidade e multiplicidade de espaços sociais que se justapõem e interpõem – no cotidiano com suas situações de conflito e que se reproduz, hoje, anunciando a constituição da sociedade urbana a partir do estabelecimento do mundial. O lugar é o mundo do vivido, é onde se formulam os problemas da produção no sentido amplo, isto é, o modo como é produzida a existência social dos seres humanos.

[...] O lugar aparece como um desafio à análise do mundo moderno exigindo um esforço analítico muito grande que tente abordá-lo em sua multiplicidade de formas e conteúdos, em sua dinâmica histórica.

[...]

CARLOS, Ana Fani Alessandri. *O lugar no/do mundo*. São Paulo: FFLCH, 2007. p. 17 e 20. Disponível em: <http://gesp.fflch.usp.br/sites/gesp.fflch.usp.br/files/O_lugar_no_do_mundo.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2017.

Paisagem

Quando se olha por uma janela, vê-se uma paisagem. Tudo o que se vê à frente é uma paisagem, definida até a linha do horizonte.

Na paisagem há elementos naturais (rios e matas nativas, por exemplo) e elementos culturais (casas, prédios e avenidas, por exemplo). Nesta coleção são propostas várias atividades para leitura de paisagens por meio de planos, desde o mais próximo até o mais distante.

Em uma perspectiva da Geografia na atualidade, a *paisagem* é definida por Milton Santos da seguinte forma:

Tudo aquilo que nós vemos, o que nossa visão alcança, é a paisagem. Esta pode ser definida como o domínio do visível, aquilo que a vista abarca. Não é formada apenas de volume, mas também de cores, movimentos, odores, sons, etc.

SANTOS, Milton. *Metamorfoses do espaço habitado*. São Paulo: Edusp, 1988. p. 61.

Para esse autor, paisagem é a materialização de um instante da sociedade, enquanto o espaço geográfico contém o movimento dessa sociedade.

[...] A paisagem atende a funções sociais diferentes, por isso ela é sempre heterogênea; uma paisagem é escrita sobre a outra, é um conjunto de objetos que têm idades diferentes, é uma herança de muitos diferentes momentos; ela não é dada para sempre, é objeto de mudança, é um resultado de adições e subtrações sucessivas, é uma espécie de marca da história do trabalho, das técnicas; ela não mostra todos os dados, que nem sempre são visíveis [...].

CAVALCANTI, Lana de Souza (Org.). *Geografia, escola e construção de conhecimentos*. Campinas: Papirus, 2016. p. 99.

Em um artigo, Diamantino Pereira afirma que a *paisagem* é a forma, e a Geografia tem como método de análise partir da paisagem, ou seja, da forma dos fenômenos. Mas significa *partir* e não ficar estacionado na paisagem.

[...] Como eu posso partir de uma paisagem para analisar geograficamente uma realidade? Dando sentido para os elementos que nela estão contidos. O quer dizer isso concretamente? Quer dizer que temos que entender o conteúdo para podermos entender a forma e também admitir que ela, uma vez constituída, influencia tanto na própria forma, quanto no conteúdo.

Quando observamos uma paisagem, começamos por identificar suas formas e seus componentes: o meio físico constituído pelas edificações, ruas, estradas, viadutos, rios, montanhas, vegetação, meios de transporte e deslocamento, as pessoas, suas vestimentas, seus procedimentos etc. Todas essas identificações podem ser representadas na forma de uma descrição, uma representação gráfica ou cartográfica. Independentemente dessas modalidades, entramos em contato com a forma que uma dada realidade assume para que possa existir: a sua espacialidade manifestada nas formas da paisagem. [...]

PEREIRA, Diamantino. Paisagens, lugares e espaços: a Geografia no Ensino Básico. Disponível em: <www.pucsp.br/~diamantino/Paisagens.htm>. Acesso em: 14 nov. 2017.

Ainda segundo esse autor, as paisagens modificam-se à medida que a sociedade – que é a dinâmica que produz as paisagens – também se altera. Os fatos, ao ocorrerem, constroem seu espaço e é por isso que, ao mudarem os fatos, muda também o seu espaço.

Território

Quando um governo exerce seu poder de forma autônoma sobre uma determinada área terrestre temos um território, que inclui o mar territorial e o espaço aéreo. Território é espaço nacional controlado por um Estado nacional.

Lana Cavalcanti descreve:

[...] Um entendimento não reducionista de território implica, ao que parece, entendê-lo, conforme formulações anteriores, como um campo de forças operando sobre um substrato material referencial (seja esse substrato o quarto de uma casa ou um país). Implica também distinguir na delimitação de territórios o domínio material, que significa a apropriação, no sentido estrito, do domínio da influência, âmbito territorial de intervenção. [...]

No caso específico do ensino, cabe, então, indagar sobre que conceito de território se quer ajudar os alunos a construir. É importante trabalhar com os alunos conteúdos que fundamentem o papel histórico que têm desempenhado as formas de poder exercidas por determinados grupos e/ou classes sociais na construção da sociedade e de seus territórios. [...]

Trabalhar com os alunos na construção de um conceito de território como um campo de forças, envolvendo relações de poder, é trabalhar a delimitação de territórios na própria sala de aula, no lugar de vivência do aluno, nos lugares por ele percebidos (mais próximos – não fisicamente – do aluno); é trabalhar elementos desse conceito – territorialidade, nós, redes, tessitura, fronteira, limites, continuidade, descon-tinuidade, superposição de poderes, domínio material e não material – no âmbito vivido pelo aluno. [...]

CAVALCANTI, Lana de Souza (Org.). *Geografia, escola e construção de conhecimentos*. Campinas: Papirus, 2016. p. 110.

Região

Na atualidade, o conceito de *região* vem sendo re-visto e enfrenta as contraposições de um processo acelerado de transformações do espaço, decorrente da fase contemporânea do capitalismo.

Segundo Sandra Lencioni, a palavra *região* torna os geógrafos prisioneiros de um problema complexo, pois tem sentidos variados.

[...] É uma palavra de uso corrente e, como às vezes ocorre com o discurso geográfico, se exprime por metáforas, a exemplo da expressão “região que trabalha”. Uma dificuldade decorre do fato de a palavra região assumir, frequentemente, um caráter ideológico, na medida em que serve de referência para a construção de mistificações geográficas, tornando-se, por isso, um instrumento de manipulação política. [...]

LENCIONI, Sandra. Região e Geografia – a noção de região no pensamento geográfico. In: CARLOS, Ana Fani (Org.). *Novos caminhos da Geografia*. São Paulo: Contexto, 2015. p. 187.

De acordo com a autora, o avanço dos estudos geográficos conduziu a uma tendência de separar a Geografia como ciência da natureza ou como ciência do homem, centrando-se ora na análise dos fenômenos da natureza, ora nos aspectos que interessam à sociedade. Assim, a própria evolução da ciência geográfica acabou por comprometer a análise da unidade dos aspectos físicos e humanos da realidade.

A solução, então, para essa cisão da disciplina veio por meio do estudo regional, que permitiu combinar o procedimento metodológico pertinente ao estudo dos fenômenos naturais com a perspectiva de compreensão dos aspectos da vida social e cultural. Desse modo, procurou-se resolver a cisão da disciplina pelo estudo regional, que tentava relacionar os fenômenos físicos e humanos de uma dada área. É por isso que os estudos regionais se consagraram como a alternativa de manutenção da unidade do componente curricular Geografia.

Ainda, segundo a autora Sandra Lencioni:

[...] A geografia nos ensina há décadas a diferença entre área e região, afirmando que nem toda área constitui uma região. Para que uma dada área se constitua como uma região é indispensável haver uma unidade interna, uma coesão, ou seja, a constituição de uma totalidade. [...]

LENCIONI, Sandra. Urbanização difusa e a constituição de megaregiões. O caso de São Paulo-Rio de Janeiro. *e-metropolis – Revista Eletrônica de Estudos Urbanos e Regionais*, ano 6, n. 22, set. 2015. p. 10. Disponível em: <http://emetropolis.net/system/edicoes/arquivo_pdfs/000/000/022/original/emetropolis_n22.pdf?1447896390>. Acesso em: 14 nov. 2017.

Segundo Cavalcanti (2016):

[...] é possível compreender a região, na atualidade, como uma área formada por articulações

particulares no quadro de uma sociedade globalizada. Essa região é definida a partir de recortes múltiplos, complexos e mutáveis, mas destacando-se, nesses recortes, elementos fundamentais, como a relação de pertencimento e identidade entre homens e seu território, o jogo político no estabelecimento de regiões autônomas ante um poder central, a questão do controle e da gestão de um território. (Gomes, 1995).

No senso comum, o conceito de região está associado à localização e à extensão de um certo fato ou fenômeno: Um conjunto de área onde há o domínio de determinadas características que distinguem aquela área das demais. Um outro sentido atribuído à região é o de unidade administrativa, sendo a divisão regional, nesse caso, a forma pela qual se exercem a hierarquia e o controle na administração dos estados. [...]

CAVALCANTI, Lana de Souza. *Geografia, escola e construção de conhecimentos*. Campinas: Papyrus, 2016. p. 104.

Natureza

Conceito bastante amplo e de complexa definição. No âmbito da Geografia, pode ser analisado pela relação sociedade-natureza.

[...] Em que pese as diferenças, as concepções podem ser agrupadas em três visões distintas: a visão de natureza como organismo “humano”; a natureza como manifestação de uma inteligência externa e exterior a ela; e a visão evolucionista da natureza. [...]

Por várias considerações, deduz-se que não é fácil, talvez nem desejável, buscar um único entendimento sobre o conceito de natureza. Ao contrário, é preciso levar em conta a multiplicidade de significados na ciência e no senso comum como um elemento fundamental do ambiente. Ou seja, é preciso construir no ensino um conceito de natureza que seja instrumentalizador das práticas cotidianas dos alunos, em seus diferentes níveis, o que requer inserir esse conceito num quadro de problemática ambiental da atualidade. Por ser assim, é útil a análise geográfica do ambiente, envolvendo a relação sociedade/natureza. [...]

CAVALCANTI, Lana de Souza. *Geografia, escola e construção de conhecimentos*. Campinas: Papyrus, 2016. p. 111 e 114.

Assim, para essa faixa etária, podemos considerar como *natureza* tudo o que existe sem o trabalho humano: os diferentes tipos de vegetação, as distintas formas de relevo, os animais nativos. Não podemos, entretanto, esquecer a relação sociedade-natureza.

Sociedade

Esse conceito também é muito complexo e pode ser analisado sob vários prismas. No meio geográfico do Ensino Fundamental I, pode ser entendido como:

[...] Um agrupamento de indivíduos que vivem de acordo com determinadas regras, num certo espaço geográfico. Temos vários exemplos de sociedades: das abelhas, das formigas, a sociedade humana, etc. Em geografia, nosso interesse é voltado para a sociedade humana, pois é ela que modifica profundamente a natureza e constrói o espaço geográfico. (Vesentini e Vlach, 1991). [...]

Na realidade social atual (global), os meios de vida ganharam novos significados, assim como suas formas de expressão: o indivíduo, o grupo, a sociedade, as classes, a cidadania, a nação, a história, a tradição, a cultura, a língua, o mercado e o espaço geográfico. Exige-se, assim, uma outra lógica na produção de conhecimento, para que se possa entender o significado dessas formas de expressão sociais. [...]

Mais uma vez, o pensamento dialético, o pensamento por contradição, ajudaria alunos e professores a ampliar suas representações sobre sociedade, tendo em vista compreender melhor as relações que determinadas sociedades, em determinados contextos históricos e em condições concretas, estabelecem com seu espaço geográfico. [...]

CAVALCANTI, Lana de Souza. *Geografia, escola e construção de conhecimentos*. Campinas: Papyrus, 2016. p. 117, 119 e 121.

Quadro-síntese dos conceitos geográficos, cartográficos, interdisciplinares e temas contemporâneos

O quadro-síntese a seguir apresenta as propostas que nortearam a elaboração da coleção, mostrando os conceitos tratados ao longo dos volumes e o atendimento à proposta da BNCC, inclusive com os temas contemporâneos.

		1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano
Conceitos geográficos	Conceitos geográficos principais	<ul style="list-style-type: none"> Lugar 	<ul style="list-style-type: none"> Lugar 	<ul style="list-style-type: none"> Paisagem 	<ul style="list-style-type: none"> Território Paisagem Região Natureza 	<ul style="list-style-type: none"> Território Região Natureza Sociedade
	Conceitos geográficos secundários	<ul style="list-style-type: none"> Paisagem 	<ul style="list-style-type: none"> Paisagem Natureza 	<ul style="list-style-type: none"> Lugar Natureza 	<ul style="list-style-type: none"> Lugar Sociedade 	<ul style="list-style-type: none"> Paisagem Lugar
Alfabetização cartográfica	Noções principais	<ul style="list-style-type: none"> Relações topológicas Imagem tridimensional Visão oblíqua 	<ul style="list-style-type: none"> Visão oblíqua Imagem tridimensional Relações topológicas 	<ul style="list-style-type: none"> Visão oblíqua e visão vertical Imagem bidimensional Relações projetivas Legenda 	<ul style="list-style-type: none"> Visão vertical Imagem bidimensional Relações projetivas Orientação Alfabeto cartográfico Legenda Proporção e escala 	<ul style="list-style-type: none"> Visão vertical Imagem bidimensional Relações projetivas Orientação Proporção e escala Legenda
	Noções secundárias	<ul style="list-style-type: none"> Imagem bidimensional Visão vertical Relações projetivas 	<ul style="list-style-type: none"> Imagem bidimensional Visão vertical Relações projetivas 	<ul style="list-style-type: none"> Imagem tridimensional Proporção e escala Relações topológicas 	<ul style="list-style-type: none"> Visão oblíqua Relações topológicas Relações euclidianas 	<ul style="list-style-type: none"> Alfabeto cartográfico Visão oblíqua Relações euclidianas

		1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano
Interdisciplinaridade	Temas	<ul style="list-style-type: none"> • Ética (educação para a cidadania) • Pluralidade cultural • Ambiente 	<ul style="list-style-type: none"> • Ética (educação para a cidadania) • Pluralidade cultural • Ambiente 	<ul style="list-style-type: none"> • Ética (educação para a cidadania) • Ambiente 	<ul style="list-style-type: none"> • Ética (educação para a cidadania) • Ambiente • Produção 	<ul style="list-style-type: none"> • Ética (educação para a cidadania) • Ambiente • Consumo
	Temas contemporâneos	<ul style="list-style-type: none"> • Educação em direitos humanos • Educação para o trânsito • Vida familiar e social • Direitos da criança e do adolescente • Educação ambiental 	<ul style="list-style-type: none"> • Direitos da criança e do adolescente • Educação para o trânsito • Educação alimentar e nutricional • Educação ambiental • Vida familiar e social 	<ul style="list-style-type: none"> • Educação para o consumo • Diversidade cultural • Educação ambiental • Trabalho • Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalho • Educação para o consumo • Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso • Diversidade cultural • Educação ambiental 	<ul style="list-style-type: none"> • Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso • Educação financeira e fiscal • Ciência e tecnologia • Diversidade cultural • Educação ambiental

Avaliação

Nesta coleção, a avaliação é pensada como um processo. Tem a perspectiva de ser formativa, contínua, global e adaptável à diversidade que caracteriza os diferentes grupos de alunos. Isso não impede o uso concomitante de outras formas de avaliação, incluindo a avaliação final ou o somatório, geralmente aplicados no fim de um determinado ciclo.

A avaliação formativa parte de uma fase diagnóstica, em que é detectado o estado de sensibilização inicial dos alunos perante o que se pretende abordar. É fundamental para o professor detectar esse estágio inicial para desenvolver suas estratégias de ensino-aprendizagem. Esse tipo de avaliação encontra continuidade ao longo do processo de aprendizagem, sendo orientado por objetivos inicialmente delimitados.

Os referenciais teóricos de Philippe Perrenoud muito contribuíram para a proposta de avaliação da coleção. Segundo esse autor, a avaliação formativa é uma maneira de regular a ação pedagógica. Introduz uma ruptura com os moldes tradicionais de avaliação, centrados na contagem de erros e acertos e que apenas fornecem uma nota ou um conceito para o desempenho do aluno. A avaliação formativa propõe um diagnóstico individual e permanente, em um constante processo de verificação.

[...] A avaliação formativa se choca com a avaliação instalada, com a avaliação tradicional, às vezes chamada de normativa. [...] a avaliação formativa não dispensa os professores de dar notas ou de redigir apreciações, cuja função é informar os pais ou a administração escolar sobre as aquisições dos alunos, fundamentando a seguir decisões de seleção ou de orientação. A avaliação formativa, portanto, parece sempre uma tarefa suplementar, que obrigaria os professores a gerir um duplo sistema de avaliação. [...]

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

O MEC/SEB discutiu essa questão e trouxe o seguinte encaminhamento:

A avaliação na educação escolar

[...] A avaliação é [...] uma atividade que envolve legitimidade técnica e legitimidade política na sua realização.

Ou seja, quem avalia, o avaliador, seja ele o professor, o coordenador, o diretor, etc., deve realizar a tarefa com a legitimidade técnica que sua

formação profissional lhe confere. Entretanto, o professor deve estabelecer e respeitar princípios e critérios refletidos coletivamente, referenciados no projeto político-pedagógico, na proposta curricular e em suas convicções acerca do papel social que desempenha na educação escolar. Este é o lado da legitimação política do processo de avaliação e que envolve também o coletivo da escola.

Se a escola é o lugar da construção da autonomia e da cidadania, a avaliação dos processos, sejam eles das aprendizagens, da dinâmica escolar ou da própria instituição, não deve ficar sob a responsabilidade apenas de um ou de outro profissional; é uma responsabilidade tanto da coletividade como de cada um, em particular.

O professor não deve se eximir de sua responsabilidade do ato de avaliar as aprendizagens de seus estudantes, assim como os demais profissionais devem também, em conjunto com os professores e os estudantes, participar das avaliações a serem realizadas acerca dos demais processos no interior da escola. Dessa forma, ressaltamos a importância do estímulo à autoavaliação, tanto do grupo quanto do professor.

Entendendo a avaliação como algo inerente aos processos cotidianos e de aprendizagem, na qual todos os sujeitos desses processos estão envolvidos, pretendemos [...] levar à reflexão de que a avaliação na escola não pode ser compreendida como algo à parte, isolado, já que tem subjacente uma concepção de educação e uma estratégia pedagógica. [...]

FERNANDES, Claudia de Oliveira; FREITAS, Luiz Carlos de. Currículo e avaliação. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Indagações sobre currículo – currículo e avaliação*. Brasília, 2007. p. 17-29.

Quando falamos em *avaliação*, costumamos pensar inicialmente nos resultados obtidos pelos alunos. Porém, já faz muito tempo que, com base na literatura pedagógica e nos princípios das reformas educacionais – empreendidas em diferentes países –, grupos de educadores mais inquietos se propõem a entender a avaliação como um processo maior, que não se limita à valoração de resultados obtidos pelos alunos. No modelo de ensino proposto na atualidade, com bases construtivistas, os componentes de avaliação desempenham um papel fundamental no projeto curricular. Essas ideias são manifestadas por alguns autores, como César Coll e Antoni Zabala, aos quais a coleção se reporta para elaborar a proposta de avaliação.

Com base nesse modelo, o processo seguido pelos alunos, o progresso pessoal e o processo coletivo de ensino-aprendizagem, entre outros elementos, também constituem componentes ou dimensões da avaliação. A formação integral do indivíduo é a finalidade principal do ensino e, portanto, o objetivo é o desenvolvimento de todas as suas capacidades e não apenas as cognitivas. Assim, muitos dos pressupostos da avaliação mudam.

A avaliação deve desempenhar duas funções básicas:

- permitir ajustar a intervenção pedagógica às características individuais dos alunos por meio de aproximações sucessivas;
- determinar o grau de obtenção dos resultados de acordo com as intenções do projeto e os objetivos estabelecidos.

O processo avaliador tem de observar as diferentes fases que o compõem – a *avaliação inicial*, a *formativa* e a *somatória* – e deve ocorrer por meio de intervenção estratégica.

A *avaliação inicial* constitui a primeira fase do processo avaliador. Resumidamente, consiste em detectar os esquemas de conhecimento que os alunos possuem a respeito de determinados conteúdos ou blocos de conteúdo. É realizada no início de uma nova etapa da aprendizagem.

Nesta coleção procura-se garantir momentos que permitam realizar esse tipo de avaliação, por exemplo, na introdução de novos conteúdos, noções ou conceitos. As **aberturas de unidade** e a seção **Para iniciar** constituem procedimentos metodológicos propícios à avaliação inicial, pois, por meio de questões, textos e outros recursos pontuais, os alunos são solicitados a expor seus conhecimentos prévios e suas hipóteses sobre o assunto.

Em seguida, há a *avaliação formativa*, que tem por objetivo avaliar o processo de aprendizagem a fim de proporcionar a intervenção pedagógica mais adequada em cada momento. Avaliam-se os progressos, as dificuldades e os bloqueios que marcam o processo de aprendizagem. É uma prática universal realizada em maior ou menor grau, quase sempre de forma intuitiva e, na maioria das vezes, inconsciente. Com frequência traz resultados satisfatórios.

O corpo de atividades e as seções propostas na coleção – trabalhos individuais, em dupla e em grupo, leitura de exemplares de diferentes gêneros textuais, análise de obras de arte, fotografias, ilustrações, exposição de experiências pessoais, respostas orais e escritas, representações, pesquisas, confecção de painéis e

cartazes, etc. – servem de base para a observação sistemática e o acompanhamento do processo de aprendizagem dos alunos. Ressalta-se a importância de você se valer desses instrumentos metodológicos da coleção para efetuar esse tipo de avaliação. Podem-se registrar as observações em planilhas de acompanhamento (ficha ou caderno) e analisá-las no decorrer do processo. Outra sugestão é você adotar a prática da elaboração de relatórios para mensurar a trajetória de cada aluno (seus avanços e suas construções) nas atividades diárias, tanto em trabalhos individuais como em grupo.

Por fim, há a *avaliação somatória*, que consiste em medir os resultados da aprendizagem. Determina se as intenções educativas foram ou não alcançadas e até que ponto. É importante dizer que o objetivo da avaliação somatória não é obter uma análise final do êxito ou do fracasso dos alunos, mas uma análise do êxito

ou do fracasso do processo educacional no cumprimento das intenções originais.

Nesta coleção, uma das estratégias que possibilitam a avaliação somatória é a seção **O que estudamos**, que aparece no final de cada unidade do Livro do Estudante. Trata-se de um momento vivenciado pelos alunos como um fechamento do trabalho e permite detectar o nível dos resultados obtidos em relação aos objetivos determinados.

Convém ressaltar que a avaliação permite detectar, sobretudo, o grau de qualidade do trabalho e do projeto escolar, tanto por parte do professor quanto dos alunos. Portanto, engloba os dois sujeitos do processo de ensino-aprendizagem, permitindo que ambos reflitam sobre seu papel e suas práticas educacionais.

O quadro abaixo, proposto por César Coll, sintetiza bem essas três modalidades de avaliação.

Modalidades de avaliação

	Avaliação inicial	Avaliação formativa	Avaliação somatória
O que avaliar?	Os esquemas de conhecimento relevantes para o novo material ou situação de aprendizagem.	Os progressos, dificuldades, bloqueios, etc. que marcam o processo de aprendizagem.	Os tipos e graus de aprendizagem que estimulam os objetivos (finais, de nível ou didáticos) a propósito dos conteúdos selecionados.
Quando avaliar?	No início de uma nova fase de aprendizagem.	Durante o processo de aprendizagem.	Ao final de uma etapa de aprendizagem.
Como avaliar?	Consulta e interpretação do histórico escolar do aluno. Registro e interpretação das respostas e dos comportamentos dos alunos diante de perguntas e situações relativas ao novo material de aprendizagem.	Observação sistemática e pautada do processo de aprendizagem. Registro das observações em planilhas de acompanhamento. Interpretação das observações.	Observação, registro e interpretação das respostas e dos comportamentos dos alunos a perguntas e situações que exigem a utilização dos conteúdos aprendidos.

COLL, César. *Psicologia e currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar*. São Paulo: Ática, 2006.

Estrutura geral da coleção

Estrutura dos volumes

Esta coleção é formada por cinco volumes. O volume 1 contém duas unidades com dois capítulos cada uma. Os volumes 2, 3, 4 e 5 são divididos em quatro unidades com dois capítulos cada uma.

Acompanhando os processos de letramento e alfabetização, o volume 1 é todo em caixa-alta. No volume 2, usa-se caixa-alta apenas nas duas primeiras unidades.

Em todos os volumes é proposta uma organização que visa facilitar a prática do professor e permitir a

construção de rotinas escolares, fundamentais no processo de aprendizagem.

Os volumes da coleção estão estruturados da seguinte forma:

Abertura de unidade

As aberturas de unidade estão dispostas em páginas duplas espelhadas, com uma ilustração relacionada ao conteúdo que será desenvolvido na unidade e atividades orais que têm o objetivo de mobilizar os conhecimentos prévios dos alunos. As unidades são divididas em dois capítulos.

Seções e boxes

Seções e boxes	Objetivos/descrição
Para iniciar	Atividades orais que exploram textos e imagens com o objetivo de: fazer um trabalho de antecipação e de mobilização dos conhecimentos prévios das crianças; estimular a expressão oral, a capacidade de ouvir e a socialização das ideias; incentivar o respeito a opiniões diferentes e o trabalho coletivo. Localiza-se no início de cada capítulo.
Minha coleção de palavras de Geografia	Atividades com palavras-chave da Geografia que permitem o trabalho conjunto com Língua Portuguesa e visam a valorizar o letramento, ampliar o vocabulário e o conhecimento geográfico dos alunos. São desenvolvidas em dois momentos: ao longo dos capítulos, por meio de atividades orais, e na seção O que estudamos , no final da unidade, quando são retomadas e sistematizadas por meio da linguagem escrita.
Assim também aprendo	Atividades lúdicas que permitem ao aluno um novo aprendizado. Podem ser tiras, histórias em quadrinhos, jogos, pinturas, etc. Não tem lugar fixo; pode aparecer em qualquer posição ao longo da unidade.
Tecendo saberes	Atividades que favorecem intencionalmente o trabalho interdisciplinar ou com outras áreas do saber e a ampliação do repertório cultural dos alunos. Não tem lugar fixo; pode aparecer em qualquer posição ao longo da unidade.
Pesquisa	Atividades que demandam pesquisa individual ou em grupo com o objetivo de complementar ou aprofundar o conhecimento dos alunos. Não tem lugar fixo; pode aparecer em qualquer posição ao longo da unidade.
Desafio	Atividades que desafiam os alunos a fazer descobertas, comparações e encontrar solução para um problema. Não tem lugar fixo; pode aparecer em qualquer posição ao longo da unidade.
Saiba mais	Atividades que complementam o que está sendo estudado, com o objetivo de promover a ampliação de saberes motivada pelo conhecimento inicial. Não tem lugar fixo; pode aparecer em qualquer posição ao longo da unidade.
Glossário	Relação de termos próprios da Geografia que podem suscitar dúvidas nos alunos. Localiza-se no final do volume, com a indicação da página de ocorrência e a explicação do significado de acordo com o contexto textual. A utilização desse recurso favorece, em muitos casos, o trabalho interdisciplinar com História, Ciências, Matemática e Língua Portuguesa, por exemplo. A consulta ao Glossário deve ser recorrente, e a seleção de palavras pode ser ampliada, de acordo com a necessidade e a realidade escolar.
Vocabulário	Palavras mais complexas que merecem explicação para auxiliar os alunos a compreender o texto. Não tem lugar fixo; pode aparecer em qualquer posição ao longo da unidade.
O que estudamos	Localizada no final de cada unidade, são atividades que promovem a síntese do conteúdo estudado utilizando procedimentos específicos da disciplina. Os alunos têm a oportunidade de retomar os conteúdos conceituais, atitudinais e procedimentais trabalhados, reforçando o processo de aprendizagem. Tem a seguinte estrutura: <i>Eu escrevo e aprendo</i> – trabalha a linguagem escrita. <i>Minha coleção de palavras de Geografia</i> – retoma e sistematiza as palavras-chave da disciplina apresentadas na unidade. <i>Eu desenho e aprendo</i> – trabalha a linguagem gráfica. <i>Hora de organizar o que estudamos</i> – apresenta um resumo do conteúdo estudado na unidade. Aqui, você também poderá solicitar aos alunos que façam uma breve síntese do que foi discutido durante as aulas, com o objetivo de promover a sistematização do que foi aprendido. Além disso, é possível criar estratégias de registro, que podem ser eletivas, com o professor anotando na lousa as falas dos alunos, ou individuais, com o aluno fazendo uma síntese no caderno e, depois, socializando com os colegas. A seleção de temas deve ser feita pelos alunos com autonomia e liberdade, sem sua interferência no processo de escolha e no direcionamento das temáticas.
Sugestões de...	Indicações de livros, sites, músicas, filmes, etc. para ampliar o repertório dos alunos e contribuir com o desenvolvimento da competência leitora. Localiza-se após a seção O que estudamos .
Para você refletir e conversar	Atividades em que os alunos fazem a autoavaliação. Localiza-se após a seção O que estudamos .
Projeto	A partir do volume 2, os projetos objetivam o trabalho em grupo e propõem pesquisas sobre um tema relacionado a um assunto do semestre. São dois projetos por ano escolar, um para cada semestre. Eles podem ser apresentados à comunidade escolar ou à comunidade familiar. Localiza-se no final do volume.

Quadro geral da coleção

Volume do 1º ano

Unidade 1 – Meu lugar no mundo	Unidade 2 – A vida cotidiana e a natureza
<p>1. Meus lugares de vivência Viver em família Minha moradia</p> <p>2. Eu e as outras crianças Desenhando meu corpo Brincar é muito bom!</p> <p>O que estudamos – <i>Eu escrevo e aprendo, Minha coleção de palavras de Geografia, Eu desenho e aprendo, Hora de organizar o que estudamos, Sugestões de..., Para você refletir e conversar</i></p>	<p>3. No meu dia a dia Minha rua Minha escola</p> <p>4. Outros lugares de vivência Aonde costumo ir Lugares que eu não conheço</p> <p>O que estudamos – <i>Eu escrevo e aprendo, Minha coleção de palavras de Geografia, Eu desenho e aprendo, Hora de organizar o que estudamos, Sugestões de..., Para você refletir e conversar</i></p> <p>Glossário Bibliografia</p>

Volume do 2º ano

Unidade 1 – A vida em comunidade	Unidade 2 – Localizar e representar espaços
<p>1. Viva a diferença! Semelhantes, mas diferentes Representações</p> <p>2. Morar e conviver Na minha moradia Lugares para morar</p> <p>O que estudamos – <i>Eu escrevo e aprendo, Minha coleção de palavras de Geografia, Eu desenho e aprendo, Hora de organizar o que estudamos, Sugestões de..., Para você refletir e conversar</i></p>	<p>3. Estudar e conviver Escola: lugar para conviver Minha sala de aula</p> <p>4. As ruas e os caminhos Como é minha rua Trajetos no meu dia a dia</p> <p>O que estudamos – <i>Eu escrevo e aprendo, Minha coleção de palavras de Geografia, Eu desenho e aprendo, Hora de organizar o que estudamos, Sugestões de..., Para você refletir e conversar</i></p>
Unidade 3 – Viver e trabalhar	Unidade 4 – O ambiente em que vivemos
<p>5. A vida cotidiana Os arredores da escola A vida e o trabalho no bairro</p> <p>6. O trabalho e a circulação Circular pelos caminhos Produzindo mercadorias</p> <p>O que estudamos – <i>Eu escrevo e aprendo, Minha coleção de palavras de Geografia, Eu desenho e aprendo, Hora de organizar o que estudamos, Sugestões de..., Para você refletir e conversar</i></p>	<p>7. Conhecer lugares Identificando lugares Outros lugares</p> <p>8. Proteger nosso ambiente Precisamos cuidar do ambiente Depende de nós</p> <p>O que estudamos – <i>Eu escrevo e aprendo, Minha coleção de palavras de Geografia, Eu desenho e aprendo, Hora de organizar o que estudamos, Sugestões de..., Para você refletir e conversar</i></p> <p>Projetos Glossário Bibliografia</p>

Volume do 3º ano

Unidade 1 – A cidade e o campo	Unidade 2 – Representações cartográficas
<p>1. Os lugares da cidade Pontos de referência Pontos de vista</p> <p>2. A vida longe da cidade Vivendo no campo As mudanças chegam</p> <p>O que estudamos – <i>Eu escrevo e aprendo, Minha coleção de palavras de Geografia, Eu desenho e aprendo, Hora de organizar o que estudamos, Sugestões de..., Para você refletir e conversar</i></p>	<p>3. O bairro onde eu moro Conhecer o bairro Desenhar o bairro</p> <p>4. Representar lugares Diferentes representações de lugares Trabalhando com lugares imaginários</p> <p>O que estudamos – <i>Eu escrevo e aprendo, Minha coleção de palavras de Geografia, Eu desenho e aprendo, Hora de organizar o que estudamos, Sugestões de..., Para você refletir e conversar</i></p>
Unidade 3 – Explorar paisagens	Unidade 4 – O trabalho cria paisagens
<p>5. Descobrir paisagens Os elementos da paisagem A representação de paisagens</p> <p>6. As paisagens são diferentes A natureza cria paisagens Os grupos humanos nas paisagens</p> <p>O que estudamos – <i>Eu escrevo e aprendo, Minha coleção de palavras de Geografia, Eu desenho e aprendo, Hora de organizar o que estudamos, Sugestões de..., Para você refletir e conversar</i></p>	<p>7. Transformação nas paisagens O trabalho transforma a paisagem Mudanças e permanências nas paisagens</p> <p>8. Ambiente e qualidade de vida Problemas ambientais Todos têm o direito de viver bem</p> <p>O que estudamos – <i>Eu escrevo e aprendo, Minha coleção de palavras de Geografia, Eu desenho e aprendo, Hora de organizar o que estudamos, Sugestões de..., Para você refletir e conversar</i></p> <p>Projetos Glossário Bibliografia</p>

Volume do 4º ano

Unidade 1 – No mundo dos mapas	Unidade 2 – A interdependência campo-cidade
<p>1. Construindo mapas Imagens e mapas Da imagem ao mapa</p> <p>2. Ler e entender mapas O alfabeto cartográfico e a legenda Orientação geográfica e escala</p> <p>O que estudamos – <i>Eu escrevo e aprendo, Minha coleção de palavras de Geografia, Eu desenho e aprendo, Hora de organizar o que estudamos, Sugestões de..., Para você refletir e conversar</i></p>	<p>3. Organizando o espaço O trabalho no campo e na cidade As unidades político-administrativas</p> <p>4. Da produção ao consumo A atividade industrial Plantar para comer, produzir para vender</p> <p>O que estudamos – <i>Eu escrevo e aprendo, Minha coleção de palavras de Geografia, Eu desenho e aprendo, Hora de organizar o que estudamos, Sugestões de..., Para você refletir e conversar</i></p>

Unidade 3 – O território brasileiro	Unidade 4 – O ser humano e a natureza
<p>5. Diferentes culturas e muitas cidades O encontro de culturas O crescimento urbano</p> <p>6. Diversidade regional As grandes regiões brasileiras Representações regionais</p> <p>O que estudamos – <i>Eu escrevo e aprendo, Minha coleção de palavras de Geografia, Eu desenho e aprendo, Hora de organizar o que estudamos, Sugestões de..., Para você refletir e conversar</i></p>	<p>7. O espaço natural brasileiro Altitudes médias e muitos rios Um país tropical</p> <p>8. A ação humana no meio natural Extrair para usar O solo e a cobertura vegetal</p> <p>O que estudamos – <i>Eu escrevo e aprendo, Minha coleção de palavras de Geografia, Eu desenho e aprendo, Hora de organizar o que estudamos, Sugestões de..., Para você refletir e conversar</i></p> <p>Projetos Glossário Bibliografia</p>

Volume do 5º ano

Unidade 1 – Conhecendo o Brasil	Unidade 2 – Vivendo no Brasil
<p>1. Representação do espaço O Brasil no mundo Representando altitudes</p> <p>2. Representação do espaço urbano As transformações das paisagens urbanas As conexões entre as cidades</p> <p>O que estudamos – <i>Eu escrevo e aprendo, Minha coleção de palavras de Geografia, Eu desenho e aprendo, Hora de organizar o que estudamos, Sugestões de..., Para você refletir e conversar</i></p>	<p>3. A população brasileira Quantos somos? Quem somos?</p> <p>4. A construção do espaço brasileiro Um país de migrações Um país com muitas desigualdades</p> <p>O que estudamos – <i>Eu escrevo e aprendo, Minha coleção de palavras de Geografia, Eu desenho e aprendo, Hora de organizar o que estudamos, Sugestões de..., Para você refletir e conversar</i></p>
Unidade 3 – As cidades e o trabalho	Unidade 4 – Ambiente e qualidade de vida
<p>5. O crescimento das cidades As cidades se transformam Interações urbanas</p> <p>6. O trabalho e a tecnologia Mudanças no campo e na cidade Energia, transporte e comunicação</p> <p>O que estudamos – <i>Eu escrevo e aprendo, Minha coleção de palavras de Geografia, Eu desenho e aprendo, Hora de organizar o que estudamos, Sugestões de..., Para você refletir e conversar</i></p>	<p>7. O ambiente e a sociedade Qualidade ambiental Problemas ambientais</p> <p>8. Quem cuida do nosso ambiente? Em busca de soluções Melhorias na qualidade de vida</p> <p>O que estudamos – <i>Eu escrevo e aprendo, Minha coleção de palavras de Geografia, Eu desenho e aprendo, Hora de organizar o que estudamos, Sugestões de..., Para você refletir e conversar</i></p> <p>Projetos Glossário Bibliografia</p>

Referências para aprofundamento do professor

Os textos a seguir são apresentados para aprofundar e subsidiar seu trabalho em sala de aula. Vale ressaltar que, nas partes **Fundamentos teóricos** e **Avaliação** deste Manual, há outros textos que também contribuem para o seu trabalho.

Texto 1: Noção de espaço

[...] A noção de espaço, que é inicialmente estruturada com relação ao próprio corpo, devido à percepção da criança nessa fase ser bastante egocêntrica e pessoal, passará posteriormente a ser elaborada em função da posição que os objetos ocupam externamente com relação ao corpo da criança. Ou seja, segundo Tomoko Paganelli, a criança “passa então a localizar os objetos a partir das relações estabelecidas entre eles, pela coordenação de diferentes pontos de vista ou de um sistema de coordenadas, deixando de ser o centro de todas as ações”. Esse processo chama-se descentração. Tanto a descentração como a progressiva coordenação das ações servem de apoio à construção da noção de espaço, que também é construída por etapas.

[...]

A construção da noção de espaço ocorre através de relações topológicas (espaço vivido), projetivas (espaço percebido) e euclidianas (espaço concebido).

Relações topológicas

[As relações topológicas envolvem: perto, longe, dentro, fora, vizinho, etc.]

As relações topológicas se caracterizam por relações de ordem ou sucessão, proximidade, separação, contorno, densidade, continuidade e envolvimento ou fechamento, ocorrem no decorrer do período sensorio-motor e pré-operacional, onde a criança tem como referencial o seu próprio corpo em relação ao espaço, o corpo em relação aos objetos e os objetos em relação ao corpo.

[...]

É importante que as relações topológicas sejam também trabalhadas de forma lúdica (exemplo: jogo da amarelinha, onde a criança demarca no chão o espaço a ser ocupado), porque estas orientações espaciais adquiridas através dos jogos preparam a criança para o futuro estudo do mapa, entre outras atividades.

[...]

A partir das relações topológicas e por volta dos 7-8 anos de idade, a criança passa a estabelecer relações projetivas e euclidianas. [...]

Relações projetivas

[As relações projetivas envolvem noções de esquerda/direita; embaixo/em cima; frente/atrás.]

As relações projetivas iniciam-se quando o objeto deixa de ser considerado em si mesmo e passa a ser considerado em relação ao ponto de vista de quem observa, ou em relação a outros objetos sob os quais está sendo projetado. [...]

O processo de aquisição dessas relações vai se enriquecendo à medida que o egocentrismo vai diminuindo e a criança já consegue considerar o ponto de vista do outro. Isso é importante para que ela adquira a noção de reversibilidade. Por exemplo, quando uma criança percebe que um determinado objeto se encontra à sua direita, mas é incapaz de perceber que esse objeto está à esquerda de outra pessoa, isso indica que ela está ainda muito presa em seu egocentrismo. Quando ela for capaz de realizar essa percepção, entre os 7 e 11 anos aproximadamente (período das operações concretas), podemos dizer que houve um acentuado declínio em seu egocentrismo, ou seja, já consegue considerar o ponto de vista do outro.

[...]

O pleno domínio dessas relações, que se estabelecem entre os objetos a partir do ponto de vista do(s) observador(es), permitirá à criança a transposição da orientação corporal para a orientação geográfica.

Relações euclidianas

[As relações euclidianas envolvem fundamentalmente noções de distância e deslocamento.]

[...]

As relações euclidianas [...] possibilitam a ordenação de objetos, situando uns em relação aos outros, com base num sistema de referência fixo, o que possibilitará o estabelecimento de um sistema de coordenadas. Entretanto, é somente por volta dos 9-11 anos de idade, no período das operações concretas, que se dá a conquista desse sistema de coordenadas pela criança, sendo que o referencial fundamental para a conquista desse sistema de referência é o domínio das noções de horizontalidade e verticalidade. [...]

A construção do sistema de coordenadas implica:

a) conservação de distância; b) conservação de comprimento; c) conservação de superfície; d) conservação de volume interior; e) construção da medida de comprimento – uma dimensão; f) coordenadas métricas retangulares (uma, duas, três dimensões).

Esses itens não serão detalhados, porque não condizem com a faixa etária em questão, direcionando-se mais especificamente para os anos escolares posteriores (6ª a 9ª ano). [...]

CALLAI, Helena C. (Org.). *O ensino em Estudos Sociais*. Ijuí: Unijuí, 2002. p. 22-23, 25-37.

Texto 2: As habilidades do pensamento espacial

[...] Diversas pesquisas afirmam que o cérebro humano, na infância, desenvolve novas células e conexões neurais, algumas dessas teorias baseiam-se no trabalho pioneiro de Piaget e Inhelder, no livro *A representação do espaço na criança* (1993), que fundamentou muitas pesquisas sobre o pensamento espacial da criança. [...]

Com base na neurociência, Phil Gersmehl (2008) em parceria com Carol Gersmehl (2011) têm desenvolvido seus estudos sobre problemas espaciais a partir de oito processos do raciocínio espacial: comparação espacial, influência espacial, grupos espaciais (regiões), transição espacial, hierarquia espacial, padrões espaciais e associações. Estes processos ocorrem em diferentes partes do cérebro e envolvem também diferentes redes da memória, não constituindo em um único tipo isolado de inteligência. A seguir, descreveremos cada um destes processos [...].

Refletir sobre as condições e conexões de lugares desconhecidos envolve a ação do indivíduo em compará-los com os lugares que são mais familiarizados, então a **comparação** é uma habilidade inata do ser humano. [...]

Os professores podem explorar as viagens de campo ou apresentações de vídeo, discutindo o conceito de “proximidade”, apontando algumas características que podem ter uma **influência** sobre os objetos próximos.

A habilidade de **regionalização** é, basicamente, uma forma de classificação, com uma dimensão explicitamente espacial, busca-se por lugares que apresentam elementos em comum e estão localizados adjacentes (ou pelo menos próximos),

para que assim se obtenha a chamada região, um grupo de localizações adjacentes que apresentam condições ou conexões similares.

A **hierarquia espacial** é fácil de ilustrar com áreas políticas: um estado, por exemplo, faz parte de um país, espaço maior, e é composto por cidades menores, pois condiz, a grosso modo à habilidade de compreender que as áreas estão encaixadas por tamanhos diferentes.

A **transição espacial** é a mudança de um lugar para outro. Ao pedir que as crianças lembrem e descrevam as coisas que observam em seu caminho para a escola, o professor pode ajudá-las a desenvolver a sua capacidade de sequenciamento espacial, mobilizando a noção espaço-temporal. [...]

Raciocínio por **analogia espacial** é um método poderoso para organizar impressões e hipóteses sobre o mundo, e começa a desenvolver-se muito cedo na infância. Planejar atividades que incentivem os alunos a usar analogias espaciais para organizar seus mapas mentais do mundo pode ser uma maneira eficaz de melhorar este modo de raciocínio espacial.

Um **padrão espacial** é um arranjo de coisas que não é aleatório, podendo se dar por meio de alinhamento, anel, grupo, etc. A capacidade de ver os padrões depende, em parte, do conhecimento prévio, que tende a um padrão espacial longe do aleatório. Por esta razão, não é surpreendente ver que a habilidade de análise do padrão espacial começa na infância e continua a se desenvolver durante toda a infância, e mesmo na idade adulta. [...]

A **associação espacial** é a combinação de duas características que tendem a ocorrer juntas, nos mesmos locais. [...]

JULIASZ, Paula Cristiane Strina. *O pensamento espacial na Educação Infantil: uma relação entre Geografia e Cartografia*. FE/USP, 2017. p. 79-85.

Texto 3: A metropolização do espaço como uma nova fase da urbanização

[...] A ideia síntese de nova fase da urbanização ou de estágio superior do desenvolvimento metropolitano afirma que estamos diante de um momento novo, a pós-urbanização, que tem sido referido por muitos como de metropolização do espaço.

De maneira figurativa, é como se a metropolização do espaço se constituísse em uma segunda natureza da urbanização, no sentido de uma urbanização com nova essência e substância. [...]

[...]

Nessa metamorfose os padrões de comportamento, signos e hábitos metropolitanos veiculados pelas redes de comunicações chegam a todos os lugares. A antiga distinção entre campo e cidade, tão clara no passado, torna-se mais embaciada e, onde faz-se ainda nítida, ganha opacidade quando se examina o comportamento social pautado por um modo de ser que emana da metrópole e invade o campo. O Jeca-tatu paulista, o caipira, o colono do sul, o caçara, o sertanejo, o candango... se eles já se constituíam como figuras do passado são, agora, figuras de um passado muito mais distante. Os homens do campo e os ribeirinhos, os assentados, os que vivem em pequenas propriedades rurais ou nas cidades, os que vivem em casas flutuantes e nas palafitas, por exemplo, reproduzem hábitos e valores metropolitanos veiculados pela televisão. São todos eles homens de seu tempo com um modo de vida historicamente constituído. Submetem-se progressivamente a uma sociedade de

consumo, experimentando signos que apreendem como modernos e contemporâneos, mesclando o tradicional modo de vida com o novo.

Portanto, mais que transformar o espaço, o processo de metropolização produz uma verdadeira metamorfose. Lembrando as libélulas, elas podem exemplificar o que queremos afirmar. De larvas aquáticas se transformam em libélulas voadoras expressando uma metamorfose, uma mudança profunda, na qual não só a forma e a estrutura de larva para libélula se alteram, mas, também, seu habitat. De igual maneira, as transformações urbanas são tão profundas, que se pode conceber com clareza um momento de inflexão no tempo histórico a indicar uma nova fase da urbanização. Fase esta, é bom não ter medo de dizer, que nos deixa pasmos diante da consciência das condições de vida urbana que tínhamos e da que estamos condenados a viver no presente.

[...]

LENCIONI, Sandra. Urbanização difusa e a constituição de megarregiões. O caso de São Paulo-Rio de Janeiro. *e-metropolis – Revista Eletrônica de Estudos Urbanos e Regionais*, ano 6, n. 22, set. 2015. p. 7-8. Disponível em: <http://emetropolis.net/system/edicoes/arquivo_pdfs/000/000/022/original/emetropolis_n22.pdf?1447896390>. Acesso em: 14 nov. 2017.

Texto 4: Desenvolvimento do desenho infantil

[...] Existem diversos estudos sobre o desenho de crianças e, na maioria deles, é possível encontrar quatro fases bem marcadas no desenvolvimento do desenho.

Na fase inicial, os desenhos são feitos pelo prazer de riscar, de explorar as possibilidades do material (lápis de cor, giz de cera, caneta hidrográfica), produzir efeitos interessantes no papel por meio de traços fortes, fracos, em diferentes cores. É uma fase lúdica, na qual os rabiscos nada significam. Luquet chamou este estágio de realismo fortuito, durante o qual os rabiscos nada significam. [...]

Ao dar uma interpretação para seus rabiscos, a criança inaugura uma nova fase, que Luquet denominou incapacidade sintética, na qual os desenhos (rabiscos ainda) são associados a objetos do mundo real [...].

Aos poucos, as crianças desenvolvem grafismos mais elaborados, com a intenção de representar os objetos. Começam a diferenciar formas retilíneas e curvilíneas, não integrando, porém, os elementos para compor figuras ou cenas – os elementos permanecem apenas justapostos [...].

A justaposição de desenho e imitação de escrita é comum e atende à necessidade de registrar as explicações sobre o desenho, antes feitas oralmente. [...] A partir daí, há uma diferenciação que evolui para a imitação da escrita com função de registro. A criança imita a escrita, combinando traços e bolas, cria pequenos textos nos quais mistura letras, números e riscos. Trata-se de um momento inicial na gênese da escrita, segundo Emília Ferreira. [...]

A partir do momento que a criança percebe que seus rabiscos servem para representar objetos, e que ela estabelece uma relação entre ambos, inicia-se a construção de um amplo sistema gráfico de representação, no qual se engendram a escrita e outras formas de representação gráfica, como os mapas. [...]

Desenvolvimento do desenho infantil segundo Luquet e Piaget

Idade	Luquet	Piaget
De 3 a 5 anos	<i>Incapacidade sintética:</i> a representação já é intencional, porém o desenho difere do objeto representado, pois a criança imagina o que vai representar e depois executa os movimentos gráficos, omitindo objetos ou exagerando dimensões. A inabilidade resulta da falta de domínio dos movimentos gráficos; a atenção da criança ainda é limitada e descontínua, por isso ela não registra certos detalhes apesar de tê-los percebido.	Aparecem as relações topológicas: de vizinhança (presente desde a fase anterior), visível na aproximação das diversas partes do desenho, que antes ficavam dispersas pela folha; de separação, pois ocorrem elementos distintos entre si; a relação de ordem inicia-se neste nível, mas ainda há inversão de posições; envolvimento, observado em figuras simples pelo fechamento e pelo destaque de elementos no interior de uma figura; na relação de continuidade ocorre apenas justaposição, ainda não aparecem sequências de elementos.
De 6 a 8 anos	<i>Realismo intelectual:</i> a criança desenha o que sabe sobre o objeto e não apenas o que vê; nota-se grande discrepância entre a concepção adulta e a concepção infantil de semelhança. Há, nesta fase, ausência de elementos visíveis e acréscimo de elementos que não são visíveis. O desenho caracteriza-se pela eliminação de elementos (tronco dos bonecos, por exemplo), por formas peculiares de perspectivas, transparências, mistura de pontos de vista e justaposição espacial e temporal.	Após atingir a síntese gráfica, a criança permanece por longo tempo fixa a um tipo de desenho. Discordando de Luquet quanto à inabilidade e desatenção da criança, Piaget vê no realismo intelectual o início da inclusão das relações projetivas e euclidianas, porém ainda incoerente em suas conexões. Há falta de coordenação de ponto de vista. Crianças entre 7 e 8 anos desenhavam com rebatimento, ou seja, desenhavam como se os objetos fossem vistos de cima. As relações euclidianas são percebidas nas retas, nos ângulos, nos círculos, nos quadrados e em outras figuras geométricas, sem medidas nem proporções precisas. Por volta dos 8 ou 9 anos, aparece a conservação simultânea das perspectivas, proporções, medidas e distâncias.
De 9 a 10 anos	<i>Realismo visual:</i> o desenho da criança aproxima-se do desenho do adulto. Existe o cuidado com as perspectivas, proporções, medidas e distâncias, bem como a conservação das posições reais das figuras.	A criança consegue estabelecer ao mesmo tempo relações projetivas e relações euclidianas. As relações projetivas possibilitam conservar a posição real das figuras; as relações euclidianas determinam e conservam as distâncias recíprocas.

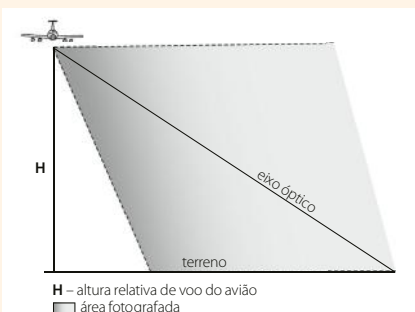
ALMEIDA, Rosângela Doin de. *Do desenho ao mapa: iniciação cartográfica na escola*. São Paulo: Contexto, 2016. p. 23-27; 60-61.

Texto 5: Tipos de fotografias aéreas

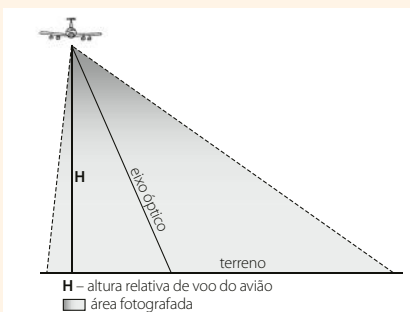
Tipos de fotografias aéreas

As fotografias aéreas podem ser classificadas em três diferentes tipos, de acordo com a inclinação, em relação à vertical, do eixo óptico da câmara com que elas foram tiradas. Esses três tipos são:

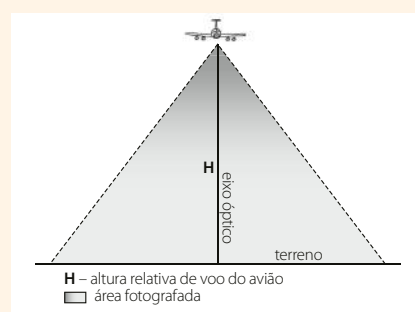
1. FOTOS OBLÍQUAS ALTAS



2. FOTOS OBLÍQUAS BAIXAS



3. FOTOS VERTICAIS



Ilustrações: Félix Reiners/Arquivo da editora

As fotos oblíquas altas e baixas são tomadas com o eixo óptico intencionalmente orientado obliquamente; os termos “altos” e “baixos” não se referem à elevação do avião sobre o terreno, mas ao ângulo de inclinação do eixo óptico da câmara em relação à vertical. Nas fotos verticais, ao contrário, o eixo óptico é dirigido verticalmente para baixo. [...]

Nas **fotos oblíquas altas**, o eixo óptico é inclinado de tal modo que se vê a linha do horizonte aparente ou visível [...]

Nas **fotos oblíquas baixas**, sendo o eixo óptico da câmara menos inclinado em relação à vertical do que nas oblíquas altas, a linha do horizonte visível não aparece [...]

Nas **fotos verticais**, procura-se manter o eixo óptico da câmara dirigido o mais possível verticalmente, devido à instabilidade do avião, [entretanto,] nem sempre as condições de verticalidade perfeita podem ser conseguidas. Por isso, mesmo quando se está em presença de uma ligeira inclinação (adernamento ‘tilt’), continua-se a falar em fotos verticais [...].

RICCI, Mauro; PETRI, Setembrino. *Princípios de aerofotogrametria e interpretação geológica*. São Paulo: Nacional, 1965. p. 8, 10.

Bibliografia

Algumas obras importantes para o contexto geográfico e pedagógico para elaboração desta coleção já estão indicadas na **Bibliografia** do Livro do Estudante ou na parte das Orientações específicas.

Nas sugestões a seguir, você encontra a relação de obras que dão subsídios a esta coleção, com indicação dos volumes em que foram usadas.

Optou-se por esse modelo de apresentação para você poder, no dia a dia, contextualizar seus encaminhamentos teóricos e práticos no conjunto dos anos do Ensino Fundamental I, e não apenas no ano em que ministra a disciplina.

Desse modo, se tiver interesse em saber em quais volumes da coleção uma determinada obra foi utilizada, você poderá fazer essa análise com facilidade nesse formato de apresentação de bibliografia.

Assim, sinaliza-se em um box, no final de cada indicação bibliográfica, os anos em que a obra foi utilizada. A indicação para os volumes 2 e 3, por exemplo, é esta:

1 2 3 4 5

AGB. Geografia e ensino. *Terra Livre*, Presidente Prudente, n. 28, 2014.

1 2 3 4 5

ALMEIDA, Rosângela Doin de. *Do desenho ao mapa: iniciação cartográfica na escola*. São Paulo: Contexto, 2016.

1 2 3 4 5

_____. (Org.). *Cartografia escolar*. São Paulo: Contexto, 2014.

1 2 3 4 5

_____; PASSINI, Elza Yasuko. *O espaço geográfico: ensino e representação*. São Paulo: Contexto, 2015.

1 2 3 4 5

_____; JULIASZ, Paula Cristiane Strina. *Espaço e tempo na educação infantil*. São Paulo: Contexto, 2014.

1 2 3 4 5

ANDRADE, Manuel Correia (Org.). *Atlas escolar de Pernambuco*. João Pessoa: Grafset, 2003.

1 2 3 4 5

ANTUNES, Aracy do Rego; MENANDRO, Heloísa; PAGANELLI, Tomoko Iyda. *Estudos Sociais: teoria e prática*. Rio de Janeiro: Access, 1999.

1 2 3 4 5

ARAÚJO, José Luís Lopes (Org.). *Atlas escolar do Piauí*. João Pessoa: Grafset, 2006.

1 2 3 4 5

BARBERÀ, Elena. *O construtivismo na prática*. Porto Alegre: Artmed, 2013.

1 2 3 4 5

BEAUCHAMP, Jeanette et al. *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2007.

1 2 3 4 5

BECKER, Bertha. *Amazônia: geopolítica na virada do III milênio*. Rio de Janeiro: Garamond Universitária, 2007.

1 2 3 4 5

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Em foco: história, produção e memória do livro didático. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, FE/USP, v. 30, n. 3, set./dez. 2004.

1 2 3 4 5

_____. *Livros didáticos: concepções e usos*. Recife: Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco, 1997. (Coleção Qualidade do Ensino. Série Formação do Professor).

1 2 3 4 5

BOCCHINI, Maria Otilia. *Legibilidade visual e projeto gráfico na avaliação de livros didáticos pelo PNLD*. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO: Educação e História. Anais. São Paulo, 2007.

1 2 3 4 5

BRANDÃO, Heliana; FROESLER, Maria das Graças. *O livro dos jogos e das brincadeiras para todas as idades*. Belo Horizonte: Leitura, 1998.

1 2 3 4 5

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos: terceiro relatório do Programa*. Brasília, 2006.

1 2 3 4 5

_____. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.

1 2 3 4 5

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. Brasília, 2013.

1 2 3 4 5

_____. *Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento*. Ciclo de alfabetização (1ª, 2ª e 3ª anos) do Ensino Fundamental. Brasília, 2012.

1 2 3 4 5

_____. *Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais*. Brasília, 2006.

1 2 3 4 5

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Volumes Geografia/História e Temas Transversais. Brasília, 1997.

1 2 3 4 5

CALLAI, Helena Copetti. Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 25, n. 66, 2005.

1 2 3 4 5

_____. *Educação Geográfica: reflexão e prática*. Ijuí: Unijuí, 2011.

1 2 3 4 5

_____. (Org.). *O ensino em Estudos Sociais*. Ijuí: Unijuí, 2002.

1 2 3 4 5

CARMO, Paulo Sérgio do. *A ideologia do trabalho*. São Paulo: Moderna, 2005.

1 2 3 4 5

CARUSO, Francisco; SILVEIRA, Cristina. *Questões ambientais em tirinhas*. São Paulo: Livraria da Física, 2007.

1 2 3 4 5

CARVALHO, D. J. *A educação está no gibi*. Campinas: Papirus, 2006.

1 2 3 4 5

CARVALHO, Maria Angélica Freire; MENDONÇA, Rosa Helena (Org.). *Práticas de leitura e escrita*. Brasília: MEC/Saeed, 2006.

1 2 3 4 5

CASTELLAR, Sonia (Org.). *Educação geográfica: teorias e práticas docentes*. São Paulo: Contexto, 2010.

1 2 3 4 5

_____; CAVALCANTI, Lana de Souza; CALLAI, Helena Copetti (Org.). *Didática da Geografia: aportes teóricos e metodológicos*. São Paulo: Xamã, 2012.

1 2 3 4 5

_____; MORAES, Jerusa Vilhena de. Um currículo integrado e uma prática escolar interdisciplinar: possibilidades para uma aprendizagem significativa. In: CASTELLAR, Sônia; MUNHOZ, G. (Org.). *Conhecimentos escolares e caminhos metodológicos*. São Paulo: Xamã, 2012.

1 2 3 4 5

_____. *Ensino de Geografia*. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

1 2 3 4 5

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; COSTELLA, Roselane Zordan. *Brincar e cartografar com os diferentes mundos geográficos: a alfabetização espacial*. Porto Alegre: ediPUCRS, 2016.

1 2 3 4 5

_____. et al. (Org.). *Geografia em sala de aula: práticas e reflexões*. Porto Alegre: Ed. da UFRGS/AGB, 2010.

1 2 3 4 5

_____. *O Ensino de Geografia: caminhos e encantos*. Porto Alegre: ediPUCRS, 2016.

1 2 3 4 5

CAVALCANTI, Lana de Souza. *A Geografia escolar e a cidade*. Campinas: Papirus, 2014.

1 2 3 4 5

_____. *Espaço Urbano da região metropolitana de Goiânia*. Goiânia: Vieira, 2010.

1 2 3 4 5

_____. *Geografia, escola e construção do conhecimento*. Campinas: Papirus, 2016.

1 2 3 4 5

_____. *Geografia e práticas de ensino*. Goiânia: Alternativa, 2002.

1 2 3 4 5

_____. *O Ensino de Geografia na escola*. Campinas: Papirus, 2015.

1 2 3 4 5

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da Arte. *Educação e Pesquisa*. São Paulo: FE/USP, v. 30, n. 3, set./dez. 2004.

1 2 3 4 5

COLL, César; MARTÍN, Elena. *Aprender conteúdos & desenvolver capacidades*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

1 2 3 4 5

_____; TEBEROSKY, Ana. *Aprendendo Arte: conteúdos essenciais para o Ensino Fundamental*. São Paulo: Ática, 2009.

1 2 3 4 5

_____. et al. *O construtivismo na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2010.

1 2 3 4 5

COMISSÃO PASTORAL DA TERRA. *Conflitos do campo*. Goiânia, 2015.

1 2 3 4 5

DI LEO, Joseph H. *A interpretação do desenho infantil*. Porto Alegre: Artmed, 1988.

1 2 3 4 5

DIMENSTEIN, Gilberto. *O cidadão de papel: a infância, a adolescência e os direitos humanos no Brasil*. São Paulo: Ática, 2005.

1 2 3 4 5

DOSSIÊ MIGRAÇÕES. *Revista de Estudos Avançados*. São Paulo: USP/Instituto de Estudos Avançados, v. 20, n. 57, maio/ago. 2006.

1 2 3 4 5

FELIPE, José Lacerda; CARVALHO, Edilson Alves. *Atlas do Rio Grande do Norte*. João Pessoa: Grafset, 2004.

1 2 3 4 5

HELM, Judy Harris; BENEKE, Sallee. *O poder dos projetos*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

1 2 3 4 5

HERNÁNDEZ, Fernando. *Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

1 2 3 4 5

_____. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

1 2 3 4 5

_____ et al. *Aprendendo com as inovações nas escolas*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

1 2 3 4 5

HOFFMANN, Jussara. *A avaliação: mito & desafio – uma perspectiva construtivista*. Porto Alegre: Mediação, 2010.

1 2 3 4 5

IBGE. *Atlas geográfico escolar*. 6. ed. Rio de Janeiro, 2012.

1 2 3 4 5

_____. *Atlas geográfico escolar*. 7. ed. Rio de Janeiro, 2016.

1 2 3 4 5

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL (ISA). *Povos Indígenas do Brasil*. São Paulo, 2007.

1 2 3 4 5

JULIASZ, Paula Cristiane Strina. *O pensamento espacial na educação infantil: uma relação entre Geografia e Cartografia*. Tese (Doutorado) – FE/USP, São Paulo, 2017.

1 2 3 4 5

KAERCHER, Nestor André. Desafios e utopias do ensino de Geografia. In: CASTROGIOVANNI, A. C. *Geografia em sala de aula: práticas e reflexões*. Porto Alegre: Ed. da UFRGS/AGB, 2010.

1 2 3 4 5

KOZEL, Salete et al. *Da percepção e cognição à representação: reconstruções teóricas da Geografia cultural e humanista*. São Paulo: Terceira Margem; Porto Velho: Ed. da Universidade Federal de Rondônia, 2007.

1 2 3 4 5

_____ et al. *Expedição amazônica: desvendando espaços e representações dos festejos em comunidades amazônicas*. Brasília: Capes/NEER/GEPcultura, 2009.

1 2 3 4 5

LENCIONI, Sandra. Região e Geografia: a noção de região no pensamento geográfico. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri (Org.). *Novos caminhos da Geografia*. São Paulo: Contexto, 2015.

1 2 3 4 5

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 2015.

1 2 3 4 5

LIMA, Antônio Carlos Souza; BARROSO-HOFFMAN, Maria (Org.). *Estado e povos indígenas: bases para uma nova política indigenista II*. Rio de Janeiro: Corta Capa/ Laced, 2002.

1 2 3 4 5

LUCIANO, Gerson dos Santos. *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília: Secad/Unesco/Museu Nacional, 2006.

1 2 3 4 5

MACEDO, Lino et al. *Aprender com jogos e situações-problema*. Porto Alegre: Artmed, 2014.

1 2 3 4 5

MEIRIEU, Philippe. *Aprender... sim, mas como?* Porto Alegre: Artmed, 1998.

1 2 3 4 5

_____. *O cotidiano da escola e da sala de aula*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

1 2 3 4 5

MELLO E SOUZA, Marina. *África e Brasil africano*. São Paulo: Ática, 2006.

1 2 3 4 5

MORAES, Loçandra Borges. *A cidade em mapas*. Goiânia: Vieira, 2008.

1 2 3 4 5

MOREIRA, Ana Angélica Albano. *O espaço do desenho: a educação do educador*. Rio de Janeiro: Loyola, 2010.

1 2 3 4 5

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2011.

1 2 3 4 5

NOGUEIRA, Amélia Regina Batista. Mapa mental: recurso didático para o estudo do lugar. In: PONTUSCHKA, Nídia Nacib; OLIVEIRA, Arioaldo Umbelino de (Org.). *Geografia em perspectiva*. São Paulo: Contexto, 2015.

1 2 3 4 5

_____. *Percepção e representação gráfica: a "geograficidade" nos mapas mentais dos comandantes de embarcações no Amazonas*. Manaus: EDUA – Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2014.

1 2 3 4 5

OLIVEIRA, Arioaldo Umbelino de. *A geografia das lutas no campo*. São Paulo: Contexto, 2002.

1 2 3 4 5

_____; MARQUES, Marta. *O campo no século XXI*. São Paulo: Casa Amarela, 2004.

1 2 3 4 5

PAGANELLI, Tomoko lyda. Da representação do espaço ao espaço da representação. In: COLÓQUIO DE CARTOGRAFIA PARA CRIANÇAS E ESCOLARES. Anais. Rio Claro: Unesp, 1995.

1 2 3 4 5

_____. Para a construção do espaço geográfico na criança. In: ALMEIDA, Rosângela Doin de (Org.). *Cartografia escolar*. São Paulo: Contexto, 2014.

1 2 3 4 5

PASSINI, Elza Yasuko. *Alfabetização cartográfica e a aprendizagem da Geografia*. São Paulo: Cortez, 2012.

1 2 3 4 5

PAULA, Flávia Maria de Assis; CAVALCANTI, Lana de Souza (Org.). *A cidade e seus lugares*. Goiânia: Vieira, 2007.

1 2 3 4 5

_____. et al. (Org.). *Ensino de Geografia e metrópole*. Goiânia: América, 2014.

1 2 3 4 5

PEREIRA, Diamantino. Paisagens, lugares e espaços: a Geografia no Ensino Básico. *Boletim Paulista de Geografia*. São Paulo: AGB, n. 79, 2003.

1 2 3 4 5

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

1 2 3 4 5

_____. *10 novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

1 2 3 4 5

_____. et al. *A escola de A a Z: 26 maneiras de repensar a educação*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

1 2 3 4 5

_____.; THURLER, Monica Gather. *As competências para ensinar no século XXI*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

1 2 3 4 5

PIAGET, Jean. *A noção de tempo na criança*. Rio de Janeiro: Record, 2012.

1 2 3 4 5

_____. *A representação do espaço na criança*. Porto Alegre: Artmed, 1993.

1 2 3 4 5

PILLAR, Analice Dutra. *Desenho e construção de conhecimento na criança*. Porto Alegre: Artmed, 1996.

1 2 3 4 5

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (Org.). *Geografia em perspectiva*. São Paulo: Contexto, 2010.

1 2 3 4 5

_____. et al. (Org.). *Para ensinar e aprender Geografia*. São Paulo: Cortez, 2012.

1 2 3 4 5

POZO, Juan Ignacio (Org.). *A solução de problemas: aprender a resolver, resolver para aprender*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

1 2 3 4 5

RAMA, Angela; VERGUEIRO, Waldomiro (Org.). *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2016.

1 2 3 4 5

RASSI, Sarah Taleb et al. *O Brasil também é negro*. Goiânia: Ed. da UCG, 2004.

1 2 3 4 5

RATHS, Louis E. et al. *Ensinar a pensar*. São Paulo: EPU, 1977.

1 2 3 4 5

REGO, Nelson et al. *Um pouco do mundo cabe nas mãos: geografizando em educação o local e o global*. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2003.

1 2 3 4 5

REY, Bernard. *As competências transversais em questão*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

1 2 3 4 5

RIZZI, Leonor; HAYATT, Regina Célia. *Atividades lúdicas na educação da criança*. São Paulo: Ática, 2002.

1 2 3 4 5

ROCHA, A. M. A cidade e suas representações. *Boletim Paulista de Geografia*, São Paulo: AGB, dez. 2006.

1 2 3 4 5

RODRIGUEZ, J. L. (Org.). *Atlas escolar da Paraíba*. João Pessoa: Grafset, 2002.

1 2 3 4 5

ROJO, Roxane (Org.). *Alfabetização e letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

1 2 3 4 5

ROSS, Jurandy. *Ecogeografia do Brasil*. São Paulo: Oficina de Textos, 2006.

1 2 3 4 5

SALES, Marcea Andrade. Estudos em Geografia: um desafio para o licenciando em Pedagogia. *Terra Livre*, Presidente Prudente: AGB, n. 28, 2007.

1 2 3 4 5

SANCHO, Juana María; HERNÁNDEZ, Fernando. *Tecnologias para transformar a educação*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

1 2 3 4 5

SANTOS, Milton. *Brasil, território e sociedade no início do século XXI*. São Paulo: Hucitec, 2014.

1 2 3 4 5

_____. *Metamorfoses do espaço habitado*. São Paulo: Hucitec, 2014.

1 2 3 4 5

SCHÄFFER, Neiva et al. *Um globo em suas mãos: práticas para a sala de aula*. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2010.

1 2 3 4 5

_____. Ler a paisagem, o mapa, o livro... Escrever nas linguagens da Geografia. In: NEVES, Iara C. B. et al. *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2006.

1 2 3 4 5

SILVA, Ana Célia da. *A discriminação do negro no livro didático*. Salvador: Edufba, 2004.

1 2 3 4 5

SILVA, Aracy Lopes; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1ª e 2ª graus*. Brasília: MEC/Mari/Unesco, 1995.

1 2 3 4 5

SILVA, Barbara-Christine N. (Org.). *Atlas escolar da Bahia*. São Paulo: Grafset, 2004.

1 2 3 4 5

SILVA, Paulo Augusto Romera et al. *Água: quem vive sem?* São Paulo: ANA/CNPq, 2003.

1 2 3 4 5

SIMIELLI, Maria Elena. A Cartografia no Ensino Fundamental e Médio. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri (Org.). *Geografia na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2015.

1 2 3 4 5

_____. O mapa como meio de comunicação e a alfabetização cartográfica. In: ALMEIDA, Rosângela Doin de (Org.). *Cartografia Escolar*. São Paulo: Contexto, 2014.

1 2 3 4 5

_____. *Geoatlas*. 34. ed. São Paulo: Ática, 2013.

1 2 3 4 5

_____. *Primeiros mapas: como entender e construir*. São Paulo: Ática, 2010. 4 v.

1 2 3 4 5

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

1 2 3 4 5

SOUZA, Marcelo José Lopes de. O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. In: CASTRO, Iná Elias de (Org.). *Geografia: conceitos e temas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

1 2 3 4 5

SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão. As diferentes propostas curriculares e o livro didático. In: PONTUSCHKA, Nídia Nacib; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (Org.). *Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa*. São Paulo: Contexto, 2015.

1 2 3 4 5

_____. (Org.). *Livros didáticos de História e Geografia: avaliação e pesquisa*. São Paulo: Unesp, 2006.

1 2 3 4 5

STRAFORINI, Rafael. *Ensinar Geografia: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais*. São Paulo: Annablume, 2008.

1 2 3 4 5

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 2005.

1 2 3 4 5

TONINI, Ivaine et al. *O ensino de Geografia e suas composições curriculares*. Porto Alegre: Mediação, 2014.

1 2 3 4 5

TUAN, Yi-Fu. *Espaço e lugar*. São Paulo: Difel, 1997.

1 2 3 4 5

USP/NEMGE/CNPq. Igualdade de gênero na infância e na adolescência. *Guia prático para educadores e educadoras*. São Paulo: USP/NEMGE/CNPQ, 2006.

1 2 3 4 5

VALLS, Enric. *Os procedimentos educacionais: aprendizagem, ensino e avaliação*. Porto Alegre: Artmed, 1996.

1 2 3 4 5

VENTURI, Luís Antonio Bittar. Para que serve a paisagem? O que é uma bela paisagem? *Boletim Paulista de Geografia*, São Paulo: AGB, n. 79, 2003.

1 2 3 4 5

VÓVIO, Claudia. *Entre discursos: sentidos, práticas e identidades leitoras de alfabetizadores de jovens e adultos*. Tese (Doutorado) – IEL/Unicamp, Campinas, 2007.

1 2 3 4 5

YVGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

1 2 3 4 5

_____. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone/Edusp, 1998.

1 2 3 4 5

_____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

1 2 3 4 5

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

1 2 3 4 5

_____. (Org.). *Como trabalhar os conteúdos procedimentais em aula*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

1 2 3 4 5

Sites

- Acesso em: 14 nov. 2017.
- Associação dos Geógrafos Brasileiros: <www.agb.org.br>
 - Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária: <www.embrapa.br>
 - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística: <www.ibge.gov.br>
 - Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis: <www.ibama.gov.br>
 - Instituto Socioambiental: <www.socioambiental.org>
 - Ministério da Educação: <www.mec.gov.br>
 - Ministério do Meio Ambiente: <www.mma.gov.br>
 - Revista *National Geographic*: <www.nationalgeographic.com>

Orientações específicas

Estrutura do Manual do Professor

Este Manual do Professor contém, em formato reduzido, a reprodução do Livro do Estudante com:

- encaminhamentos para o desenvolvimento das atividades;
- orientações para atingir os objetivos de aprendizagem da BNCC;
- indicação das habilidades da BNCC e de temas contemporâneos desenvolvidos no Livro do Estudante;
- indicação do conteúdo da alfabetização cartográfica trabalhado nas atividades;
- atividades e textos complementares.

Neste formato, que constitui um suporte fácil e rápido ao professor em sala de aula, as orientações didáticas são posicionadas no momento em que o conteúdo está sendo abordado.

Conheça essa estrutura a seguir:

Abertura de unidade

Aqui estão listados os objetivos de aprendizagem que serão desenvolvidos na unidade.

Quadro de habilidades da BNCC

Contém a descrição das habilidades da BNCC trabalhadas em cada capítulo da unidade.

Objetivos da unidade

1. Ajudar os alunos a construir a noção de identidade e levá-los a compreender seu papel no mundo.
2. Desenvolver o pensamento espacial dos alunos por meio da alfabetização cartográfica.
3. Proporcionar, por meio da alfabetização cartográfica, a participação dos alunos no processo de alfabetização como um todo.

A alfabetização cartográfica é o elemento estruturador desta coleção. As crianças encontram-se em processo de alfabetização nas diversas disciplinas (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Arte), e é neste momento que a habilidade de **leitura do espaço** onde elas vivem deve ser introduzida, com a finalidade de auxiliar na organização do **pensamento espacial**. A linguagem da Cartografia é a **linguagem gráfica**, portanto, é natural que se trabalhe com o entendimento dos mapas no momento escolar em que o desenho infantil é muito valorizado, por ser uma forma de expressão espontânea da criança.

A unidade vai trabalhar com os espaços e situações mais próximos da criança: a família, a moradia, os brinquedos. Esses temas básicos serão estudados em diferentes lugares de vivência, com suas respectivas regras de convivência.

O tópico sobre brincadeiras no mundo e no Brasil trata da importância do brincar nessa faixa etária e o papel que ocupa no dia a dia da criança.

A alfabetização cartográfica está muito presente na unidade, principalmente por meio das relações espaciais topológicas e projetivas, que participam da construção do pensamento espacial dos alunos.



Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Objetos de conhecimento e habilidades da BNCC para o 1º ano	
Objetos de conhecimento	Habilidades
O modo de vida das crianças em diferentes lugares	BNCC-EF01GE01 BNCC-EF01GE02
Situações de convívio em diferentes lugares	BNCC-EF01GE03 BNCC-EF01GE04
Ciclos naturais e a vida cotidiana	BNCC-EF01GE05



Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Objetos de conhecimento e habilidades da BNCC para o 1º ano	
Objetos de conhecimento	Habilidades
Diferentes tipos de trabalho existentes no seu dia a dia	BNCC-EF01GE05 BNCC-EF01GE07
Pontos de referência	BNCC-EF01GE08 BNCC-EF01GE09
Condições de vida nos lugares de vivência	BNCC-EF01GE10 BNCC-EF01GE11

Habilidades da BNCC trabalhadas na unidade

Capítulo 1 – Meus lugares de vivência

BNCC-EF01GE01 Descrever características observadas de seus lugares de vivência (moradia, escola etc.) e identificar semelhanças e diferenças entre esses lugares.

BNCC-EF01GE02 Identificar e relatar semelhanças e diferenças de usos do espaço público (praças, parques) para o lazer e diferentes manifestações.

BNCC-EF01GE04 Discutir e elaborar, coletivamente, regras de convívio em diferentes espaços (sala de aula, escola etc.).

BNCC-EF01GE05 Observar e descrever ritmos naturais (dia e noite, variação de temperatura e umidade etc.) em diferentes escalas espaciais e temporais, comparando a sua realidade com outras.

BNCC-EF01GE06 Descrever e comparar diferentes tipos de moradia ou objetos de uso cotidiano (brinquedos, roupas, mobiliários), considerando técnicas e materiais utilizados em sua produção.

BNCC-EF01GE08 Criar mapas mentais e desenhos com base em itinerários, contos literários, histórias inventadas e brincadeiras.

BNCC-EF01GE09 Elaborar e utilizar mapas simples para localizar elementos do local de vivência, considerando referenciais espaciais (frente e atrás, esquerda e direita, em cima e embaixo, dentro e fora) e tendo o corpo como referência.

BNCC-EF01GE11 Associar mudanças de vestuário e hábitos alimentares em sua comunidade ao longo do ano, decorrentes da variação de temperatura e umidade no ambiente.

Capítulo 2 – Eu e as outras crianças

BNCC-EF01GE02 Identificar semelhanças e diferenças entre jogos e brincadeiras de diferentes épocas e lugares.

BNCC-EF01GE03 Identificar e relatar semelhanças e diferenças de usos do espaço público (praças, parques) para o lazer e diferentes manifestações.

BNCC-EF01GE04 Discutir e elaborar, coletivamente, regras de convívio em diferentes espaços (sala de aula, escola etc.).

BNCC-EF01GE09 Elaborar e utilizar mapas simples para localizar elementos do local de vivência, considerando referenciais espaciais (frente e atrás, esquerda e direita, em cima e embaixo, dentro e fora) e tendo o corpo como referência.

UNIDADE 1 – MANUAL DO PROFESSOR

8 MANUAL DO PROFESSOR – UNIDADE 1

Na abertura da unidade 1, há a descrição dos objetos de conhecimento propostos pela BNCC para o ano em estudo.

Abertura de capítulo
Contém os objetivos de aprendizagem específicos do capítulo.

Ícones de alfabetização cartográfica
Indicam os conteúdos de alfabetização cartográfica trabalhados nas atividades.

Habilidades da BNCC e temas contemporâneos
Os códigos das habilidades e os temas contemporâneos são indicados na página em que ocorrem.

Texto complementar
Seleção de trechos de textos relevantes para aprofundar o tema tratado.

Objetivos do capítulo

1. Identificar semelhanças e diferenças entre brinquedos e brincadeiras de diferentes tempos e espaços.
2. Ampliar o trabalho com as relações espaciais topológicas (**entre, ao lado, longe, perto, etc.**) no contexto da alfabetização cartográfica e do desenvolvimento do pensamento espacial.

Alfabetização cartográfica direta

- Representação gráfica.

A coleção, baseada na alfabetização cartográfica, tem neste capítulo um desenvolvimento bastante significativo ao tratar do desenho de partes do corpo, centrado nas relações espaciais topológicas e projetivas.

Brincadeiras no mundo e no Brasil serão apresentadas no capítulo, mostrando semelhanças e diferenças em diferentes lugares.

Para iniciar

Na atividade 1, valorize todos os desenhos produzidos pelos alunos. Incentive-os a colocar detalhes e a pintar os seus desenhos. Oriente as crianças a escrever as palavras destacadas em letras minúsculas, nas linhas à esquerda dos quadros.

Texto complementar

[...] As crianças têm suas próprias impressões, idéias e interpretações sobre a produção de arte e o fazer artístico. [...] Enquanto desenhavam as crianças, observei também brincadeiras de "faz de conta" e verbalizam narrativas que exprimem suas capacidades imaginativas, ampliando sua forma de sentir e pensar sobre o mundo no qual estão inseridas. [...] É assim que, por meio do desenho, a criança cria e recria individualmente formas expressivas, integrando percepção, imaginação, reflexão e sensibilidade, que podem então ser apreciadas pelas leituras simbólicas de outras crianças e adultos. [...]

Há várias intervenções possíveis de serem realizadas e que contribuem para o desenvolvimento do desenho da criança. Uma delas é [...] sugerir-lhes, por exemplo, que copiem seus próprios desenhos em escala maior ou menor. Esse tipo de atividade possibilita que a criança reflita sobre seu próprio desenho e organize de maneira diferente os pontos, as linhas e os traçados no espaço do papel. [...]

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: conhecimento de mundo**. Brasília: MEC/SEB, 1998, p. 89, 93 e 100.

BRINCAR É MUITO BOM!

PODEMOS BRINCAR EM GRUPO OU SOZINHOS. ÀS VEZES, USAMOS BRINQUEDOS. OUTRAS VEZES, APENAS A IMAGINAÇÃO.

1. ESCREVA O NOME DAS BRINCADEIRAS E DOS BRINQUEDOS ILUSTRADOS ABAIXO. DEPOIS, CIRCULE O NOME DAS BRINCADEIRAS QUE COSTUMAM SER FEITAS EM ESPAÇOS PÚBLICOS.

2. PERGUNTE A UMA PESSOA ADULTA QUE MORA COM VOCÊ: «QUAL DESSAS BRINCADEIRAS FAZIA PARTE DA SUA INFÂNCIA? ONDE VOCÊ BRINCAVA QUANDO ERA CRIANÇA?» *Resposta pessoal.*

3. CONTE AOS COLEGAS O QUE VOCÊ DESCOBRIU E FALE SOBRE AS REGRAS DE ALGUMA DESSAS BRINCADEIRAS. *Resposta pessoal.*

MINHA COLEÇÃO DE PALAVRAS DE GEOGRAFIA

MUITAS BRINCADEIRAS SÃO FEITAS EM ESPAÇOS PÚBLICOS.

ESPAÇO PÚBLICO

1. DÊ EXEMPLOS DE ESPAÇOS PÚBLICOS. *Ruas, praças, praças.*

2. VOCÊ COSTUMA BRINCAR EM ESPAÇOS PÚBLICOS? *Quais?* *Resposta pessoal.*

Sugestões de...

Sites

Mapa do brincar. Disponível em: <<http://mapadobrinca.folha.com.br/>>. Acesso em: 25 out. 2017. O site reúne 750 brincadeiras de todo o país, com os nomes pelos quais são conhecidas em cada região.

Território do brincar. Disponível em: <<http://territoriodobrinca.com.br/>>. Acesso em: 25 out. 2017. O site apresenta um bonito trabalho de registro e difusão do brincar da criança brasileira de diferentes lugares e grupos culturais.

Encaminhamentos para o desenvolvimento dos conteúdos

Nas laterais esquerda e direita e na parte inferior das páginas há orientações didáticas e comentários que complementam, enriquecem e ampliam os conteúdos e as atividades do Livro do Estudante.

DESAFIO

3. PROCURE EM JORNALS E REVISTAS IMAGENS DE DOIS OBJETOS QUE EXISTEM EM SUA MORÁDIA.

A) COLE ESSAS IMAGENS NO QUADRO ABAIXO.

B) ESCREVA AO LADO DOS OBJETOS O NOME DE CADA UM DELES.

Sugestão de...

Livro

Do desenho ao mapa. de Rosângela Doin de Almeida. São Paulo: Contexto, 2016. O livro apresenta um interessante quadro comparativo entre mapas de crianças e mapas geográficos, focando principalmente a redução proporcional, a projeção e a simbologia.

Sugestão de...

Indicação de livros e sites para subsidiar o trabalho do professor e ampliar seus conhecimentos sobre o assunto.



Ensino Fundamental – Anos Iniciais
Componente curricular: Geografia

Maria Elena Simielli

Bacharel e licenciada em Geografia pela Universidade de São Paulo (USP)

Professora doutora em Geografia e professora livre-docente do
Departamento de Geografia – Pós-graduação, USP

Ex-professora do Ensino Fundamental e Médio na rede pública
e em escolas particulares do estado de São Paulo

2ª edição

São Paulo, 2017

Atualizado de acordo com a BNCC.

ea
editora ática

Direção geral: Guilherme Luz
Direção editorial: Luiz Tonolli e Renata Mascarenhas
Gestão de projeto editorial: Tatiany Renó
Gestão e coordenação de área: Wagner Nicaretta (ger.) e Brunna Paulussi (coord.)
Edição: Caren Midori Inoue e Simone de Souza Poiani
Assistência editorial: Mariana Renó Faria e Lucas dos Santos Abrami
Gerência de produção editorial: Ricardo de Gan Braga
Planejamento e controle de produção: Paula Godo, Roseli Said e Marcos Toledo
Revisão: Hélia de Jesus Gonsaga (ger.), Kátia Scaff Marques (coord.), Rosângela Muricy (coord.), Ana Paula C. Malfa, Claudia Virgílio, Gabriela M. Andrade, Larissa Vazquez e Raquel A. Taveira
Arte: Daniela Amaral (ger.), Claudio Faustino (coord.), Eber Alexandre de Souza (edição de arte), Jacqueline Ortolan, Josiane Batista, Karen Midori Fukunaga, Livia Vitta Ribeiro, Meyre Diniz e Rodrigo Bastos Marchini (edit. arte)
Iconografia: Silvio Kligin (ger.), Denise Durand Kremer (coord.), Thiago Fontana (pesquisa iconográfica)
Licenciamento de conteúdos de terceiros: Cristina Akisino (coord.), Luciana Sposito (licenciamento de textos), Erika Ramires e Claudia Rodrigues (analistas adm.)
Tratamento de imagem: Cesar Wolf e Fernanda Crevin
Ilustrações: Alessandra Tozzi, Danillo Souza, Ilustra Cartoon, Léo Fanelli e Lie Kobayashi
Design: Gláucia Correa Koller (ger. e proj. gráfico) e Talita Guedes da Silva (proj. gráfico e capa)
Ilustração de capa: ArtefatoZ e Tynyuk/Shutterstock

Todos os direitos reservados por Editora Ática S.A.

Avenida das Nações Unidas, 7221, 3ª andar, Setor A
Pinheiros – São Paulo – SP – CEP 05425-902
Tel.: 4003-3061
www.atica.com.br / editora@atica.com.br

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Simielli, Maria Elena
Ápis geografia, 1º ano : ensino fundamental, anos iniciais / Maria Elena Simielli. -- 2. ed. -- São Paulo : Ática, 2017.

Suplementado pelo manual do professor.
Bibliografia.
ISBN 978-85-08-18789-8 (Aluno)
ISBN 978-85-08-18790-4 (Professor)

1. Geografia (Ensino fundamental) I. Título.

17-10586

CDD-372.891

Índices para catálogo sistemático:

1. Geografia : Ensino fundamental 372.891

2017

Código da obra CL 713530

CAE 623952 (AL) / 623953 (PR)

2ª edição

1ª impressão

Atualizado de acordo com a BNCC.



Impressão e acabamento



APRESENTAÇÃO

CARO ALUNO,

ESTA COLEÇÃO FOI FEITA PENSANDO EM VOCÊ, UMA CRIANÇA QUE ESTÁ COMEÇANDO A GRANDE AVENTURA DE EXPLORAR O MUNDO POR MEIO DOS ESTUDOS.

COMO PROFESSORA, PROCURO SEMPRE ESTIMULAR CADA ALUNO A RECONHECER COMO A GEOGRAFIA ESTÁ PRESENTE NO DIA A DIA, DE UMA MANEIRA TÃO NATURAL QUE ÀS VEZES NEM PENSAMOS NELA.

POR ISSO, NESTE LIVRO, VOCÊ VAI TRABALHAR DE UMA FORMA PRÁTICA. ORIENTADO POR SEU PROFESSOR, É VOCÊ QUEM VAI CONSTRUIR A GEOGRAFIA, TANTO NA SALA DE AULA QUANTO NAS OUTRAS ATIVIDADES DO SEU DIA A DIA.

ESPERO QUE ESTE LIVRO AJUDE VOCÊ, ALUNO, A COMPREENDER MELHOR O MUNDO EM QUE VIVEMOS E A PARTICIPAR DELE ATIVAMENTE PARA CONSTRUIR UMA SOCIEDADE CADA VEZ MELHOR.

QUE TAL EMBARCAR NESSA VIAGEM?

A AUTORA



Ilustra Cartoon/Arquivo da editora

3

CONHEÇA SEU LIVRO

ESTE LIVRO CONTÉM DUAS UNIDADES. CADA UNIDADE TEM DOIS CAPÍTULOS.



ABERTURA DE UNIDADE

NO INÍCIO DE CADA UNIDADE HÁ UMA ILUSTRAÇÃO E ALGUMAS QUESTÕES PARA DESPERTAR SEU INTERESSE PELO QUE SERÁ ESTUDADO.

MINHA COLEÇÃO DE PALAVRAS DE GEOGRAFIA

AO LONGO DOS CAPÍTULOS E AO FINAL DE CADA UNIDADE, VOCÊ VAI ENCONTRAR ATIVIDADES QUE EXPLORAM O SENTIDO DE ALGUMAS PALAVRAS IMPORTANTES PARA A DISCIPLINA.

DESAFIO

OPORTUNIDADE DE FAZER DESCOBERTAS E COMPARAÇÕES EM GRUPO OU INDIVIDUALMENTE.

PESQUISE

VOCÊ VAI PESQUISAR, INTERPRETAR INFORMAÇÕES E AMPLIAR SEU CONHECIMENTO.

SAIBA MAIS

TEXTOS, IMAGENS E ATIVIDADES PARA AMPLIAR SEUS CONHECIMENTOS E AGUÇAR SUA CURIOSIDADE.

ASSIM TAMBÉM APRENDO

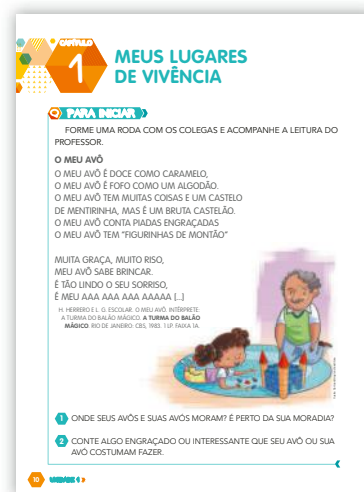
HISTÓRIAS EM QUADRINHOS, TIRINHAS E BRINCADEIRAS PARA VOCÊ APRENDER DE MODO DIVERTIDO.

GLOSSÁRIO

AQUI VOCÊ ENCONTRA O SIGNIFICADO DAS PALAVRAS IMPORTANTES PARA O ESTUDO DE GEOGRAFIA.

ABERTURA DE CAPÍTULO

IMAGENS, TEXTOS LÚDICOS E ATIVIDADES ORAIS DA SEÇÃO **PARA INICIAR** ESTIMULAM VOCÊ A CONVERSAR COM OS COLEGAS SOBRE OS ASSUNTOS QUE SERÃO DESENVOLVIDOS.






TECENDO SABERES

AQUI VOCÊ VAI ENTRELAÇAR OS CONHECIMENTOS DA GEOGRAFIA COM OS SABERES DE OUTRAS DISCIPLINAS.

TECENDO SABERES

OBSEVE A PINTURA DO ARTISTA BRASILEIRO GUGLIARDO.



RETRATO DE ÂNGELA DE ALBERTO DA VEIGA GUGLIARDO. 1902. ÓLEO SOBRE MADEIRA, DE 20,5 cm x 30,5 cm.

1 CONVERSE COM OS COLEGAS E O PROFESSOR:

- A) O QUE CHAMA SUA ATENÇÃO NESTA PINTURA?
- B) QUE CORES PREDOMINAM NESTA OBRA DE ARTE?

2 AGORA, COMPLETE A MOLDURA DA PINTURA.


- A) PINTE DE VERMELHO AS FLORES DO LADO DIREITO.
- B) PINTE DE AMARELO AS FLORES DO LADO ESQUERDO.

3 QUE NOME VOCÊ DARIA A ESSA OBRA DE ARTE?

4 VOCE JÁ DESENHOU SEU ROSTO? VAMOS DESENHAR O PERFIL DELE? FORME UM GRUPO COM MAIS DOIS COLEGAS. DEPOIS, FAÇAM O QUE SE PEDE:

- A) FIXEM, COM FITA, CREPE, LIMA, FOLHA DE CARTOLINA NA PAREDE.
- B) UM DOS COLEGAS DO GRUPO VAI FICAR DE PERFIL AO LADO DA CARTOLINA.
- C) O SEGUNDO COLEGA DEVE ILUMINAR, COM UMA LANTERNA, O PERFIL DO COLEGA QUE ESTÁ AO LADO DA CARTOLINA, DE MODO QUE FAÇA SOMBRA NA CARTOLINA.
- D) O TERCEIRO COLEGA DESENHA O PERFIL NA CARTOLINA, CONTORNANDO A SOMBRA.

5 DEPOIS DE PRONTO, ESCREVA SEU NOME NO DESENHO DE SEU PERFIL.



15 UNIDADE 1 > > CAPÍTULO 3 12

O QUE ESTUDAMOS

EU ESCREVO E APRENDO

AS FRASES ABAIXO APARECEM NOS CAPÍTULOS DA UNIDADE 2. ESCREVA, EMBaixo DE CADA UMA DELAS, OUTRA FRASE SOBRE O QUE VOCÊ MAIS GOSTOU DE APRENDER EM CADA CAPÍTULO.

CAPÍTULO 3 – NO MEU DIA A DIA
A ESCOLA É O LUGAR ONDE VOCÊ APRENDE, BRINCA E FAZ AMIGOS. TODAS AS CRIANÇAS DEVEM IR À ESCOLA. IR À ESCOLA FAZ PARTE DO SEU COTIDIANO.

CAPÍTULO 4 – OUTROS LUGARES DE VIVÊNCIA
NO MUNDO HÁ LUGARES QUE TÊM FLORESTAS, DESERTOS OU MONTANHAS.

FORMA COLEÇÃO DE PALAVRAS DE GEOGRAFIA

EM CADA CAPÍTULO DESTA UNIDADE, HÁ UMA PALAVRA DESTACADA. COM ELAS VOCÊ FEZ ATIVIDADES PARA SABER COMO UTILIZÁ-LAS. QUANDO PRECISAR ESCREVER UM PEQUENO TEXTO DE GEOGRAFIA, VOCÊ VAI AGORA PREENCHER UM QUADRO COM AS PALAVRAS AO LADO.

1 O QUE VOCÊ APRENDEU COM ESSAS DUAS PALAVRAS? DISCUTA COM OS COLEGAS.


2 EM UM QUADRO DO CADERNO, ESCREVA ESSAS DUAS PALAVRAS E O SIGNIFICADO DE CADA UMA DELAS. O SIGNIFICADO DEVE ESTAR LIGADO AO QUE VOCÊ APRENDEU NO CAPÍTULO. SE PREFERIR, PODE FAZER UMA COLAGEM.

PARA PREENHER O QUADRO, ESCREVA O SIGNIFICADO DA PALAVRA.


EU DESENHO E APRENDO

OS DESENHOS ABAIXO REPRESENTAM ASSUNTOS IMPORTANTES ESTUDADOS EM CADA CAPÍTULO DA UNIDADE 2. OBSEVE-OS ATENTAMENTE.

CAPÍTULO 3
NO MEU DIA A DIA



CAPÍTULO 4
OUTROS LUGARES DE VIVÊNCIA



2 AGORA É A SUA VEZ! PARA CADA CAPÍTULO, FAÇA UM DESENHO DO QUE VOCÊ MAIS GOSTOU DE ESTUDAR OU ACHOU IMPORTANTE CONHECER NESTA UNIDADE. SE PREFERIR, FAÇA UMA COLAGEM.

CAPÍTULO 3

CAPÍTULO 4

15 UNIDADE 1 > > O QUE ESTUDAMOS 12

O QUE ESTUDAMOS

É O ENCERRAMENTO DA UNIDADE DE ESTUDO. AQUI VOCÊ VAI TRABALHAR A ESCRITA, O DESENHO, O RESUMO DOS TEMAS ESTUDADOS, ALÉM DE VER SUGESTÕES DE LIVROS, FILMES E SITES DE PESQUISA.

HORA DE ORGANIZAR O QUE ESTUDAMOS

TIPOS DE RUA

- GRANDE
- PEQUENA
- DE TERRA
- ASFALTADA
- AVENIDA
- ENTRE OUTRAS

SEMAFORO PARA PEDESTRES

- VERMELHO: PARE.
- VERDE: PODE SEGUIR.

DIFERENTES POSIÇÕES

- ATRAS
- AO LADO
- NA FRENTE
- PERTO
- LONGE
- DIREITA
- ESQUERDA
- E MUITAS OUTRAS.

LUGARES QUE TÊM

- FLORESTA
- DESERTO
- MONTANHA



COLETA SELETIVA



SUGESTÕES DE

LIVROS

FESTA NO MEU JARDIM, DE MARCOS BAGNO. CURITIBA: POSITIVO, 2015.
COM POEMAS, O AUTOR FALA SOBRE OS BICHOS QUE VIVEM EM UM JARDIM.

O CASO DO LIXO PERDIDO, DE RAMON M. SCHEIDEMANTEL. BLUMENAU: SONAR, 2016.
A TURMA DA ECO PATRULHA VAI FAZER MUITAS DESCOBERTAS SOBRE OS PROBLEMAS NA COLETA DE LIXO DA CIDADE.

FILME

OS DETETIVES DO PRÉDIO AZUL, (D.P.A.3). O FILME, DIREÇÃO: ANDRÉ PELLENZ. SÃO PAULO: PARIS ENTERTENIMENTO, 2017. DURAÇÃO: 120 MIN.
TRÊS AMIGOS – PIPO, SOL E BENTO – MORAM EM UM ANTIGO PRÉDIO AZUL E PRECISAM DA AJUDA DE TOM, MILA E CARINE PARA RESOLVER OS PROBLEMAS MISTERIOSOS QUE SURTEM NO LUGAR.

MÚSICA

ESTÓRIAS DE CANTAR. BANDA ESTRALO. SÃO PAULO: TRATORE, 2015. 1 CD.
NESTE CD, VOCÊ VAI ENCONTRAR CANÇÕES DE ARTISTAS BRASILEIROS INTERPRETADAS PELA BANDA ESTRALO. AS CANÇÕES FALAM SOBRE O MUNDO DA CRIANÇA, AS BRINCADEIRAS E A CONVIVÊNCIA COM OS AMIGOS.

PARA VOCÊ REFLETIR E CONVERSAR

- DE QUAL ASSUNTO VOCÊ GOSTOU MAIS NESTA UNIDADE?
- VOCÊ TEVE DIFICULDADES PARA ENTENDER ALGUMA ATIVIDADE OU EXPLICAÇÃO?
- ESCOLHA A IMAGEM DE QUE VOCÊ MAIS GOSTOU NESTA UNIDADE. CONTE AOS COLEGAS O MOTIVO DE SUA ESCOLHA.

15 UNIDADE 1 > > O QUE ESTUDAMOS 12



UNIDADE
2 A VIDA COTIDIANA E A NATUREZA.....46

CAPÍTULO 3
NO MEU DIA A DIA.....48
MINHA RUA.....49
MINHA ESCOLA.....57
TECENDO SABERES.....62

CAPÍTULO 4
OUTROS LUGARES DE VIVÊNCIA..64
AONDE COSTUMO IR.....65
LUGARES QUE EU NÃO CONHEÇO.....72
O QUE ESTUDAMOS.....82

GLOSSÁRIO.....86
BIBLIOGRAFIA.....88



Daniel Souza/Arquivo da editora

Objetivos da unidade

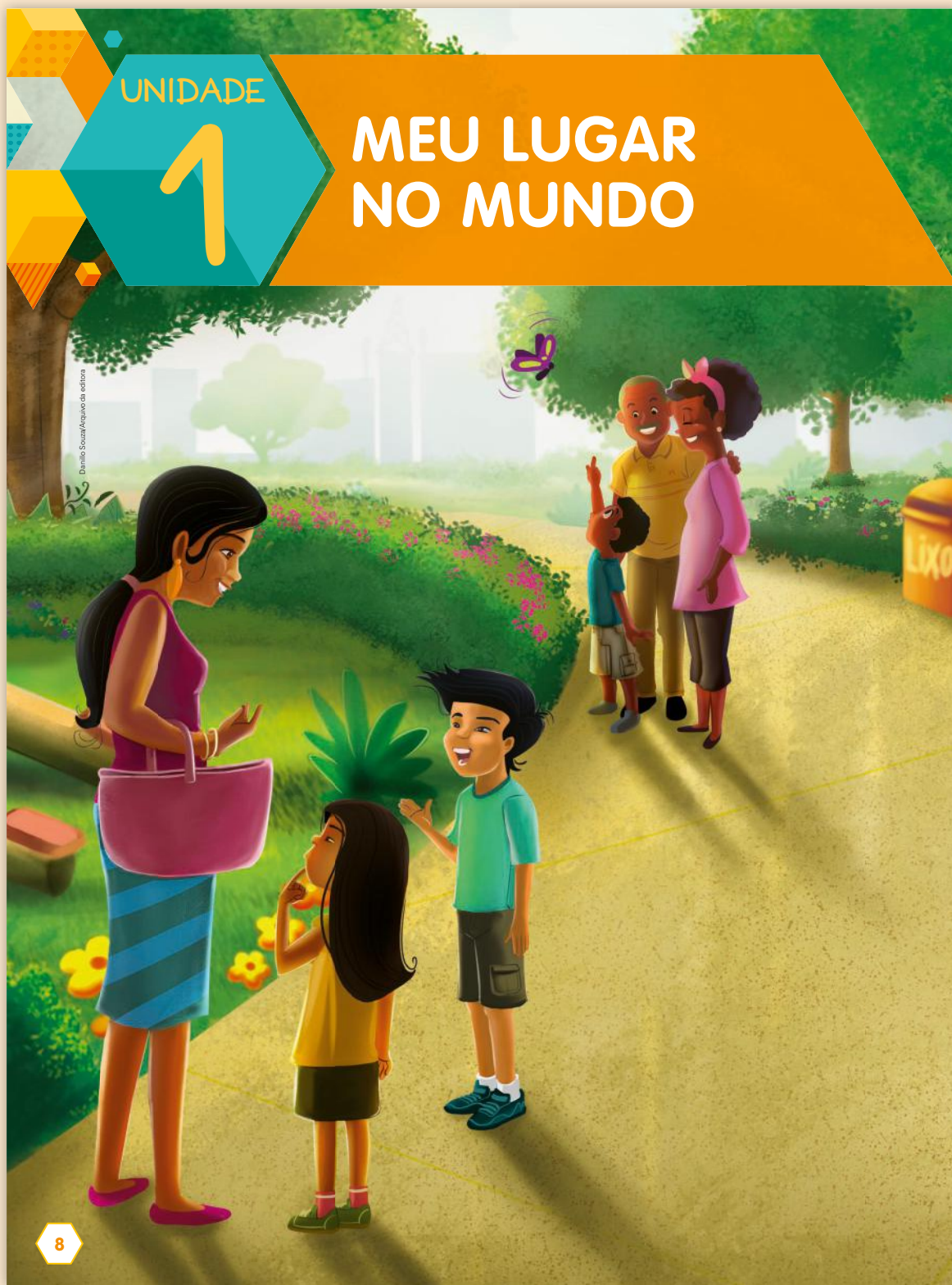
1. Ajudar os alunos a construir a noção de identidade e levá-los a compreender seu papel no mundo.
2. Desenvolver o pensamento espacial dos alunos por meio da alfabetização cartográfica.
3. Proporcionar, por meio da alfabetização cartográfica, a participação dos alunos no processo de alfabetização como um todo.

A **alfabetização cartográfica** é o elemento estruturador desta coleção. As crianças encontram-se em processo de alfabetização nas diversas disciplinas (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Arte), e é neste momento que a habilidade de **leitura do espaço** onde elas vivem deve ser introduzida, com a finalidade de auxiliar na organização do **pensamento espacial**. A linguagem da Cartografia é a **linguagem gráfica**; portanto, é natural que se trabalhe com o entendimento dos mapas no momento escolar em que o desenho infantil é muito valorizado, por ser uma forma de expressão espontânea da criança.

A unidade vai trabalhar com os espaços e situações mais próximos da criança: a família, a moradia, os brinquedos. Esses temas básicos serão estudados em diferentes lugares de vivência, com suas respectivas regras de convivência.

O tópico sobre brincadeiras no mundo e no Brasil trata da importância do brincar nessa faixa etária e o papel que ocupa no dia a dia da criança.

A alfabetização cartográfica está muito presente na unidade, principalmente por meio das relações espaciais topológicas e projetivas, que participam da construção do pensamento espacial dos alunos.



Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Objetos de conhecimento e habilidades da BNCC para o 1º ano

Objetos de conhecimento	Habilidades
O modo de vida das crianças em diferentes lugares	BNCC EF01GE01 BNCC EF01GE02
Situações de convívio em diferentes lugares	BNCC EF01GE03 BNCC EF01GE04
Ciclos naturais e a vida cotidiana	BNCC EF01GE05



- QUEM É A PESSOA MAIS NOVA DE SUA FAMÍLIA?
- E A PESSOA MAIS VELHA DE SUA FAMÍLIA, QUEM É?
- QUAL É A SUA BRINCADEIRA PREFERIDA? *Respostas pessoais.*

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Habilidades da BNCC trabalhadas na unidade

Capítulo 1 – Meus lugares de vivência

BNCC EF01GE01 Descrever características observadas de seus lugares de vivência (moradia, escola etc.) e identificar semelhanças e diferenças entre esses lugares.

BNCC EF01GE03 Identificar e relatar semelhanças e diferenças de usos do espaço público (praças, parques) para o lazer e diferentes manifestações.

BNCC EF01GE04 Discutir e elaborar, coletivamente, regras de convívio em diferentes espaços (sala de aula, escola etc.).

BNCC EF01GE05 Observar e descrever ritmos naturais (dia e noite, variação de temperatura e umidade etc.) em diferentes escalas espaciais e temporais, comparando a sua realidade com outras.

BNCC EF01GE06 Descrever e comparar diferentes tipos de moradia ou objetos de uso cotidiano (brinquedos, roupas, mobiliários), considerando técnicas e materiais utilizados em sua produção.

BNCC EF01GE07 Descrever atividades de trabalho relacionadas com o dia a dia da sua comunidade.

BNCC EF01GE08 Criar mapas mentais e desenhos com base em itinerários, contos literários, histórias inventadas e brincadeiras.

BNCC EF01GE09 Elaborar e utilizar mapas simples para localizar elementos do local de vivência, considerando referenciais espaciais (frente e atrás, esquerda e direita, em cima e embaixo, dentro e fora) e tendo o corpo como referência.

BNCC EF01GE11 Associar mudanças de vestuário e hábitos alimentares em sua comunidade ao longo do ano, decorrentes da variação de temperatura e umidade no ambiente.

Capítulo 2 – Eu e as outras crianças

BNCC EF01GE02 Identificar semelhanças e diferenças entre jogos e brincadeiras de diferentes épocas e lugares.

BNCC EF01GE03 Identificar e relatar semelhanças e diferenças de usos do espaço público (praças, parques) para o lazer e diferentes manifestações.

BNCC EF01GE04 Discutir e elaborar, coletivamente, regras de convívio em diferentes espaços (sala de aula, escola etc.).

BNCC EF01GE09 Elaborar e utilizar mapas simples para localizar elementos do local de vivência, considerando referenciais espaciais (frente e atrás, esquerda e direita, em cima e embaixo, dentro e fora) e tendo o corpo como referência.

Objetos de conhecimento e habilidades da BNCC para o 1º ano	
Objetos de conhecimento	Habilidades
Diferentes tipos de trabalho existentes no seu dia a dia	BNCC EF01GE06 BNCC EF01GE07
Pontos de referência	BNCC EF01GE08 BNCC EF01GE09
Condições de vida nos lugares de vivência	BNCC EF01GE10 BNCC EF01GE11

Objetivos do capítulo

1. Desenvolver a noção de identidade dos alunos.
2. Identificar os lugares mais próximos e a inserção dos alunos nesses espaços.
3. Introduzir as relações espaciais topológicas (longe, perto, entre, ao lado, etc.) no contexto da alfabetização cartográfica e do desenvolvimento do pensamento espacial.

Tema contemporâneo

Vida familiar e social

Conteúdos e atividades ligadas aos lugares de vivência dos alunos são o tema central deste capítulo. Os temas sobre família e moradia são muito importantes para essa faixa etária.

O capítulo vai apresentar diferentes tipos de famílias e moradias, além de diferentes materiais com os quais as moradias são feitas.

No tocante à alfabetização cartográfica, o foco principal são as relações espaciais topológicas e projetivas.

Para iniciar

Esta é a seção inicial de sensibilização proposta em todas as aberturas de capítulo. Seus objetivos são:

1. Despertar o interesse dos alunos pelo tema.
2. Proporcionar maior sociabilidade.
3. Desenvolver a capacidade deles de se expressar e de ouvir.
4. Respeitar diferentes opiniões.
5. Valorizar o trabalho coletivo.

Explique para os alunos que os sinais [...] indicam que um trecho do texto original foi suprimido.

Se possível, amplie as atividades sobre a canção.

Em um trabalho interdisciplinar com Língua Portuguesa, estimule as crianças a completar a palavra do último verso da canção, mas a palavra deve iniciar com a letra **a**. É possível que elas citem palavras



MEUS LUGARES DE VIVÊNCIA

PARA INICIAR

FORME UMA RODA COM OS COLEGAS E ACOMPANHE A LEITURA DO PROFESSOR.

O MEU AVÔ

O MEU AVÔ É DOCE COMO CAMELO,
O MEU AVÔ É FOFO COMO UM ALGODÃO.
O MEU AVÔ TEM MUITAS COISAS E UM CASTELO
DE MENTIRINHA, MAS É UM BRUTA CASTELÃO.
O MEU AVÔ CONTA PIADAS ENGRAÇADAS
O MEU AVÔ TEM "FIGURINHAS DE MONTÃO"

MUITA GRAÇA, MUITO RISO,
MEU AVÔ SABE BRINCAR.
É TÃO LINDO O SEU SORRISO,
É MEU AAA AAA AAA AAAAA
[...]

H. HERRERO E L. G. ESCOLAR. O MEU AVÔ. INTÉRPRETE:
A TURMA DO BALÃO MÁGICO. A TURMA DO BALÃO
MÁGICO. RIO DE JANEIRO: CBS, 1983. 1 LP. FAIXA 1A.



- 1 ONDE SEUS AVÔS E SUAS AVÓS MORAM? É PERTO DA SUA MORADIA?
Resposta pessoal.
- 2 CONTE ALGO ENGRAÇADO OU INTERESSANTE QUE SEU AVÔ OU SUA AVÓ COSTUMAM FAZER. *Resposta pessoal.*

10 UNIDADE 1

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

como: **amado**, **amor** ou **amorzinho**; **avô** ou **avozinho**; **amigo**.

Atividades 1 e 2

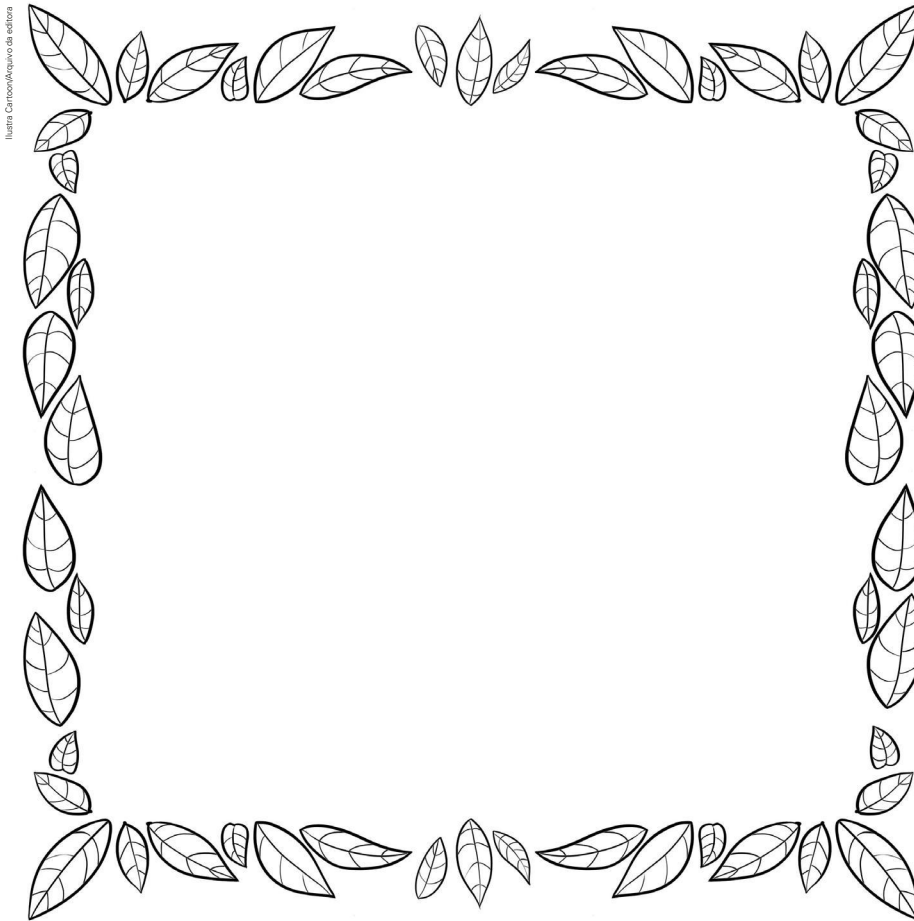
Atente para os alunos que não possuem avós. Proponha a eles que falem sobre outros familiares ou pessoas mais velhas de quem gostam.

Estas atividades podem ser trabalhadas com a disciplina de História, pois tratam de registros de lembranças pessoais.

▶ VIVER EM FAMÍLIA

AGORA VOCÊ VAI MOSTRAR COMO É A SUA FAMÍLIA.

- 1 DESENHE VOCÊ E SUA FAMÍLIA NO QUADRO. DEPOIS, PINTE A MOLDURA DO QUADRO PARA ELE FICAR BEM BONITO. **Resposta pessoal.**



- A) CIRCULE DE VERDE A PESSOA MAIS ALTA DA SUA FAMÍLIA.
B) CIRCULE DE VERMELHO A PESSOA MAIS BAIXA.

- 2 CONTE AOS COLEGAS E AO PROFESSOR O NOME DE CADA PESSOA QUE VOCÊ DESENHOU E QUEM ELA É. **Resposta pessoal.**

▶ CAPÍTULO 1 11

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Tema contemporâneo

Vida familiar e social

Incentive os alunos a falar sobre as pessoas da família. Peça a eles que contem um pouco sobre os acordos e combinados que existem na moradia. Por exemplo: “Quais são as tarefas domésticas de cada pessoa da família?”; “Que horários vocês têm de seguir?”; “Todos devem comer juntos à mesa, não mexer no celular durante as refeições e separar o lixo?”. A troca de experiências e o diálogo com os colegas fazem os alunos entrar em contato com diferentes **normas de convívio social e organizações familiares**. Sugerimos tato ao trabalhar o tema, já que na turma pode haver crianças que não vivem com os pais.

Para tornar a atividade mais lúdica, proponha aos alunos que desenhem as pessoas da família na ponta dos dedos. Oriente-os a fazer os desenhos na mão com a qual não escrevem. Em seguida, peça que interajam com um colega e apresentem a família a ele, criando um diálogo e mexendo o dedinho correspondente à pessoa da família que está falando. O importante é o aluno se sentir sujeito integrante do grupo familiar, do grupo da escola e de outros grupos sociais dos quais participa.

Atividade 1B

Trabalhe oralmente outros exemplos comparativos: “Qual dos alunos da classe é o mais baixo?”; “Qual é o mais alto?”; “Eu sou mais alto ou mais baixo do que a diretora?”. Cuide para que a atividade não suscite ideias estereotipadas sobre tipos físicos e situações de constrangimento aos alunos.

Texto complementar

A relação da Cartografia com a Arte é grande, pois ambas utilizam a linguagem gráfica (o desenho) como forma de expressão. Segundo Rosângela Doin de Almeida, as crianças desenharam porque, naturalmente, “o desenho consiste em um interessante meio de ação sobre o ambiente”. Com base em estudos de Luquet, a autora diz que, em um primeiro momento, a criança desenha para se divertir.

[...] Desde bem pequenas, as crianças percebem que desenho e escrita são formas de dizer coisas. Por esses meios, elas podem “dizer” algo, podem representar elementos da realidade que observam e, com isso, ampliar seu domínio e influência sobre o ambiente. [...]

O desenho de crianças é, então, um sistema de representação. Não é cópia dos objetos, mas uma interpretação do real, feita pela criança, em linguagem gráfica. [...]

ALMEIDA, Rosângela Doin de. *Do desenho ao mapa: iniciação cartográfica na escola*. São Paulo: Contexto, 2016. p. 27.

Tema contemporâneo

Vida familiar e social

Tema contemporâneo

Educação em Direitos Humanos

Trabalhe com os alunos não apenas o modelo tradicional de família. Enfoque a aceitação e o respeito por todos os modelos trazidos por eles e apresente outros que achar oportuno.

Certifique-se de que todos os modelos familiares trazidos pela turma sejam contemplados e valorizados, assim como os diferentes papéis de cada integrante do grupo familiar.

Atente para o comportamento dos alunos em relação à foto que mostra um casal de mulheres com filhos.

A questão da homossexualidade deve ser conduzida com franqueza e tato na sala de aula. Cuide para que não haja situações de piadas ou mesmo de *bullying* entre os alunos, mesmo em idades menores. Reforce ainda mais a ideia de que todas as pessoas devem ser tratadas com respeito.

À escola também cabe o papel de combater a discriminação e a homofobia desde cedo.

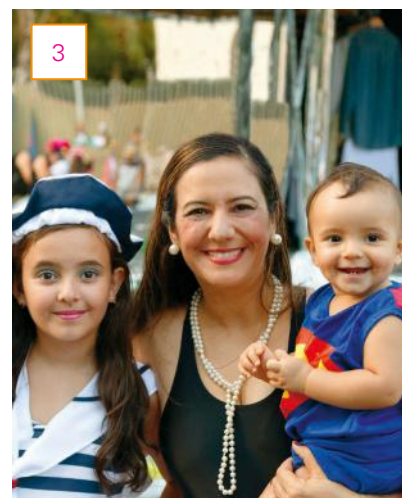
Essa temática pode ser trazida à tona o quanto for necessário, pois é por meio do diálogo franco, adequado à faixa etária, que se consegue dissipar ideias preconcebidas.

HÁ FAMÍLIAS FORMADAS POR MUITA GENTE E HÁ OUTRAS FORMADAS POR APENAS DUAS PESSOAS.

MAS SERÁ QUE TODAS AS FAMÍLIAS SÃO IGUAIS? VOCÊ CONHECE UMA FAMÍLIA IGUAL À SUA? PARA RESPONDER, OBSERVE AS FOTOGRAFIAS DAS FAMÍLIAS DESTA PÁGINA E DA PÁGINA SEGUINTE.



➤ FAMÍLIA EM SÃO FÉLIX DO XINGU, NO ESTADO DO PARÁ, 2016.



➤ FAMÍLIA EM POÇÕES, NO ESTADO DA BAHIA, 2016.



➤ FAMÍLIA EM SÃO CAETANO DO SUL, NO ESTADO DE SÃO PAULO, 2017.



➤ FAMÍLIA EM LIMOEIRO, NO ESTADO DE PERNAMBUCO, 2015.

Atividades 3 e 4

Nem sempre as fotos contemplarão a realidade de todos os alunos.

Reitere à turma que esses são apenas alguns exemplos de formações familiares. Peça-lhes que apresentem outros exemplos de tipos de família.

Pode-se trabalhar ainda as **regras de convivência** com os diferentes grupos sociais, ampliando o trabalho iniciado na página anterior.

Agora a atividade deve abarcar o contato entre diferentes tipos de famílias, o respeito às diferenças, a empatia por diferentes pessoas e as regras básicas de educação e convívio.



➤ FAMÍLIA EM MINAS NOVAS, NO ESTADO DE MINAS GERAIS, 2015.



➤ FAMÍLIA EM SANTA MARIA, NO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, 2014.



➤ FAMÍLIA NO RIO DE JANEIRO, NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 2016.



➤ FAMÍLIA EM SÃO PAULO, NO ESTADO DE SÃO PAULO, 2016.

- 1 CONTE QUANTAS PESSOAS FORMAM CADA FAMÍLIA. ANOTE O NÚMERO NO QUADRINHO.
- 2 CIRCULE DE **VERMELHO** A FAMÍLIA COM MAIS PESSOAS E DE **AZUL** A FAMÍLIA COM MENOS PESSOAS. *Os alunos devem circular de vermelho a foto da família de São Félix do Xingu, e de azul a família de Minas Novas.*
- 3 MARQUE COM UM **X** A FAMÍLIA COM O MESMO NÚMERO DE PESSOAS QUE A SUA. *Resposta pessoal.*
- 4 CONVERSE COM OS COLEGAS E O PROFESSOR: CADA FAMÍLIA É DE UM JEITO OU TODAS AS FAMÍLIAS SÃO IGUAIS? *Resposta pessoal.*

Alfabetização cartográfica indireta



- Relações espaciais topológicas.

Acompanhe os alunos na realização das atividades, pois elas podem parecer complicadas para algumas crianças. Neste momento, os alunos estão trabalhando com as relações topológicas. Explique oralmente e apresente exemplos concretos das noções **ao lado**, **perto**, **longe**, **dentro**, **entre**, etc. Se julgar necessário, oriente-os a montar, em uma folha de papel sulfite, a própria estrutura familiar, em um trabalho interdisciplinar com História.

Atividade 2

Se possível, amplie esta atividade: oriente os alunos a recortar imagens de crianças em revistas usadas. Eles devem selecionar as imagens de crianças com as quais mais se identificam, seja pela maneira de se vestir, de olhar, de sorrir, etc.

Pode-se trabalhar também com fotografias de bebês ou de adultos. Nesse caso, os alunos devem escolher fotos de bebês que mais se pareçam com eles quando tinham essa idade ou fotografias de pessoas adultas que eles imaginam que serão parecidas com eles quando forem adultos.

A escolha e o recorte das imagens podem ser feitos pelos próprios alunos em sala de aula, atividade que favorece também o desenvolvimento da coordenação motora.

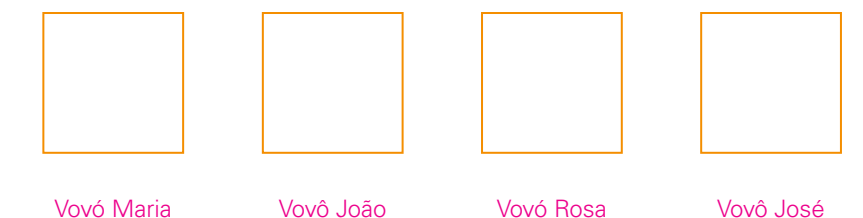
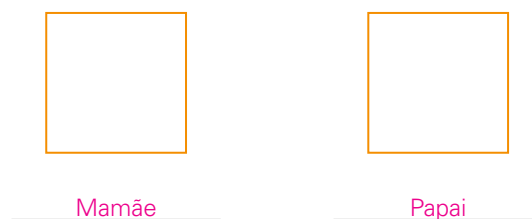
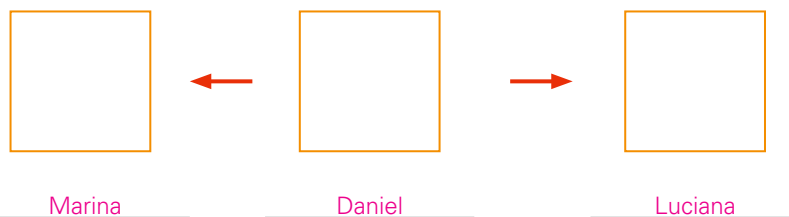
Estimule os alunos a observar, a buscar as semelhanças e as diferenças em várias faixas etárias, a perceber os detalhes e a comparar as imagens. Assim, incentiva-se o desenvolvimento da expressão oral, o pensamento lógico e a orientação espaço-temporal das crianças.

AJUDE DANIEL A ORGANIZAR AS FOTOS DA FAMÍLIA DELE.

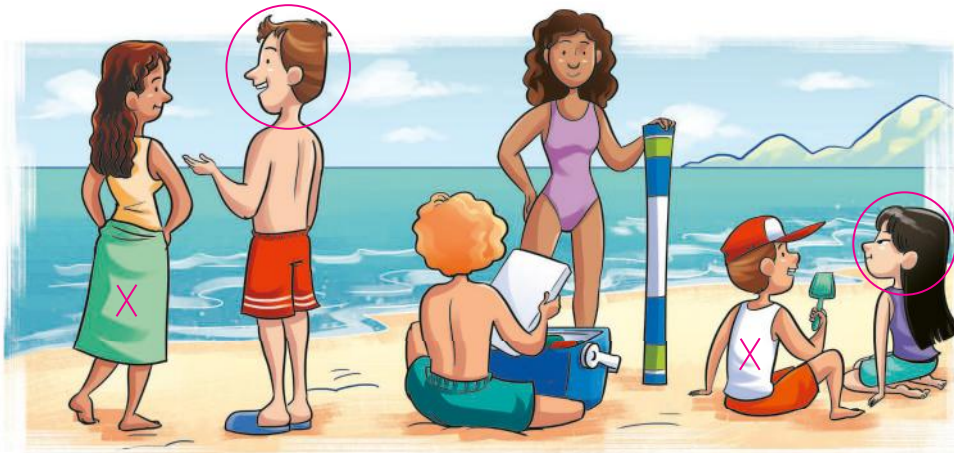
1 DESENHE NOS ESPAÇOS ABAIXO:

- DANIEL, QUE TEM 6 ANOS, NO ALTO E NO CENTRO.
- LUCIANA, A IRMÃ MAIS VELHA DE DANIEL, AO LADO DELE: → .
- MARINA, A IRMÃ MAIS NOVA DE DANIEL, DO OUTRO LADO DELE: ← .
- O PAI DE DANIEL ABAIXO, ENTRE DANIEL E LUCIANA.
- A MÃE DE DANIEL AO LADO DO PAI.
- BEM ABAIXO, OS PAIS DA MÃE (MARIA E JOÃO) E OS PAIS DO PAI (ROSA E JOSÉ) DE DANIEL.

2 AGORA, ESCREVA O NOME DE CADA PESSOA.



OBSERVE A ILUSTRAÇÃO ABAIXO. ELA RETRATA UM DIA DE UMA FAMÍLIA E AMIGOS NA PRAIA.



- 1 MARQUE COM UM X AS PESSOAS QUE ESTÃO VIRADAS PARA ESTE LADO: → .
- 2 CIRCULE A CABEÇA DAS PESSOAS QUE ESTÃO VOLTADAS PARA ESTE OUTRO LADO: ← .
- 3 QUANTAS PESSOAS ESTÃO DESTE LADO ← DO MENINO LOIRO, SENTADO DE COSTAS PARA VOCÊ? 2
- 4 QUANTAS PESSOAS ESTÃO DESTE LADO → DO MENINO LOIRO, SENTADO DE COSTAS PARA VOCÊ? 3

MINHA COLEÇÃO DE PALAVRAS DE GEOGRAFIA

NO BRASIL EXISTEM MUITAS PRAIAS.

PRAIA

- 1 O QUE É UMA PRAIA? *Faixa de terra, geralmente coberta de areia, que fica na beira do mar, de um rio ou de uma lagoa. As praias são geralmente espaços públicos muito procurados para lazer.*
- 2 VOCÊ JÁ FOI A UMA PRAIA? SE NÃO FOI, JÁ VIU UMA? *Resposta pessoal.*

Alfabetização cartográfica direta



- Relações espaciais topológicas e projetivas.

Verifique se é possível, dependendo do grau de desenvolvimento da classe, introduzir nas atividades desta página e da página seguinte as noções de **esquerda** e **direita** e **embaixo** e **em cima** (relações projetivas). Dê exemplos concretos para os alunos, como: "Carol, quem está sentado ao seu lado direito?"; "João, cite o nome de dois colegas à sua esquerda".

Minha coleção de palavras de Geografia

A seção aparece em cada capítulo e no fim de cada unidade. Ela apresenta palavras-chave importantes para o estudo da Geografia e permite o trabalho interdisciplinar com Língua Portuguesa. Com as atividades da seção, espera-se estimular o letramento, ampliar o vocabulário e aprofundar o conhecimento geográfico dos alunos. Na seção **O que estudamos**, que encerra cada unidade, as palavras-chave serão retomadas e sistematizadas.

É importante reforçar aos alunos que as definições elaboradas nesta atividade devem estar ligadas aos conteúdos estudados.

Colecionar objetos, como chaveiros, gibis, bonecos, papel de carta ou figurinhas, faz parte do universo das crianças. O hábito de colecionar alguma coisa estimula a observação, a organização, a disciplina, a responsabilidade, servindo para fins educativos.

Atividades 1 e 2

A praia é um importante **espaço público** para o lazer e outras manifestações. Comente com as crianças que há praias no litoral, em beira de rios, lagos artificiais e lagoas. Os alunos podem não ter ido a uma praia, mas provavelmente já a viram na TV, na internet, em revistas ou jornais.

Tema contemporâneo

Vida familiar e social

Tema contemporâneo

Saúde

Alfabetização cartográfica direta

- Relações espaciais topológicas e projetivas.

Atividade 1

Comente com os alunos que as atividades físicas são muito importantes para ter uma vida mais saudável.

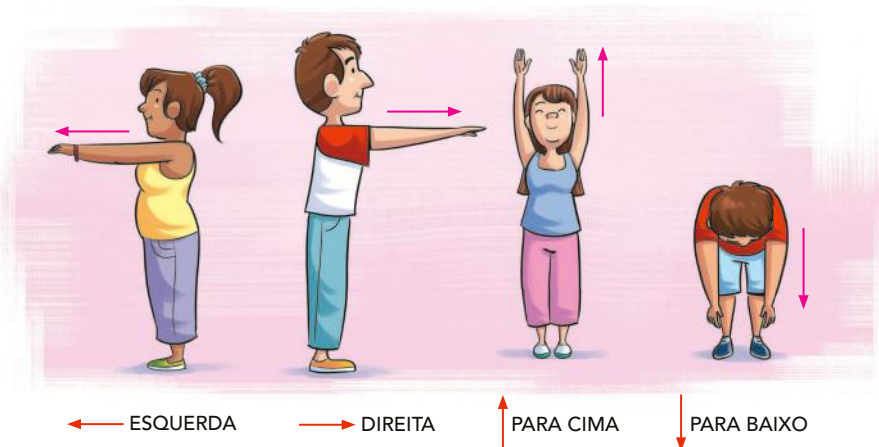
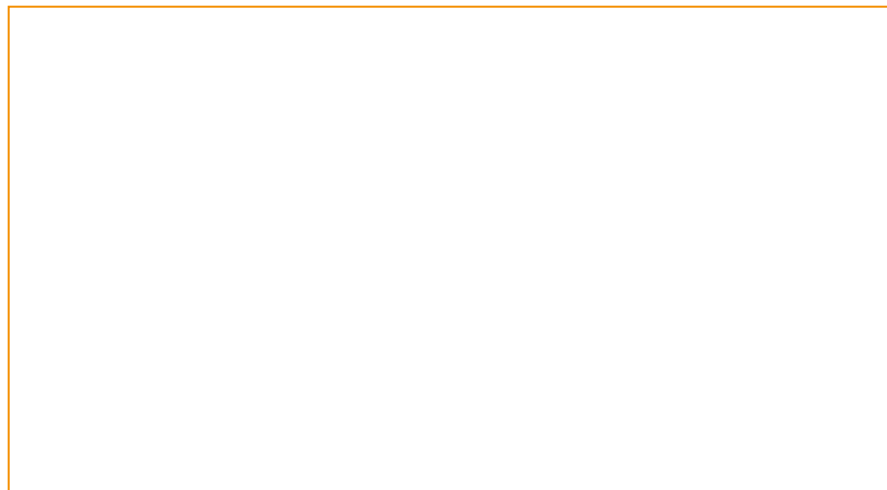
Além do aspecto da saúde física, fazer exercícios com membros da família traz benefícios para a própria relação familiar, fortalecendo-a, pois desenvolve os lados emocional e afetivo.

Atividade 3

Os desenhos dos alunos podem ir para o mural da sala.

Estimule-os a criar um título para o mural e a observar os desenhos dos colegas, comparando as atividades familiares representadas.

RAFAELA E SUA FAMÍLIA GOSTAM DE FAZER GINÁSTICA.

1 OBSERVE AS PESSOAS SE EXERCITANDO.**2** FAÇA UMA SETA AO LADO DOS BRAÇOS DE CADA PESSOA INDICANDO A DIREÇÃO EM QUE ELES ESTÃO.**3** O QUE AS PESSOAS DA SUA FAMÍLIA COSTUMAM FAZER JUNTAS? DESENHE NO ESPAÇO ABAIXO. DEPOIS, MOSTRE SEU DESENHO AOS COLEGAS E AO PROFESSOR. *Resposta pessoal.*

Alfabetização cartográfica indireta



- Representação gráfica.
- Proporção

Assim também aprendo

A ilustração mostra uma família em uma atividade de lazer.

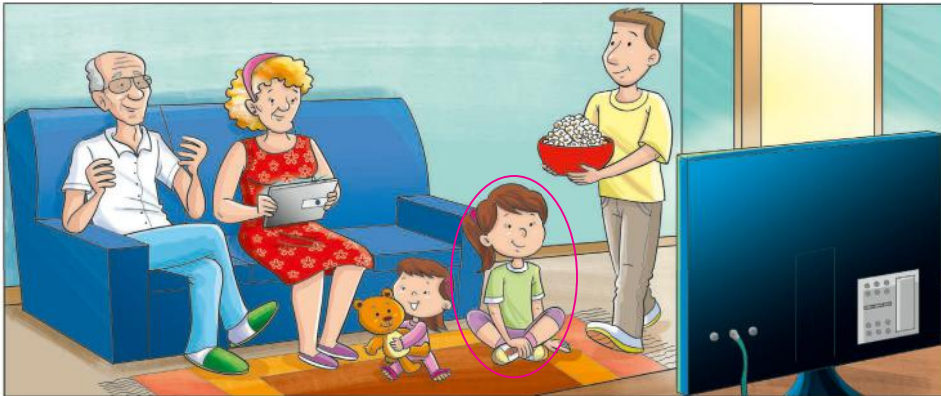
Na atividade **2**, peça aos alunos que observem a ilustração. A partir do contexto, eles devem fazer a representação gráfica do elemento que eles imaginam que o personagem do avô está segurando.

Se for oportuno, apresente o seguinte problema para os alunos: "O que vocês desenharam aqui caberia nas mãos do avô, dentro da ilustração do livro?". Em seguida, peça-lhes que desenhem ao lado o elemento no tamanho correto para ficar nas mãos do avô na ilustração.

Amplie a questão perguntando o tamanho real desse objeto.

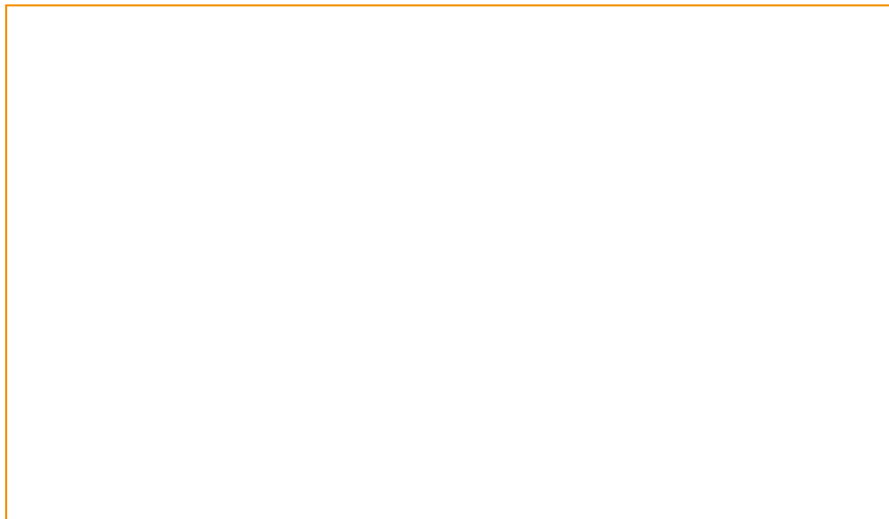
ASSIM TAMBÉM APRENDO

LÍVIA É UMA MENINA DE 8 ANOS DE IDADE. AGORA, VOCÊ VAI CONHECER A FAMÍLIA DELA.



b) Lívia e os avós estão vendo televisão; a irmã mais nova está brincando; o pai está trazendo pipoca para todos.

- 1 TROQUE IDEIAS COM OS COLEGAS E O PROFESSOR:
 - A) COMO É FORMADA A FAMÍLIA DE LÍVIA? *É formada pelo pai, pelos avós e por uma irmã.*
 - B) O QUE AS PESSOAS DA FAMÍLIA DELA ESTÃO FAZENDO?
- 2 EM SUA OPINIÃO, O QUE O AVÔ PODERIA ESTAR SEGURANDO? DESENHE NO ESPAÇO ABAIXO. *Sugestão de resposta: jornal, livro, cachorro, gato, tablet.*



Tema contemporâneo

Vida familiar e social

Atividades 1 e 2

Trabalhe essas atividades com a disciplina de Língua Portuguesa. Incentive os alunos a ler em voz alta as palavras encontradas. Peça também que procurem duas palavras em letra bastão maiúscula para um quadro e outras duas palavras em letra bastão minúscula para o segundo quadro. De acordo com o nível dos alunos, introduza as letras minúsculas ou permaneça só com as maiúsculas.

Na atividade 2, peça aos alunos que sublinhem a primeira letra dos nomes. Se os nomes tiverem a mesma inicial, peça que sublinhem a segunda ou a última letra de um dos nomes.

Desafio

Converse com os alunos sobre a importância do respeito em todos os nossos espaços de vivência. Discuta sobre as regras gerais na família e apresente algumas regras na sala de aula e na escola. Pergunte: "Cada um pode fazer o que quiser na sala de aula e nos outros lugares da escola?"; "Quando um colega está fazendo uma pergunta ou apresentando um trabalho, como os demais devem se comportar?". Após essa conversa inicial, convide os alunos a criar algumas **regras de convivência**, que poderão ser retomadas e ampliadas ao longo do ano. Exemplos de alguns combinados:

- Para falar, levante a mão.
- Se um colega estiver falando, os demais alunos devem escutá-lo prestando atenção.
- Cada um tem sua vez de falar.
- Não caçoar de quem tem dúvidas.
- Sempre que possível, dizer **obrigado, por favor** e **com licença**.
- Cumprimentar as pessoas na entrada e na saída da aula.

Essas regras de convivência podem compor um cartaz, que será afixado em local visível na sala de aula.

PESQUISE

- 1 ESCREVA O NOME DE DUAS PESSOAS DA SUA FAMÍLIA.

Resposta pessoal.

- 2 PROCURE, EM JORNAIS E REVISTAS, PALAVRAS QUE COMECEM COM A PRIMEIRA LETRA DOS NOMES ACIMA. COLE NOS QUADROS ABAIXO.

DESAFIO

HÁ REGRAS DE CONVIVÊNCIA NAS FAMÍLIAS. NA ESCOLA TAMBÉM: RESPEITAR OS FUNCIONÁRIOS DA ESCOLA, ESPERAR A VEZ DE FALAR, DIZER **POR FAVOR E OBRIGADO** SÃO APENAS ALGUNS EXEMPLOS. FAÇA A ATIVIDADE QUE O PROFESSOR VAI SUGERIR. VOCÊS VÃO TRABALHAR SEGUINDO REGRAS DE CONVIVÊNCIA QUE A TURMA DEFINIR.

18 UNIDADE 1

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Tema contemporâneo

Vida familiar e social

VOCÊ GOSTA DE HISTÓRIAS?
COM AS ILUSTRAÇÕES A SEGUIR PODEMOS CONTAR A HISTÓRIA DAS
FÉRIAS DE DOIS IRMÃOS.

- 1 FAÇA UM + NO PRIMEIRO QUADRO, UMA • NO SEGUNDO E UM X NO TERCEIRO.
- 2 NUMERE AS CENAS DE ACORDO COM A ORDEM EM QUE OS FATOS OCORRERAM.



- 3 AGORA, CRIE UMA HISTÓRIA ORAL COM AS CENAS. SIGA AS ORIENTAÇÕES.

- A) INVENTE UM NOME PARA CADA PERSONAGEM.
- B) PARA ONDE ESSAS PESSOAS FORAM? QUE CAMINHO PERCORRERAM ATÉ CHEGAR AO LUGAR PLANEJADO?
- C) A HISTÓRIA SE PASSA DE DIA OU DE NOITE? A ROUPA DOS PERSONAGENS COMBINA COM O LUGAR ONDE ESTÃO?
- D) INVENTE UM TÍTULO PARA A HISTÓRIA.
- E) CONTE SUA HISTÓRIA AOS COLEGAS E OUÇA A HISTÓRIA DELES. ELAS SÃO PARECIDAS OU DIFERENTES?

Atividade 3

A atividade favorece um rico trabalho com a disciplina de Língua Portuguesa. Os alunos vão desenvolver uma sequência narrativa oralmente, com tempo, espaço e personagens definidos. Para isso, devem ordenar as cenas de modo a construir um sentido para o que pretendem contar (a história tem começo, meio e fim). A atividade tem ainda o objetivo de incentivar a expressão oral dos alunos, estimular a criatividade, a imaginação e a criação de **mapas mentais**. Peça que comparem a cena da praia com o lugar onde vivem. Discuta com eles algumas semelhanças e diferenças mais importantes.

No item **C**, atente para a sequência de dia e noite da história e na variação da temperatura. Os personagens saem de um lugar frio (cena 1), durante o dia e chegam a um lugar quente, à noite (eles estão tirando os agasalhos na cena 2). Oriente a conversa com os alunos de modo que eles percebam que essa situação evidencia que os personagens mudaram de lugar, como se tivessem saído de uma cidade e foram para outra. Assim, os alunos podem comparar diferentes realidades.

Outra leitura que os alunos devem fazer refere-se ao vestuário da família. Todos estavam com roupas de frio quando saíram de casa para a viagem de férias, indicando que nesse lugar as temperaturas estavam baixas. Na chegada ao novo lugar, a temperatura era mais quente e todos carregavam suas roupas de frio nas mãos. No dia seguinte, todos estavam vestindo roupas adequadas para ir à praia, onde as temperaturas estavam mais altas. Avalie com os alunos a adequação das roupas dos personagens à temperatura e aos diferentes lugares.

Tema contemporâneo

Educação em Direitos Humanos

O conteúdo desta página trabalha com um dos temas centrais do capítulo: a **moradia**. São apresentadas moradias em diversos lugares, evidenciando as diferenças e as semelhanças entre **lugares de vivência**.

São apresentados também alguns tipos de construção e os materiais utilizados neles para que os alunos percebam a enorme diferença de materiais e também de níveis socioeconômicos expressos nas fotos.

Explore as fotografias perguntando aos alunos quais materiais foram utilizados na construção das diferentes moradias. Explique para eles que há outros tipos de materiais, por exemplo: na região Sul do Brasil, há casas feitas de pedra; no polo norte, os inuítes usam iglus (casas feitas com blocos de gelo) quando saem para pescar; os indígenas usam palha de palmeira para fazer ocas, etc.

Valorize a importância da moradia em nossas vidas, independentemente de como elas são (grandes ou pequenas), pois é nela que convivemos com as nossas famílias e onde estamos protegidos do frio, das chuvas, etc.

Pode ser um momento interessante para comentar com os alunos que, infelizmente, por inúmeros motivos, algumas pessoas não possuem moradia e acabam vivendo na rua. Explique que essa situação não poderia acontecer, pois viver em uma moradia adequada é um dos direitos humanos fundamentais estabelecidos na Declaração Universal de 1948 e também na Constituição brasileira de 1988.

▶ MINHA MORADIA

NOSSA MORADIA NOS DÁ ABRIGO. NELA CONVIVEMOS COM NOSSOS FAMILIARES E AMIGOS. OBSERVE AS FOTOS.



▶ MORADIA EM BOM JARDIM DA SERRA, NO ESTADO DE SANTA CATARINA, 2017.

Júlio Prudente/Pulsar Imagens



▶ MORADIA EM CATOLÉ DO ROCHA, NO ESTADO DA PARAÍBA, 2017.

Luciano Queiroz/Pulsar Imagens



▶ MORADIA EM ALMERIRIM, NO ESTADO DO PARÁ, 2017.

Luciana Whitaker/Pulsar Imagens



▶ MORADIA EM OURO FINO, NO ESTADO DE MINAS GERAIS, 2016.

Luciana Whitaker/Pulsar Imagens



▶ MORADIAS EM LONDRINA, NO ESTADO DO PARANÁ, 2014.

Ernesto Regina/Pulsar Imagens



▶ MORADIAS EM RECIFE, NO ESTADO DE PERNAMBUCO, 2017.

Hans von Manteuffel/Pulsar Imagens

Tema contemporâneo

Trabalho

1 VOCÊ JÁ VIU MORADIAS PARECIDAS COM AS APRESENTADAS NA PÁGINA ANTERIOR? PINTE O QUADRINHO CORRESPONDENTE.

Resposta pessoal.

2 PARA CONSTRUIR UMA MORADIA, SÃO USADOS DIFERENTES MATERIAIS. VEJA:

- | | | |
|-----------|---------|------------------|
| • TIJOLO | • TELHA | • FOLHA DE ZINCO |
| • MADEIRA | • PALHA | • CAL |
| • GRANITO | • AREIA | • VIDRO |
| • BLOCO | • FERRO | • CIMENTO |

A) QUAIS DESSES MATERIAIS FORAM USADOS NA CONSTRUÇÃO DA SUA MORADIA? PINTE DE **VERMELHO** NA LISTA ACIMA E ACRESCENTE OUTROS, SE NECESSÁRIO, NO ESPAÇO ABAIXO.

Resposta pessoal.

B) PERGUNTE A UMA PESSOA ADULTA QUE MORA COM VOCÊ QUAIS PROFISSIONAIS TRABALHAM NA CONSTRUÇÃO DE UMA MORADIA. ANOTE A SEGUIR O QUE VOCÊ DESCOBRIU. Respostas pessoais.

- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____

C) CIRCULE NA LISTA ACIMA O PROFISSIONAL QUE VOCÊ ACHOU MAIS INTERESSANTE. CONVERSE COM OS COLEGAS E O PROFESSOR: O QUE ELE FAZ? Resposta pessoal.

Amplie a atividade e sugira uma entrevista com algum dos profissionais citados no item **2B**. Peça aos alunos que descubram como é o trabalho do entrevistado: há quanto tempo trabalha no ramo; quais são os desafios e as dificuldades; se gosta do que faz. Elabore as instruções e um roteiro de entrevista. Outra opção é convidar um desses profissionais para dar um depoimento à classe.

A entrevista tem a função de auxiliar os alunos na expansão de um tema. Nessa perspectiva, é um recurso didático que favorece o desenvolvimento de uma série de habilidades, como

a escrita, a oralidade e a desenvoltura diante de outras pessoas.

A seguir, algumas orientações gerais:

- A organização da entrevista deve ser coletiva, elaborada na sala de aula.
- Explique o tema da entrevista e quem será o entrevistado.
- Os alunos devem estar acompanhados de adultos para anotação de respostas ou gravação do áudio da entrevista.
- As pessoas entrevistadas devem ser ouvidas com atenção e sem interrupções. Suas ideias devem ser respeitadas, mesmo que sejam contrárias às ideias dos entrevistadores.

Alfabetização cartográfica direta



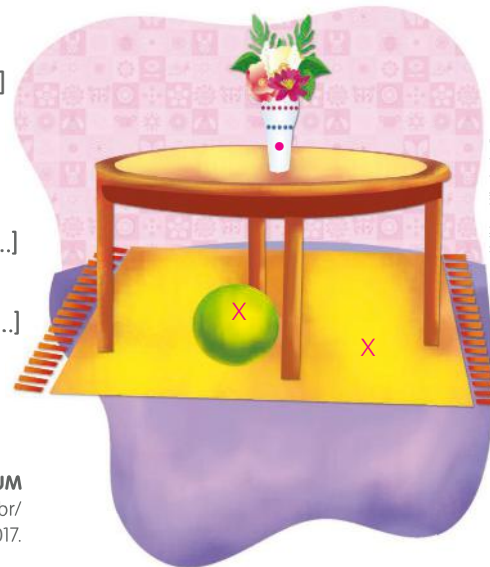
- Relações espaciais topológicas e projetivas.

Para saber mais sobre relações espaciais topológicas, projetivas e euclidianas, leia o texto "Noção de espaço", de Helena Callai, no item **Referências para aprofundamento do professor**, do Manual do Professor – Orientações gerais.

ACOMPANHE A LEITURA QUE O PROFESSOR VAI FAZER DO POEMA.

EM CADA COISA, UM ENCANTO...

O MUNDO É CHEIO DE COISAS. [...] TEM COISAS QUE ESTÃO DENTRO: [...] SEMENTE DENTRO DA FRUTA... TEM COISAS QUE ESTÃO FORA: COELHO FORA DA TOCA. [...] TEM COISAS QUE ESTÃO EM CIMA: [...] TELHADO EM CIMA DA CASA. [...] TEM COISAS QUE ESTÃO EMBAIXO: [...] MINHOCA EMBAIXO DA TERRA... [...]



BERENICE GEHLEN ADAMS. **EM CADA COISA, UM ENCANTO**. DISPONÍVEL EM: <www.apoema.com.br/poemasinfantis.htm>. ACESSO EM: 29 SET. 2017.

- 1 OBSERVE O DESENHO AO LADO DO POEMA.
 - A) FAÇA UMA • NO OBJETO QUE ESTÁ EM CIMA DA MESA.
 - B) FAÇA UM X NOS OBJETOS QUE ESTÃO EMBAIXO DA MESA.
- 2 ESCREVA O NOME DE TRÊS OBJETOS QUE PODEM FICAR EMBAIXO DA SUA CASA.

Sugestões de resposta: sapato, caixa, brinquedo, tênis, etc.

- 3 ESCREVA O NOME DE TRÊS COISAS QUE FICAM FORA DE CASA.

Sugestões de resposta: carro, moto, árvore, etc.

CADA COISA TEM SEU LUGAR. VAMOS VER?

- 1 DESENHE AS PEÇAS E OS OBJETOS NA ILUSTRAÇÃO ABAIXO, CONFORME AS ORIENTAÇÕES:
- A) A MESA E AS CADEIRAS PERTO DA GELADEIRA.
 - B) O FOGÃO AO LADO DA PIA.
 - C) O TAPETE NA FRENTE DA PIA.
 - D) A FRUTEIRA EM CIMA DA MESA.

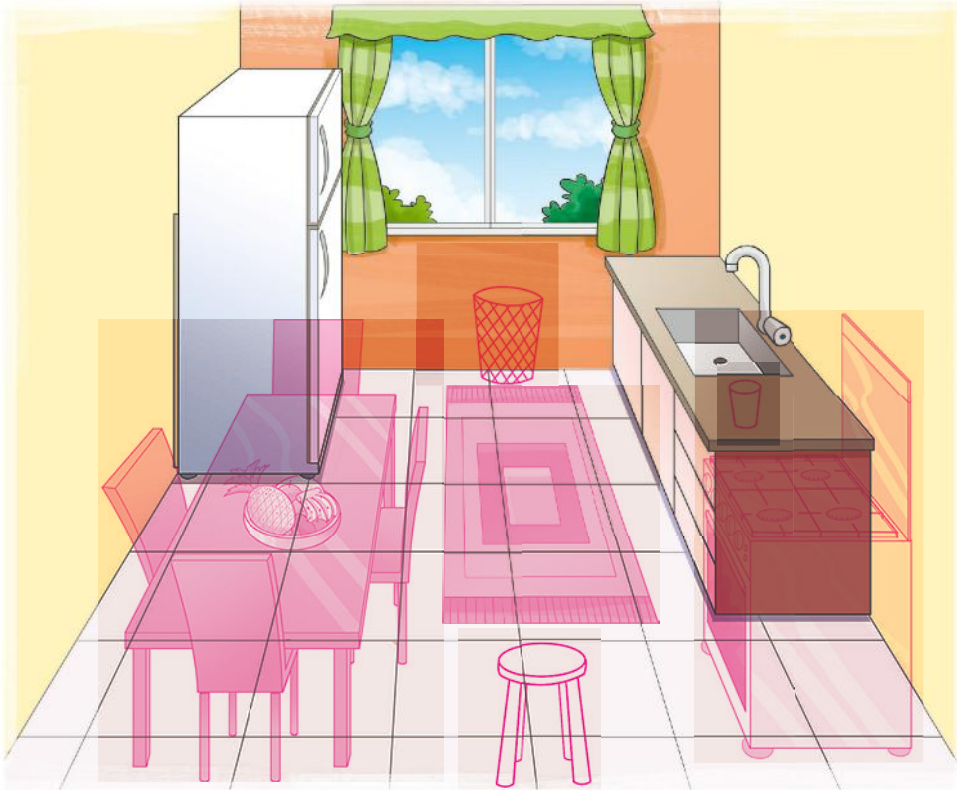


Ilustração: Cartão de Trabalho da Editora

- 2 AGORA, DESENHE:
- A) UMA LIXEIRA EMBAIXO DA JANELA.
 - B) UM COPO EM CIMA DA PIA.
 - C) UM BANQUINHO ENTRE O FOGÃO E A MESA.

Alfabetização cartográfica direta



- Relações espaciais topológicas e projetivas.

Atividades 1 e 2

Atente para o nível de exigência destas atividades, pois os alunos dessa faixa etária não conseguem desenvolver desenhos na perspectiva que foi feita na resposta apresentada no livro.

O desenho do livro foi feito por uma pessoa adulta apenas como orientação de resposta, não como encaminhamento do desenho.

As atividades servem para reforçar o entendimento das **relações espaciais topológicas** (perto, longe, dentro, fora, ao lado, vizinho, não vizinho, entre). Aproveite para perguntar aos alunos que cômodo da moradia a ilustração representa.

As relações espaciais **topológicas** são as primeiras a serem elaboradas pelas crianças. Em seguida, vêm as **projetivas**, que dependem do ponto de vista do observador (inicialmente, as crianças têm o próprio corpo como referência; depois, com o processo de descentração, elas passam a trabalhar direita e esquerda a partir de outras referências). Por fim, vêm as relações **euclidianas**, que envolvem um sistema fixo de referência.

Alfabetização cartográfica direta



- Relações espaciais topológicas e projetivas.
- Representação gráfica.

Atividade 3

Em relação ao conteúdo disciplinar, amplie a atividade trabalhando as **relações topológicas** (perto, longe, dentro, fora, ao lado, etc.).

Inicialmente, como exemplo, apresente duas imagens impressas e peça aos alunos que criem oralmente frases explorando as relações topológicas.

Se necessário, anote na lousa as palavras que identificam as relações topológicas que podem ser usadas na atividade.

Depois, peça às crianças que formem duplas. Um aluno da dupla fará uma frase com o nome dos objetos das imagens e sua posição, por exemplo: "A cadeira está perto da mesa e longe da pia", e o colega deve checar a frase, verificando se o outro acertou a localização. Caso ele tenha errado a localização, o outro aluno deverá corrigir a frase.

Depois, eles trocarão de posição e usando outra figura darão continuidade à atividade: quem corrigiu fará uma frase, que o outro deverá checar e, eventualmente, corrigir.

Desafio

Cuidado para não confundir **mapas de criança** com **mapas geográficos**. Aqui, quando o texto se refere a mapas de crianças não estão sendo considerados os elementos fundamentais dos mapas geográficos, que apresentam toda uma métrica específica.

Os mapas de crianças são representações gráficas sem nenhum rigor técnico, o qual caracteriza os mapas geográficos.

3 PROCURE EM JORNAIS E REVISTAS IMAGENS DE DOIS OBJETOS QUE EXISTEM EM SUA MORADIA.

A) COLE ESSAS IMAGENS NO QUADRO ABAIXO.

B) ESCREVA AO LADO DOS OBJETOS O NOME DE CADA UM DELES.



DESAFIO

AGORA VOCÊ VAI FAZER UM MAPA DA COZINHA DA SUA MORADIA. PRESTE BASTANTE ATENÇÃO ONDE ESTÃO AS PEÇAS E OS OBJETOS. COLOQUE A PIA, A GELADEIRA, O FOGÃO E A MESA NA POSIÇÃO CORRETA.

Sugestão de...

Livro

- *Do desenho ao mapa*, de Rosângela Doin de Almeida. São Paulo: Contexto, 2016. O livro apresenta um interessante quadro comparativo entre mapas de crianças e mapas geográficos, focando principalmente a redução proporcional, a projeção e a simbologia.

SAIBA MAIS

AJUDE LUCIANA A ARRUMAR A ESTANTE DO QUARTO DELA.

- 1 DESENHE NA ILUSTRAÇÃO:
- A) UM VASO DE FLORES NA PRATELEIRA MAIS ALTA.
 - B) TRÊS LIVROS NA PRATELEIRA MAIS BAIXA, EMPILHADOS.
 - C) DUAS BONECAS EM CADA UMA DAS PONTAS DA PRATELEIRA DO MEIO.
 - D) UM AQUÁRIO ENTRE AS BONECAS.



- 2 LUCIANA GANHOU DEZ LÁPIS. COLOCOU ALGUNS DELES DENTRO DE UMA CAIXINHA NA ESTANTE. QUANTOS LÁPIS ESTÃO FALTANDO?

3

Alfabetização cartográfica direta



- Relações espaciais topológicas e projetivas.
- Representação gráfica.

Atividade 1

O objetivo da atividade é reforçar as **relações topológicas** e o desenvolvimento da **linguagem gráfica**. Quanto aos desenhos, os alunos poderão fazê-los semelhantes aos objetos que estão na ilustração, mas deixe-os desenhar livremente, não é necessário que desenhem como se fosse uma cópia fiel da ilustração da atividade.

Alfabetização cartográfica direta



- Visão oblíqua e visão vertical.

Atividade 1

Se possível, fotografe com os alunos alguns objetos na sala de aula. Os objetos que resultam em melhores fotos são aqueles com volume mais definido, como o cesto de lixo, a mochila, a cadeira, etc.

A imagem de objetos e outros elementos de diferentes pontos de vista é um dos aspectos básicos da **alfabetização cartográfica**, no contexto do desenvolvimento do pensamento espacial.

Trabalhe, neste momento, com objetos simples, para que os alunos construam a **visão vertical** (visão de cima para baixo). A visão vertical é a mais importante nesse processo, pois ela é utilizada na confecção de mapas.

OS OBJETOS PODEM SER DESENHADOS OU FOTOGRAFADOS DE DIFERENTES MANEIRAS: DE FRENTE, DE LADO, DE CIMA PARA BAIXO.

- 1 NA COLUNA DA ESQUERDA, AS FOTOS MOSTRAM OBJETOS VISTOS DO ALTO E DE LADO. NA COLUNA DA DIREITA, AS FOTOS MOSTRAM OS MESMOS OBJETOS VISTOS DE CIMA PARA BAIXO.

A) LIGUE AS FOTOS CORRESPONDENTES.

B) IDENTIFIQUE OS OBJETOS ESCRREVENDO O NOME DELES NA LINHA ABAIXO DE CADA FOTO.

AS IMAGENS NÃO ESTÃO REPRESENTADAS EM PROPORÇÃO

copo

banco

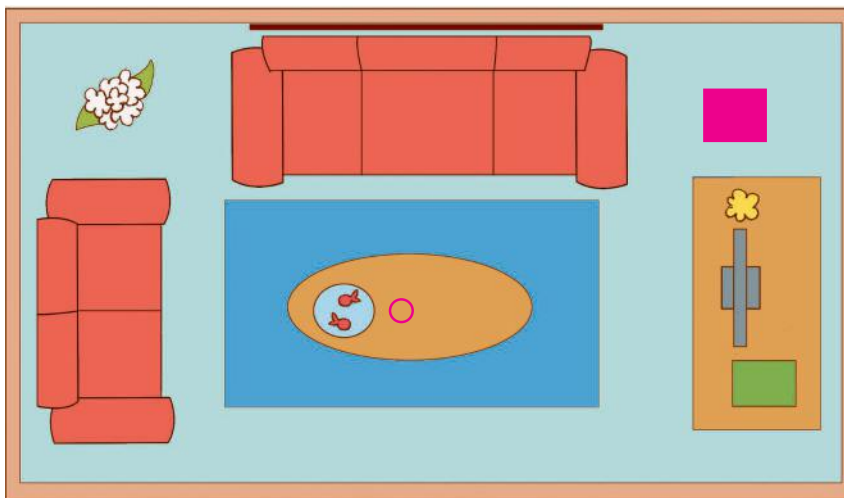
dado

- C) VOCÊ VIU QUE ESSES OBJETOS PODEM SER VISTOS DE DIFERENTES MANEIRAS. AGORA, JUNTO COM O PROFESSOR, DESCUBRA DO QUE ELES SÃO FEITOS. **Banqueta:** Madeira, tecido e espuma do estofado; **dado:** Plástico; **copo:** Vidro.

2 OBSERVE AS ILUSTRAÇÕES ABAIXO.



Ilustrações: Leo Fumelli/Arquivo da editora



- A)** NA PRIMEIRA ILUSTRAÇÃO, DESENHE UM COPO EM CIMA DA MESA DA SALA.
- B)** AGORA, IMAGINE QUE VOCÊ ESTEJA VENDO O COPO DE CIMA PARA BAIXO. DESENHE O COPO NA SEGUNDA ILUSTRAÇÃO, NO MESMO LUGAR: EM CIMA DA MESA DA SALA.
- C)** DESENHE O OBJETO QUE FALTA NA SEGUNDA ILUSTRAÇÃO.
A mesa ao lado do sofá.

Alfabetização cartográfica direta



- Visão oblíqua e visão vertical.

Atividade 2

Acompanhe os alunos na realização destas atividades. Mostre exemplos concretos, como uma caixa, um cesto de lixo, um estojo, etc.

A cor dos móveis poderá auxiliar os alunos a identificar os locais em que deverão fazer os desenhos na visão de cima para baixo (**visão vertical**), pois as cores se repetem nas duas ilustrações.

Converse com os alunos sobre os diferentes tipos de objetos usados nas salas de moradias. A partir da descrição dessa sala e dos objetos nela presentes pode-se analisar outros tipos de salas, objetos, material com que foram confeccionados, etc.

Objetivos do capítulo

1. Identificar semelhanças e diferenças entre brinquedos e brincadeiras de diferentes tempos e espaços.
2. Ampliar o trabalho com as relações espaciais topológicas (**entre, ao lado, longe, perto, etc.**) no contexto da alfabetização cartográfica e do desenvolvimento do pensamento espacial.

Alfabetização cartográfica direta



- Representação gráfica.

A coleção, baseada na alfabetização cartográfica, tem neste capítulo um desenvolvimento bastante significativo ao tratar do desenho de partes do corpo, centrado nas relações espaciais topológicas e projetivas.

Brincadeiras no mundo e no Brasil serão apresentadas no capítulo, mostrando semelhanças e diferenças em diferentes lugares.

Para iniciar

Na atividade 1, valorize todos os desenhos produzidos pelos alunos. Incentive-os a colocar detalhes e a pintar os seus desenhos.

Oriente as crianças a escrever as palavras destacadas em letras minúsculas, nas linhas à esquerda dos quadros.



EU E AS OUTRAS CRIANÇAS

PARA INICIAR

ACOMPANHE A LEITURA DO PROFESSOR.

AQUARELA

NUMA FOLHA QUALQUER
EU DESENHO UM SOL
AMARELO [...] sol

CORRO O LÁPIS EM TORNO
DA MÃO E ME DOU
UMA LUVA luva

E SE FAÇO CHOVER
COM DOIS RISCOS TENHO UM
GUARDA-CHUVA
[...] guarda-chuva

TOQUINHO, VINÍCIUS DE MORAIS, M. FABRIZIO E G. MORRA. INTÉRPRETE: TOQUINHO. **TOQUINHO NO MUNDO DA CRIANÇA**. SÃO PAULO: CIRCUITO MUSICAL/ED. DELTA, 2005. 1 CD. FAIXA 1.

1 O QUE AS PALAVRAS DESTACADAS INDICAM? DESENHE NOS QUADROS E REESCREVA A PALAVRA AO LADO.

2 TROQUE IDEIAS COM OS COLEGAS E O PROFESSOR: **Respostas pessoais.**

A) O QUE VOCÊ MAIS GOSTA DE DESENHAR?

B) QUE MATERIAL VOCÊ PREFERE USAR EM SEUS DESENHOS?

28 UNIDADE 1

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Texto complementar

[...] As crianças têm suas próprias impressões, ideias e interpretações sobre a produção de arte e o fazer artístico. [...]

Enquanto desenhavam ou criam objetos também brincam de “faz de conta” e verbalizam narrativas que exprimem suas capacidades imaginativas, ampliando sua forma de sentir e pensar sobre o mundo no qual estão inseridas. [...]

É assim que, por meio do desenho, a criança cria e recria individualmente formas expressivas, integrando percepção, imaginação, reflexão e sensibilidade, que podem então ser apropriadas pelas lei-

turas simbólicas de outras crianças e adultos. [...]

Há várias intervenções possíveis de serem realizadas e que contribuem para o desenvolvimento do desenho da criança. Uma delas é [...] sugerir-lhes, por exemplo, que copiem seus próprios desenhos em escala maior ou menor. Esse tipo de atividade possibilita que a criança reflita sobre seu próprio desenho e organize de maneira diferente os pontos, as linhas e os traçados no espaço do papel. [...]

BRASIL. Ministério da Educação. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*: conhecimento de mundo. Brasília: MEC/SEF, 1998. p. 89, 93 e 100.

▶ DESENHANDO MEU CORPO

PODEMOS DESENHAR LUGARES, PESSOAS E OBJETOS DE NOSSO DIA A DIA QUE ESTÃO MUITO DISTANTES DE NÓS. PODEMOS AINDA DESENHAR COISAS QUE ESTÃO EM NOSSA IMAGINAÇÃO.

COM O DESENHO, PODEMOS TAMBÉM REPRESENTAR O NOSSO CORPO. VAMOS FAZER ISSO BRINCANDO DE ADIVINHAR?

1 COM O PROFESSOR, DECIFRE AS PISTAS PARA DESCOBRIR AS PARTES DE SEU CORPO.

2 ESCREVA NOS RETÂNGULOS O QUE VOCÊ DESCOBRIU.

A) FICO BEM NO ALTO DE SUA CABEÇA. POSSO SER CURTO, COMPRIDO, LISO, ENROLADO E ATÉ NÃO APARECER.

Cabelo

B) ESTAMOS NA PARTE MAIS BAIXA DE SEU CORPO. COM A NOSSA AJUDA, VOCÊ PODE IR A VÁRIOS LUGARES.

Pés

C) FICO ABAIXO DE SUA CABEÇA E ACIMA DE SEU PEITO. QUANDO FAZ FRIO, GOSTO DE USAR **CACHECOL**.

Pescoço

● CACHECOL:
FAIXA LONGA E ESTREITA DE TECIDO QUE SE USA QUANDO FAZ FRIO.

D) ESTOU EM SEU ROSTO, ABAIXO DOS OLHOS E ACIMA DA BOCA.

Nariz

E) SOMOS DUAS, QUASE IGUAIS. ENTRE NÓS, ESTÁ SEU ROSTO.

Orelhas

Alfabetização cartográfica direta



- Relações espaciais topológicas e projetivas.

Atividade 2

Mais uma atividade que trata de **relações espaciais topológicas**, que devem ser bastante trabalhadas com crianças dessa faixa etária. À medida que os alunos vão adivinhando qual parte do corpo é citada nos itens, peça-lhes que localizem essas partes no próprio corpo.

Instigue-os a criar oralmente outras pistas para explorar outras partes do corpo. Oriente-os a usar as noções espaciais que já conhecem, de modo semelhante ao que é proposto na atividade.

É importante criar condições que facilitem o aprimoramento de habilidades perceptivas e expressivas dos alunos, levando-os a perceber o mundo por meio de seus sentidos.

Este trabalho pode ser feito em conjunto com a disciplina de Ciências, pois trata de localizar e nomear as partes do corpo humano.

Alfabetização cartográfica indireta



- Representação gráfica.
- Proporção.

Atividade 1

Use tinta para pintura a dedo. Em cada aluno, passe a tinta na mão que ele não usa para escrever. Se achar conveniente, peça aos alunos que façam a atividade em uma folha de papel sulfite, recortem os excessos da folha e cole a atividade no livro.

Peça aos alunos que escrevam no quadro, abaixo da mão carimbada, **mão esquerda** ou **mão direita**.

Atividade 2

Além de tamanhos diferentes, as mãos das crianças podem ter estruturas diferentes (dedos mais finos ou mais grossos, por exemplo), ou mesmo algum tipo de deficiência. Vale lembrar que todo trabalho que envolve o corpo demanda tato e delicadeza na abordagem.

Atividade 3

Peça aos alunos que desenhem uma mão bem menor do que a deles. Essa é uma boa oportunidade para trabalhar a noção de **comprimento** (maior e menor) e **proporção**. Para tornar a atividade lúdica, peça à turma que recite a parlenda a seguir, mostrando o dedo correspondente a cada verso:

Dedo mindinho
Seu vizinho
Pai (ou maior) de todos
Fura-bolo
Mata-piolho

BRASIL. Ministério da Educação. *Adivinhas, canções, cantigas, parlendas, poemas, quadrinhas e trava-línguas*. Brasília: Fundescola/SEF-MEC, 2000. p. 36.

Depois, fale o nome de cada dedo e peça que levantem o dedo correspondente: polegar, indicador, médio, anular e mínimo.

OBSERVE SUAS MÃOS E AS MÃOS DE SEUS COLEGAS. ELAS SÃO PARECIDAS OU DIFERENTES?

- 1 O PROFESSOR VAI PASSAR TINTA NA PALMA DE SUA MÃO E VOCÊ VAI CARIMBÁ-LA NO ESPAÇO ABAIXO.



- 2 COMPARE O CARIMBO DE SUA MÃO COM O DOS COLEGAS. COMENTE AS SEMELHANÇAS E AS DIFERENÇAS ENTRE ELES.

- 3 DESENHE UMA MÃO MENOR AO LADO DA SUA.

30 UNIDADE 1 »

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

VOCÊ PODE USAR A MÃO ABERTA PARA MEDIR MUITAS COISAS. MEÇA O LADO MAIS COMPRIDO DESTA LIVRO. ELE DEVE TER MAIS OU MENOS DOIS PALMOS, NÃO É?

A DEFINIÇÃO DAS PALAVRAS DESTACADAS ESTÁ NO GLOSSÁRIO, PÁGINA 86.

1 FORME DUPLA COM UM COLEGA.

- A) O COLEGA VAI MEDIR, COM PALMOS, SEU BRAÇO ESQUERDO, DO OMBRO ATÉ A PONTA DE SEU DEDO MÉDIO.
- B) DEPOIS, É A SUA VEZ DE MEDIR O BRAÇO DELE.
- C) CADA UM ANOTA NO QUADRINHO ABAIXO QUANTOS PALMOS MEDE SEU BRAÇO ESQUERDO.

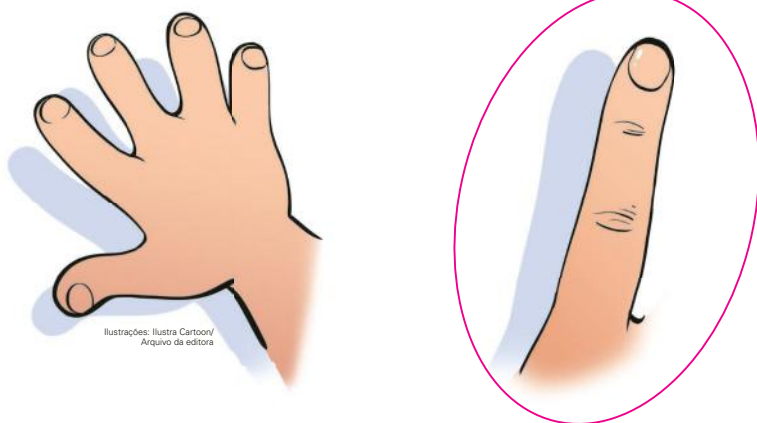


- D) PINTE OS QUADRINHOS ABAIXO, MOSTRANDO QUANTOS PALMOS TEM SEU BRAÇO. CADA QUADRINHO VALE UM PALMO.



- E) COMPARE OS QUADRINHOS QUE VOCÊ PINTOU COM OS DO SEU COLEGA. A QUANTIDADE DE QUADRINHOS PINTADOS É IGUAL OU DIFERENTE? *Resposta pessoal.*

2 QUAL PARTE DO SEU CORPO ESTÁ REPRESENTADA MAIS PRÓXIMO DO TAMANHO REAL? CIRCULE.



Ilustrações: Ilustra Cartoon/ Arquivo da editora

Alfabetização cartográfica indireta



- Representação gráfica.
- Proporção.

Atividade 1

As atividades favorecem um trabalho conjunto com a disciplina de Matemática, pois abordam uma **medida de grandeza**: o **comprimento**. Apresente aos alunos outras unidades não padronizadas de medida de comprimento, como dedos, passos e pés, e convide-os a fazer algumas medições na sala de aula ("Quantos palmos mede o lado maior do tampo da carteira?"; "Quantos passos são necessários para ir em linha reta da parede da frente até a parede do fundo da sala de aula?", etc.). Ao final, peça que comparem os resultados com os dos colegas.

No item **D**, a proposta favorece o contato inicial da turma com o trabalho com gráficos, conteúdo relacionado tanto à Matemática quanto à Geografia.

Atividade 2

Oriente os alunos a comparar a mão e o dedo deles com as ilustrações para responder à questão.

Alfabetização cartográfica indireta



- Representação gráfica.
- Imagem bidimensional.

Tecendo saberes

O principal objetivo desta seção é estabelecer a interdisciplinaridade com outros componentes curriculares, tornando os conhecimentos abordados mais significativos para os alunos. Ao “tecer saberes”, as crianças conscientizam-se de que as áreas do conhecimento não são estanques, pelo contrário, se complementam, se conectam e dialogam entre si. Assim, ao mesmo tempo que aprendem a estabelecer parâmetros entre essas áreas de conhecimento, os alunos desenvolvem a leitura, a escrita e a capacidade de interpretar os fenômenos que observam e dos quais participam.

Aproveite para trabalhar interdisciplinarmente com o componente curricular Arte.

É importante que os alunos aprendam a explorar, conhecer e analisar obras de arte para desenvolver a percepção, o repertório de imagens, a autonomia, a crítica, a criatividade, entre outras habilidades.

A relação entre Cartografia e Arte é muito próxima, pois ambas estimulam o desenvolvimento da linguagem gráfica.

Atividade 1

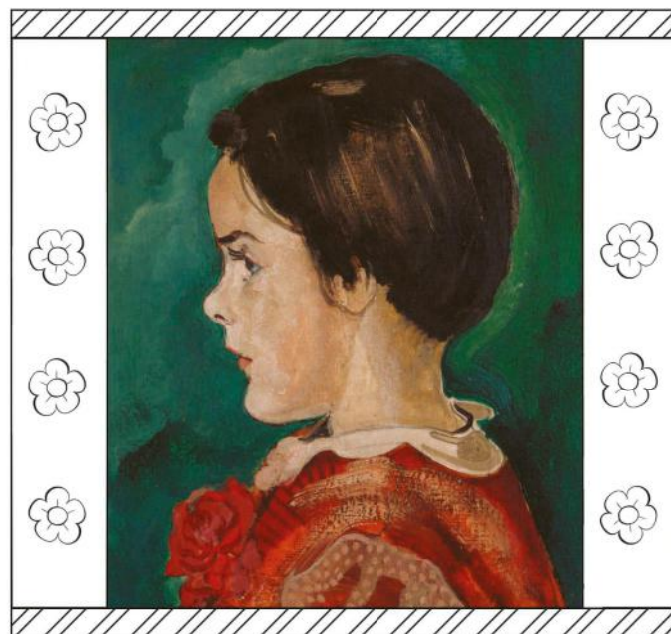
Neste momento, é importante explicar para os alunos a representação em perfil, para mostrar a eles diferentes pontos de vista e ângulos nos quais as representações aparecem ou podem ser feitas.

Atividade 3

Comente com os alunos que Ângela está representada de perfil. Verifique se eles citaram esse termo no título que criaram.

TECENDO SABERES

OBSERVE A PINTURA DO ARTISTA BRASILEIRO GUIGNARD.



▶ **RETRATO DE ÂNGELA,** DE ALBERTO DA VEIGA GUIGNARD, 1952 (ÓLEO SOBRE MADEIRA, DE 39,5 cm x 30,5 cm).

Foto: Alberto da Veiga Guignard/Coletivo Particular. Ilustração: Iluma Cartório/Arquivo da editora

1 CONVERSE COM OS COLEGAS E O PROFESSOR:

- A) O QUE CHAMA SUA ATENÇÃO NESSA PINTURA? *Resposta pessoal.*
- B) QUE CORES **PREDOMINAM** NESSA OBRA DE ARTE? *Verde e vermelho.*

PREDOMINAR:
DESTACAR,
SOBRESSAIR.

2 AGORA, COMPLETE A MOLDURA DA PINTURA.

- A) PINTE DE **VERMELHO** AS FLORES DO LADO DIREITO.
- B) PINTE DE **AMARELO** AS FLORES DO LADO ESQUERDO.

3 QUE NOME VOCÊ DARIA A ESSA OBRA DE ARTE?

Resposta pessoal.

32

UNIDADE 1 ▶

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

- 4** VOCÊ JÁ DESENHOU SEU ROSTO? VAMOS DESENHAR O **PERFIL** DELE? FORME UM GRUPO COM MAIS DOIS COLEGAS. DEPOIS, FAÇAM O QUE SE PEDE.

PERFIL:
CONTORNO DO
ROSTO DE UMA
PESSOA VISTO
SÓ DE UM LADO.

- A)** FIXEM, COM FITA-CREPE, UMA FOLHA DE CARTOLINA NA PAREDE.



- B)** UM DOS COLEGAS DO GRUPO VAI FICAR DE PERFIL AO LADO DA CARTOLINA.



- C)** O SEGUNDO COLEGA DEVE ILUMINAR, COM UMA LANTERNA, O PERFIL DO COLEGA QUE ESTÁ AO LADO DA CARTOLINA, DE MODO QUE FAÇA SOMBRA NA CARTOLINA.



- D)** O TERCEIRO COLEGA DESENHA O PERFIL NA CARTOLINA CONTORNANDO A SOMBRA.



- 5** DEPOIS DE PRONTO, ESCREVA SEU NOME NO DESENHO DE SEU PERFIL.



Ilustrações: Leo Formigoni/Arquivo da Editora

» CAPÍTULO 2

33

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Alfabetização cartográfica direta



- Representação gráfica.
- Imagem tridimensional e imagem bidimensional.

Atividades 4 e 5

Leia o texto instrucional, comparando a instrução e o desenho de cada etapa da atividade.

Trabalhe as características desse gênero textual com a disciplina de Língua Portuguesa. Providencie o material necessário e o ambiente adequado à realização da atividade.

A sala deve estar na penumbra, para que a sombra projetada pela lanterna fique nítida na parede onde a folha de cartolina estará afixada.

O contorno é uma atividade menos complexa, porém essencial para trabalhar o desenho com as crianças e perfeitamente adequada a essa faixa etária.

Embora esteja trabalhando com contorno, na realidade essa atividade introduz duas noções importantes da **alfabetização cartográfica**: **linguagem gráfica**, usada tanto para o desenho livre quanto para a confecção de mapas, e passagem da **imagem tridimensional** (a própria criança de perfil) para a **imagem bidimensional** (contorno do perfil na cartolina).

Peça aos alunos que usem pincel atômico ou giz de cera. Faça o revezamento das funções, para que todos tenham o contorno do próprio perfil.

Os desenhos podem compor um mural na sala de aula. Ou o perfil dos alunos pode ser recortado, para que eles o levem para casa.

Esta atividade poderá ser trabalhada em conjunto com a disciplina de Arte.

Alfabetização cartográfica direta



- Relações espaciais topológicas.
- Representação gráfica.

Saiba mais

Nestas atividades, é importante o desenvolvimento das **relações espaciais topológicas** (ao lado, entre, perto, dentro, fora, etc.), fundamentais nessa faixa etária.

Desenvolva oralmente o trabalho com as relações espaciais, inicialmente no espaço tridimensional (o corpo da própria criança como referência), e somente depois faça a atividade no espaço bidimensional (o livro). Exemplos: "O nariz está entre..."; "Este olho está ao lado..."; "O pé está muito longe da...".

As **relações espaciais** são: **topológicas**, **projetivas** e **euclidianas**. Nessa faixa etária, as topológicas são as primeiras a ser construídas pela criança.

No processo de **alfabetização cartográfica**, essa etapa é muito importante, pois inicia o conhecimento das relações espaciais que, mais adiante, permitirão a desenvoltura na aquisição do conceito de **orientação geográfica** e, por conseguinte, no desenvolvimento do **pensamento espacial**.

Complemente com outras questões que envolvam relações topológicas, como: "Desenhem no espaço em frente ao menino uma pessoa de sua família que vocês gostariam de abraçar agora".

SAIBA MAIS

CADA PARTE DO CORPO HUMANO TEM UMA FUNÇÃO.

- 1 LEIA O TEXTO E OBSERVE O DESENHO.

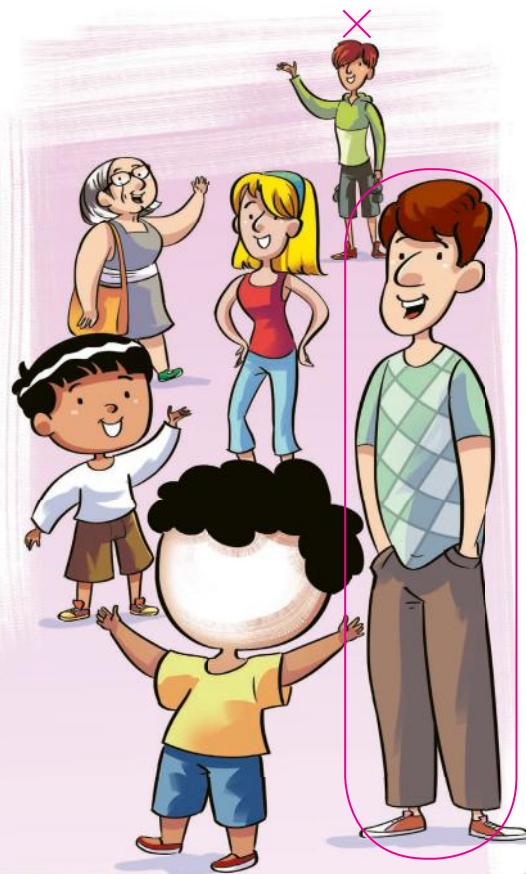
MEU CORPO

EU TENHO DOIS OLHOS
QUE SÃO PARA VER.
EU TENHO UM NARIZ
QUE É BOM PARA CHEIRAR.

EU TENHO UMA BOCA:
SERVE PARA COMER.
E EU TENHO ORELHAS
QUE SÃO PRA ESCUTAR.

TENHO DUAS PERNAS
E TENHO DOIS BRAÇOS
QUE SERVEM PRA ANDAR
E PARA ABRAÇAR.

RUTH ROCHA E JOÃO J. NORO. **MEU CORPO**.
SÃO PAULO: MELHORAMENTOS, 1993. P. 2-4.



- 2 DESENHE O QUE FALTA NO ROSTO DO MENINO.
- 3 SUBLINHE, NO POEMA, AS PARTES DO CORPO QUE VOCÊ DESENHOU.
- 4 FAÇA UM X NA PESSOA QUE ESTÁ MAIS LONGE DO MENINO.
- 5 CIRCULE A PESSOA QUE ESTÁ MAIS PERTO DELE.

BRINCAR É MUITO BOM!

PODEMOS BRINCAR EM GRUPO OU SOZINHOS. ÀS VEZES, USAMOS BRINQUEDOS. OUTRAS VEZES, APENAS A IMAGINAÇÃO.

- 1 ESCREVA O NOME DAS BRINCADEIRAS E DOS BRINQUEDOS ILUSTRADOS ABAIXO. DEPOIS, CIRCULE O NOME DAS BRINCADEIRAS QUE COSTUMAM SER FEITAS EM ESPAÇOS PÚBLICOS.

1 Pipa

2 Cabra-cega

3 Pião

4 Jogos eletrônicos (videogame)

5 Brincar na praia ou construir castelo de areia

Ilustrações: Ilustra Cartoon/Arquivo da editora

- 2 PERGUNTE A UMA PESSOA ADULTA QUE MORA COM VOCÊ:
- QUAL DESSAS BRINCADEIRAS FAZIA PARTE DA SUA INFÂNCIA? ONDE VOCÊ BRINCAVA QUANDO ERA CRIANÇA? *Resposta pessoal.*
- 3 CONTE AOS COLEGAS O QUE VOCÊ DESCOBRIU E FALE SOBRE AS REGRAS DE ALGUMA DESSAS BRINCADEIRAS. *Resposta pessoal.*

MINHA COLEÇÃO DE PALAVRAS DE GEOGRAFIA

MUITAS BRINCADEIRAS SÃO FEITAS EM ESPAÇOS PÚBLICOS.

ESPAÇO PÚBLICO

- 1 DÊ EXEMPLOS DE ESPAÇOS PÚBLICOS. *Ruas, praças, praias.*
- 2 VOCÊ COSTUMA BRINCAR EM ESPAÇOS PÚBLICOS? QUAIS? *Resposta pessoal.*

Tema contemporâneo

Direitos da criança e do adolescente

Comente com os alunos que os brinquedos e as brincadeiras têm nomes diferentes dependendo do lugar. Por exemplo, a pipa também é chamada de papagaio, quadrado, peixinho, capucheta, capuchetinha, curiquinha, raia, etc.

A Declaração Universal dos Direitos da Criança enfatiza o direito de brincar. Brincar tem sua importância reconhecida por estudiosos e educadores e é por meio dessa ação que se desenvolvem inúmeras habilidades, pensamentos e criatividade. O brincar faz parte de um desenvolvimento pleno e saudável.

Estimule a expressão oral dos alunos perguntando se eles conhecem as brincadeiras das quais os adultos brincavam quando crianças e de quais gostariam de participar.

Compartilhe as regras das brincadeiras que forem escolhidas ou de outras típicas do lugar onde as crianças vivem. Este é um bom momento para a turma começar a perceber a importância das **regras**. Por meio das brincadeiras, muitas **noções espaciais** (ao lado, entre, perto, longe, etc.) podem ser desenvolvidas, como faremos nas atividades da página seguinte. A realização das brincadeiras permite integrar o grupo e fortalecer os laços afetivos, além de possibilitar um trabalho interdisciplinar com Educação Física.

Minha coleção de palavras de Geografia

Leia informações sobre a seção na página 15.

Sugestões de...

Sites

- **Mapa do brincar.** Disponível em: <<http://mapadobrinca.com.br/>>. Acesso em: 25 out. 2017. O site reúne 750 brincadeiras de todo o país, com os nomes pelos quais são conhecidas em cada região.
- **Território do brincar.** Disponível em: <<http://territoriobrinca.com.br/>>. Acesso em: 25 out. 2017. O site apresenta um bonito trabalho de registro e difusão do brincar da criança brasileira de diferentes lugares e grupos culturais.

Alfabetização cartográfica direta



- Relações espaciais topológicas e projetivas.
- Espaço tridimensional e espaço bidimensional.

Oriente os alunos a trazer caixas de papelão usadas de diferentes formatos e tamanhos.

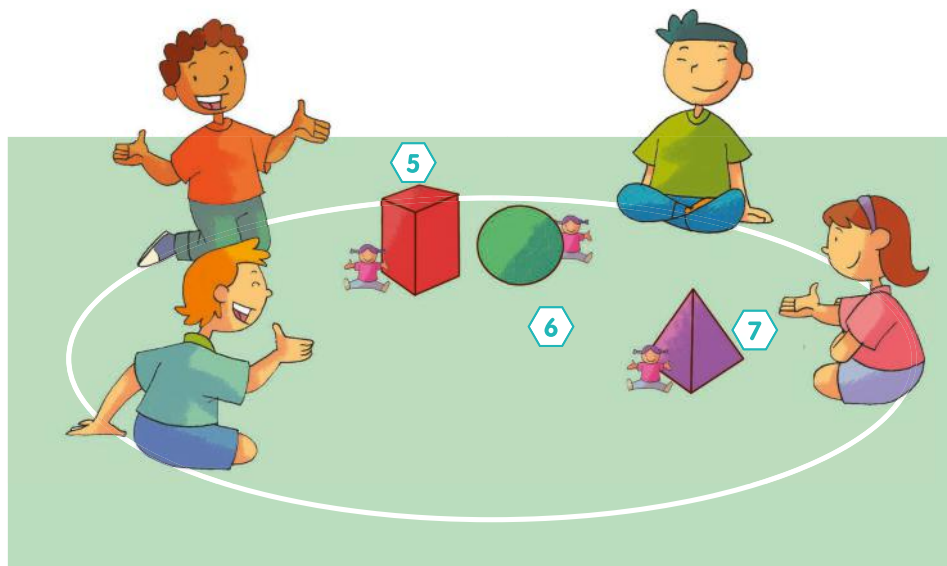
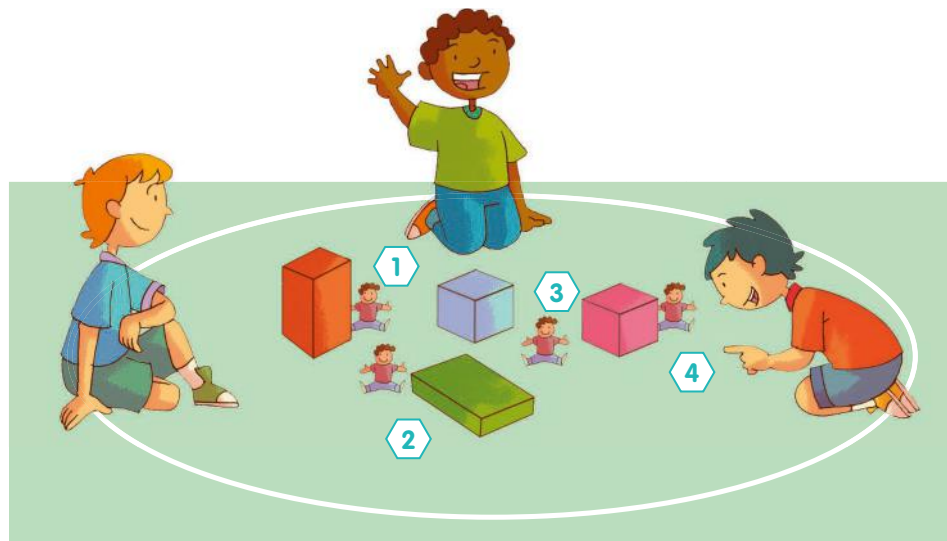
Primeiro, desenvolva oralmente o trabalho com as **relações topológicas** (ao lado, entre, perto, longe, dentro, fora, etc.) explorando as ilustrações do livro com perguntas como: "O boneco 1 está dentro ou fora do círculo?"; "Ao lado ou em frente da caixa vermelha?"; "Ele está entre as caixas vermelha e rosa?", etc.

Em seguida, divida a classe em dois ou três grandes grupos e disponha os alunos dentro de círculos traçados no chão. Distribua as caixas e os bonecos aleatoriamente, dentro e/ou fora dos círculos, e faça perguntas semelhantes às sugeridas acima.

Essa atividade pode ser feita na sala de aula ou no pátio da escola, que são espaços reais (**espaços tridimensionais**).

Mais tarde, essa noção será desenvolvida no papel (**espaço bidimensional**).

VEJA NAS ILUSTRAÇÕES COMO ESTAS CRIANÇAS ESTÃO BRINCANDO. QUE TAL VOCÊ BRINCAR ASSIM COM SEUS COLEGAS?



- 1 TRAGA PARA A CLASSE UM BONECO OU UMA BONECA E UMA CAIXA PEQUENA DE PAPELÃO. O PROFESSOR VAI ORGANIZAR A BRINCADEIRA FAZENDO PERGUNTAS PARA VOCÊ RESPONDER ORALMENTE.

36 UNIDADE 1 ▶

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Sugestão de...

Livro

- *Brinquedos e brincadeiras*, de Nereide Schilaro Santa Rosa. São Paulo: Moderna, 2001. O livro traz informações de brinquedos populares, antigos e atuais, a origem e os materiais dos quais são feitos, além de obras de arte sobre brinquedos.

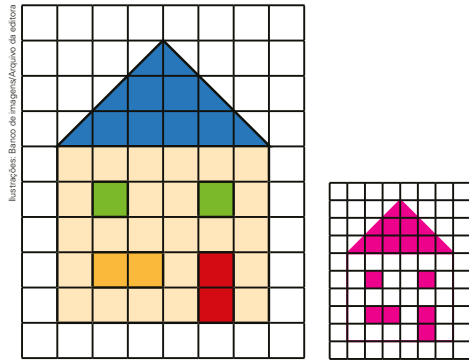


- Proporção e escala.

2 ANOTE AS DIFERENTES FIGURAS GEOMÉTRICAS DAS CAIXAS QUE VOCÊ E SEUS COLEGAS TROUXERAM PARA A CLASSE.

Resposta de acordo com o material que os alunos levaram para a sala de aula.

3 AGORA, OBSERVE O DESENHO DESTA CASINHA.



A) COPIE ESSA CASINHA NO QUADRICULADO AO LADO. DEPOIS, INDIQUE SE, NO SEU DESENHO, ELA É MAIOR OU MENOR DO QUE A OUTRA CASINHA DO LIVRO.

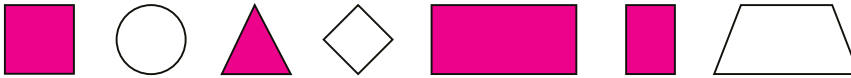


MAIOR



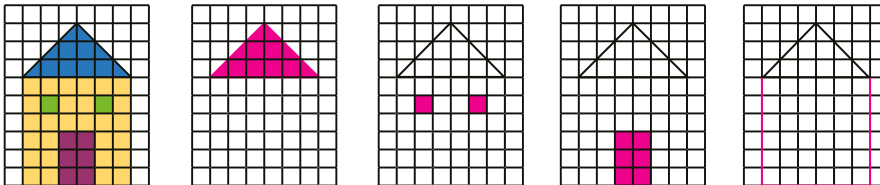
MENOR

B) PINTE APENAS AS FIGURAS GEOMÉTRICAS QUE APARECEM NO DESENHO QUE VOCÊ FEZ.



4 COMPLETE O QUE FALTA EM CADA DESENHO E PINTE IGUAL AO MODELO.

MODELO



Tema contemporâneo

Diversidade cultural

Tema contemporâneo

Direitos da criança e do adolescente

Alfabetização cartográfica indireta

- Localização no planisfério e Brasil.

Ressalte que as duas situações (brincadeiras diferentes e iguais) estão apresentadas aqui como exemplos e que essas situações ocorrem também em muitos outros lugares do mundo.

Comente com os alunos que algumas brincadeiras – como o esqui, por exemplo – não podem ser praticadas no Brasil, pois não há condições climáticas favoráveis para a prática delas. No caso do esqui, vale dizer que em alguns lugares do Brasil as pessoas adaptaram a brincadeira e escorregam em pranchas sobre dunas de areia, por exemplo. Em outros, foram construídas pistas artificiais de gelo para esqui.

É importante destacar que em Cartografia Escolar muitos autores advogam o uso de mapas desde o 1º ano escolar. A opção desta coleção é o trabalho gradativo da alfabetização cartográfica com a introdução de mapas feita em algumas situações em que seu uso é bem evidente, e não como uma constante nos três primeiros anos.

O objetivo ao usar esses pequenos mapas é levar os alunos a ter uma noção da localização aproximada da ocorrência em estudo. Não se pretende com essas representações apresentar uma localização precisa. Em vários momentos, sugere-se ao professor levar um mapa-múndi ou mapa do Brasil para a sala de aula, momento em que é possível obter uma localização mais precisa do lugar estudado.

Observar, descrever e comparar são conteúdos procedimentais importantes na formação dos alunos.

BRINCADEIRAS PELO MUNDO

VOCÊ VIU ALGUNS BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS COMUNS NO BRASIL. AGORA VAI CONHECER JOGOS E BRINCADEIRAS DE CRIANÇAS DE OUTROS LUGARES DO MUNDO.

NAS FOTOGRAFIAS, VOCÊ PODE OBSERVAR QUE AS BRINCADEIRAS, OS JOGOS E OS BRINQUEDOS PODEM SER:

- DIFERENTES DOS QUE EXISTEM NO LUGAR ONDE VOCÊ VIVE;



▶ JOGO DE TABULEIRO CARROM. ÍNDIA, 2016.



▶ BRINCADEIRA NA NEVE. ÁUSTRIA, 2017.

- IGUAIS EM VÁRIOS LUGARES DO MUNDO.



▶ AMARELINHA. TURQUIA, 2017.



▶ AMARELINHA. CINGAPURA, 2014.



▶ AMARELINHA. BURUNDI, 2014.



▶ AMARELINHA. BRASIL, 2017.

38 UNIDADE 1

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Segundo Antoni Zabala, em seu livro *Como trabalhar os conteúdos procedimentais em aula*, a expressão **conteúdos procedimentais** refere-se a conteúdos de aprendizagem que englobam ações ordenadas e dirigidas para um fim. Do mesmo modo, quando falamos de **conteúdos conceituais**, fazemos referência não apenas a conceitos, mas também a fatos e a princípios, ou quando falamos de **conteúdos atitudinais** nos referimos também a valores e normas. Ao falar de conteúdos

procedimentais, aludimos a um conjunto de “saber fazer” que se constitui de técnicas, habilidades, destrezas, estratégias com características comuns, mas também traços diferenciais. Algo semelhante a um conjunto formado por distintos subconjuntos, com limites que não se encontram perfeitamente delimitados.

Tema contemporâneo

Diversidade cultural

Tema contemporâneo

Direitos da criança e do adolescente

Alfabetização cartográfica indireta



- Localização no planisfério e Brasil.

Atividade 1

Nesta atividade, é importante que os alunos percebam que há diferentes maneiras de brincar e também brincadeiras e brinquedos iguais no mundo todo.

Atividade 2

Estimule os alunos a observar as características dos brinquedos: o material do qual são feitos, o formato, o tamanho, as cores e a utilidade.

Atividade 4

Há muitas mudanças nas brincadeiras de antigamente em comparação com as brincadeiras atuais. Antigamente brincava-se mais no espaço externo e havia menos dependência de brinquedos industrializados. Atualmente, muitos brinquedos são eletrônicos e digitais.

Cite algumas brincadeiras de antigamente e verifique se as crianças as conhecem e também se brincam, tais como: **balança-caixão** (que envolve corrida, agacha e levanta e esconde-esconde); **estátua** (vence quem ficar imóvel por mais tempo, mesmo sendo provocado); **cabra-cega** (de olhos vendados, a criança é alertada pelos amigos dos obstáculos pelo caminho); **queimada** (que envolve agilidade, pois é preciso se livrar das boladas para não sair do jogo); **pega-pega** (que envolve corrida e agilidade para fugir do pegador), etc.



▶ BOLINHA DE GUDE. PALESTINA, 2017.



▶ BOLINHA DE GUDE. MALÁSIA, 2015.



▶ BOLINHA DE GUDE. CUBA, 2015.



▶ BOLINHA DE GUDE. BRASIL, 2017.

1 QUAIS DESSAS BRINCADEIRAS E BRINQUEDOS VOCÊ CONHECE?

Resposta pessoal.

2 VOCÊ TEM UM BRINQUEDO PARECIDO COM ALGUM DESSES? QUAL?

Resposta pessoal.

3 CITE OUTRA BRINCADEIRA QUE VOCÊ ACHA QUE EXISTE NO BRASIL E EM OUTROS PAÍSES. Resposta pessoal.

4 PERGUNTE A UM ADULTO QUE MORA COM VOCÊ QUAIS DESSAS BRINCADEIRAS ELE BRINCAVA QUANDO ERA CRIANÇA.

Resposta pessoal.

Alfabetização cartográfica indireta



- Relações topológicas e projetivas.

Assim também aprendo

Estimule os alunos a investigar com familiares ou responsáveis quais cantigas eles conhecem e se brincavam de roda quando crianças. É uma maneira de abordar **mudanças** e **permanências** e falar de brincadeiras antigas que permanecem até hoje.

Atividade 3

A brincadeira de palmas desenvolve a **lateralidade** (esquerda e direita).

Antes de iniciá-la, peça aos alunos que levarem a mão direita e depois a esquerda.

Demonstre a brincadeira com um aluno, cantando e batendo as palmas de acordo com as instruções da página seguinte.

Repita os movimentos até a turma conseguir bater as palmas e cantar com rapidez e desembaraço.

Atente para o nível de atenção e coordenação motora das crianças. Aqui trabalha-se também com **relações espaciais**.

ASSIM TAMBÉM APRENDO

PIRULITO

PIRULITO QUE BATE, BATE
PIRULITO QUE JÁ BATEU
QUEM GOSTA DE MIM É ELA
QUEM GOSTA DELA SOU EU.
[...]

CANTIGA POPULAR.

BRASIL – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **ADIVINHAS, CANÇÕES, CANTIGAS, PARLENDAS, POEMAS, QUADRINHAS E TRAVA-LÍNGUAS**. BRASÍLIA: FUNDESCOLA/SEF-MEC, 2000. P. 30.



- 1 A CANTIGA DE RODA ACIMA É BEM ANTIGA. ATÉ HOJE ELA É CONHECIDA POR MUITAS CRIANÇAS. O QUE VOCÊ SABE SOBRE ELA?
Resposta pessoal.
- 2 QUEM JÁ CONHECE ESTA CANTIGA PODE ENSINÁ-LA PARA AQUELES QUE AINDA NÃO A CONHECEM.
- 3 AGORA VAMOS CANTAR, FAZENDO UMA BRINCADEIRA DE PALMAS.
 - FORMEM DUPLAS. UM FICA DE FRENTE PARA O OUTRO.
 - CADA PARTE DA CANTIGA VAI SER ACOMPANHADA DE UM TIPO DE PALMAS, DE ACORDO COM AS INSTRUÇÕES DA PRÓXIMA PÁGINA.



PIRULITO — BATER AS PALMAS DAS MÃOS NOS PRÓPRIOS JOELHOS.

BATE, BATE — BATER DUAS PALMAS NO AR.

PIRULITO — BATER DE NOVO AS PALMAS DAS MÃOS NOS JOELHOS.

JÁ — BATER UMA PALMA NO AR.

BATEU — BATER AS PALMAS DE ENCONTRO ÀS DO PARCEIRO.

GOSTA — BATER AS PALMAS DAS MÃOS NOS JOELHOS.

MIM — BATER UMA PALMA NO AR.

ELA — BATER A PALMA DIREITA COM A PALMA DIREITA DO COLEGA.

QUEM — BATER UMA PALMA NO AR.

GOSTA — BATER A PALMA ESQUERDA COM A PALMA ESQUERDA DO COLEGA.

DELA — BATER UMA PALMA NO AR.

SOU EU — BATER AS PALMAS DAS MÃOS NOS JOELHOS.

HELIANA BRANDÃO E MARIA DAS GRAÇAS V. G. FROESLER. **O LIVRO DOS JOGOS E DAS BRINCADEIRAS PARA TODAS AS IDADES**. BELO HORIZONTE: LEITURA, 1997. P. 155.



- 4** AGORA, AINDA EM DUPLAS E COM O PROFESSOR, INVENTEM OUTRA SEQUÊNCIA DE PALMAS PARA ESSA MESMA CANTIGA. DEPOIS, FAÇAM UM DESENHO PARA ILUSTRAR A BRINCADEIRA.

Alfabetização cartográfica indireta



- Relações topológicas e projetivas.

Atividade 4

A atividade pode ser desenvolvida com as disciplinas de Educação Física e Arte, pois combina coordenação motora, atividade física e música.

Oriente os alunos a fazer a brincadeira de uma forma mais simples, por versos.

Enumere os versos de 1 a 4 e, em seguida, estabeleça alguns movimentos para cada um deles. Veja um exemplo:

- Verso 1: Pirulito que bate, bate. (2 palmas à direita e 2 palmas à esquerda)
- Verso 2: Pirulito que já bateu. (2 palmas na perna esquerda e 2 palmas na perna direita)
- Verso 3: Quem gosta de mim é ela. (4 palmas no próprio peito)
- Verso 4: Quem gosta dela sou eu. (4 palmas nas mãos do colega)

O que estudamos

O objetivo desta seção é sistematizar noções desenvolvidas na unidade. Os alunos terão a oportunidade de retomar, organizar e registrar o que foi estudado.

Eu escrevo e aprendo

A seção prioriza a **linguagem escrita**. Os alunos retomarão frases das páginas 12 e 35 e deverão anotar aquela que foi significativa para eles nos capítulos. Nessa fase inicial do processo de alfabetização, encaminhe a atividade para os alunos usarem apenas uma palavra significativa, e não a frase.

Minha coleção de palavras de Geografia

Em cada capítulo do volume há atividades que exploram a forma, o significado e o sentido de algumas palavras-chave, promovendo a familiarização dos alunos com conceitos e temas da Geografia. Além disso, essas palavras-chave ajudam no processo de alfabetização e de letramento, um trabalho que pode ser feito com a disciplina de Língua Portuguesa, pois amplia o vocabulário e o conhecimento geográfico dos alunos.

Nesta seção, as palavras-chave trabalhadas nos capítulos são retomadas em uma atividade de sistematização. Para realizar a atividade, os alunos fazem no caderno um quadro como o modelo abaixo e devem preenchê-lo.

Se possível e de acordo com as condições da escola, os alunos podem registrar a coleção de palavras-chave em fichas ou em um programa eletrônico de edição de textos. Vale lembrar que incentivar o uso de programas eletrônicos de edição de textos colabora para o letramento e para a inclusão digital das crianças. Se a sua escola tiver as condições necessárias, cada aluno pode digitar as definições que elaborou para cada uma das palavras-chave e imprimir o trabalho. As páginas impressas podem ser mantidas em pastas. No fim do ano letivo, cada aluno terá realizado o registro e a impressão das quatro palavras-chave da seção.

O QUE ESTUDAMOS

EU ESCREVO E APRENDO

- AS FRASES ABAIXO APARECEM NOS CAPÍTULOS DA UNIDADE 1. ESCREVA, EMBAIXO DE CADA UMA DELAS, OUTRA FRASE SOBRE O QUE VOCÊ MAIS GOSTOU DE APRENDER EM CADA CAPÍTULO.

CAPÍTULO 1 – MEUS LUGARES DE VIVÊNCIA

HÁ FAMÍLIAS FORMADAS POR MUITA GENTE E HÁ OUTRAS FORMADAS POR APENAS DUAS PESSOAS.

CAPÍTULO 2 – EU E AS OUTRAS CRIANÇAS

PODEMOS BRINCAR EM GRUPO OU SOZINHOS. ÀS VEZES, USAMOS BRINQUEDOS. OUTRAS VEZES, APENAS A IMAGINAÇÃO.

MINHA COLEÇÃO DE PALAVRAS DE GEOGRAFIA

EM CADA CAPÍTULO DESTA UNIDADE HÁ UMA PALAVRA DESTACADA. COM ELAS VOCÊ FEZ ATIVIDADES PARA SABER COMO UTILIZÁ-LAS QUANDO PRECISAR ESCREVER UM PEQUENO TEXTO DE GEOGRAFIA. VOCÊ VAI AGORA PREENCHER UM QUADRO COM AS PALAVRAS AO LADO.

PRAIA,
PÁGINA 15.
ESPAÇO PÚBLICO,
PÁGINA 35.

Respostas pessoais.

- 1 O QUE VOCÊ APRENDEU COM ESSAS DUAS PALAVRAS? DISCUTA COM OS COLEGAS.
- 2 EM UM QUADRO NO CADERNO, ESCREVA ESSAS DUAS PALAVRAS E O SIGNIFICADO DE CADA UMA DELAS. O SIGNIFICADO DEVE ESTAR LIGADO AO QUE VOCÊ APRENDEU NO CAPÍTULO. SE PREFERIR, PODE FAZER UMA COLAGEM.

42 UNIDADE 1

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Outra opção seria propor aos alunos que elaborem um glossário ilustrado com as palavras-chave trabalhadas nas unidades com desenhos ou colagens.

Atividade 1

Incentive a troca de ideias entre os alunos.

Atividade 2

Se os alunos ainda apresentam dificuldades na linguagem escrita, trabalhe com a colagem.

Capítulo e página	Palavra-chave	Significado de acordo com o contexto do livro

EU DESENHO E APRENDO

- 1 OS DESENHOS ABAIXO REPRESENTAM ASSUNTOS IMPORTANTES ESTUDADOS EM CADA CAPÍTULO DA UNIDADE 1. OBSERVE-OS ATENTAMENTE.

CAPÍTULO 1 MEUS LUGARES DE VIVÊNCIA

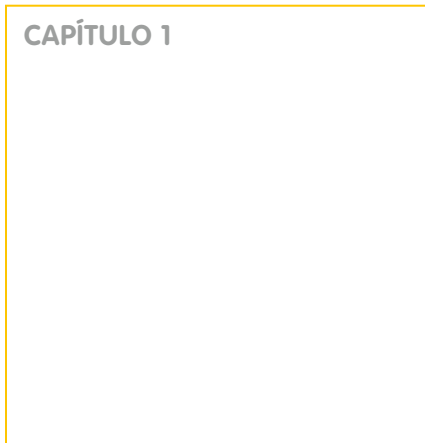


CAPÍTULO 2 EU E AS OUTRAS CRIANÇAS

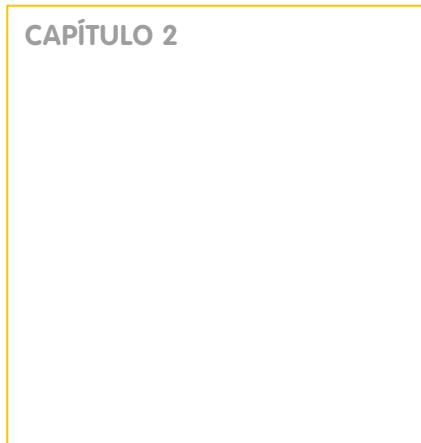


- 2 AGORA É A SUA VEZ! PARA CADA CAPÍTULO, FAÇA UM DESENHO DO QUE VOCÊ MAIS GOSTOU DE ESTUDAR OU ACHOU IMPORTANTE CONHECER NESTA UNIDADE. SE PREFERIR, FAÇA UMA COLAGEM.

CAPÍTULO 1



CAPÍTULO 2



Eu desenho e aprendo

A seção prioriza a **linguagem gráfica**. Os alunos têm a representação de temas centrais dos capítulos e terão oportunidade de fazer suas representações ou colagens.

Estimule os alunos a usar a criatividade. Lembre-se de que as representações gráficas são muito importantes para as crianças, pois permitem manifestações e estruturas do pensamento de forma mais lúdica e natural.

Especialmente em Geografia, o desenho é importante porque pode ser trabalhado de forma direta com as representações dos lugares, o que nos direciona para a Cartografia, ou seja, a representação gráfica por meio de mapas.

HORA DE ORGANIZAR O QUE ESTUDAMOS

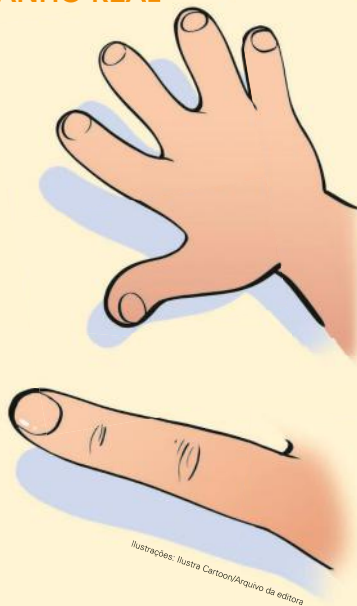
COMPOSIÇÃO DAS FAMÍLIAS



BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS DO BRASIL E DO MUNDO



MAIS PRÓXIMO DO TAMANHO REAL



LOCALIZAR

- ACIMA.
- ABAIXO.
- ENTRE.
- AO LADO.
- DIREITA.
- ESQUERDA.

MANEIRAS DE FOTOGRAFAR OU DESENHAR OBJETOS

- DE FRENTE.
- DE CIMA PARA BAIXO.
- DE LADO.

SUGESTÕES DE...

LIVROS

A ÁRVORE DA FAMÍLIA, DE MAÍSA ZAKZUK. SÃO PAULO: PANDA BOOKS, 2017.

O LIVRO CONTA A HISTÓRIA DE UMA FAMÍLIA QUE TENTA SALVAR UMA ÁRVORE DE SEU JARDIM.

AS FANTÁSTICAS AVENTURAS DA VOVÓ MODERNA, DE LEO CUNHA E MARTA LAGARTA. SÃO PAULO: COMPANHIA DAS LETRINHAS, 2016.

ACOMPANHE AS AVENTURAS DA VOVÓ MODERNA AO TENTAR FAZER COM QUE O VOVÓ ASTOLFO DEIXE DE SER PREGUIÇOSO E DORMINHOCO. O QUE SERÁ QUE A VOVÓ VAI APRONTAR?

FILME

OS CROODS. DIREÇÃO: CHRIS SANDERS E KIRK DE MICCO. ESTADOS UNIDOS: DREAMWORKS, 2013. DURAÇÃO: 98 MIN.

ESTA ANIMAÇÃO MOSTRA A VIDA DE UMA FAMÍLIA NA PRÉ-HISTÓRIA. DE FORMA BEM DIVERTIDA, OS CROODS VEEM SUA ROTINA SE TRANSFORMAR COM A CHEGADA DE UM VISITANTE.

MÚSICA

CASA DE BRINQUEDOS. TOQUINHO. SÃO PAULO: UNIVERSAL MUSIC, 2011. 1 CD.

ESTE CD INFANTIL CONTA COM INTERPRETAÇÕES DE TOQUINHO E DE OUTROS ARTISTAS. AS CANÇÕES FALAM SOBRE BRINCADEIRAS E SOBRE O UNIVERSO DAS CRIANÇAS.



PARA VOCÊ REFLETIR E CONVERSAR

Respostas pessoais.

- DE QUAL ASSUNTO VOCÊ GOSTOU MAIS NESTA UNIDADE?
- VOCÊ TEVE DIFICULDADE PARA ENTENDER ALGUMA ATIVIDADE OU EXPLICAÇÃO?
- ESCOLHA A IMAGEM DE QUE VOCÊ MAIS GOSTOU NESTA UNIDADE. CONTE AOS COLEGAS O MOTIVO DE SUA ESCOLHA.

» O QUE ESTUDAMOS

45

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Objetivos da unidade

1. Desenvolver o conceito de lugar a partir da observação e da localização.
2. Descrever lugares de vivência em diferentes realidades.
3. Introduzir as noções básicas de alfabetização cartográfica e desenvolver o pensamento espacial.

O lugar de vivência, como a escola, será detalhado dentro da temática da vida cotidiana e da natureza. Os ciclos naturais, o dia a dia, os tipos de trabalho e a qualidade de vida também serão objeto de estudo dessa unidade.

O encaminhamento será feito com desenhos e ilustrações com o objetivo de destacar as formas de representação e desenvolver o pensamento espacial das crianças dessa faixa etária.

Habilidades da BNCC trabalhadas na unidade

Capítulo 3 – No meu dia a dia

BNCC EF01GE01 Descrever características observadas de seus lugares de vivência (moradia, escola etc.) e identificar semelhanças e diferenças entre esses lugares.

BNCC EF01GE03 Identificar e relatar semelhanças e diferenças de usos do espaço público (praças, parques) para o lazer e diferentes manifestações.

BNCC EF01GE04 Discutir e elaborar, coletivamente, regras de convívio em diferentes espaços (sala de aula, escola etc.).

BNCC EF01GE05 Observar e descrever ritmos naturais (dia e noite, variação de temperatura e umidade etc.) em diferentes escalas espaciais e temporais, comparando a sua realidade com outras.

BNCC EF01GE06 Descrever e comparar diferentes tipos de moradia ou objetos de uso cotidiano (brinquedos, roupas, mobiliários), considerando técnicas e materiais utilizados em sua produção.

BNCC EF01GE07 Descrever atividades de trabalho relacionadas com o dia a dia da sua comunidade.



Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.



- QUAL É O NOME DO BAIRRO ONDE VOCÊ MORA?
- QUE LUGARES FAZEM PARTE DE SEU DIA A DIA?
- QUAL É O LUGAR MAIS BONITO QUE VOCÊ CONHECE?

Respostas pessoais.

47

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Capítulo 3 – No meu dia a dia

BNCC EF01GE08 Criar mapas mentais e desenhos com base em itinerários, contos literários, histórias inventadas e brincadeiras.

BNCC EF01GE09 Elaborar e utilizar mapas simples para localizar elementos do local de vivência, considerando referenciais espaciais (frente e atrás, esquerda e direita, em cima e embaixo, dentro e fora) e tendo o corpo como referência.

Capítulo 4 – Outros lugares de vivência

BNCC EF01GE01 Descrever características observadas de seus lugares de vivência (moradia, escola etc.) e identificar semelhanças e diferenças entre esses lugares.

BNCC EF01GE03 Identificar e relatar semelhanças e diferenças de usos do espaço público (praças, parques) para o lazer e diferentes manifestações.

BNCC EF01GE05 Observar e descrever ritmos naturais (dia e noite, variação de temperatura e umidade etc.) em diferentes escalas espaciais e temporais, comparando a sua realidade com outras.

BNCC EF01GE08 Criar mapas mentais e desenhos com base em itinerários, contos literários, histórias inventadas e brincadeiras.

BNCC EF01GE09 Elaborar e utilizar mapas simples para localizar elementos do local de vivência, considerando referenciais espaciais (frente e atrás, esquerda e direita, em cima e embaixo, dentro e fora) e tendo o corpo como referência.

BNCC EF01GE10 Descrever características de seus lugares de vivência relacionadas aos ritmos da natureza (chuva, vento, calor etc.).

BNCC EF01GE11 Associar mudanças de vestuário e hábitos alimentares em sua comunidade ao longo do ano, decorrentes da variação de temperatura e umidade no ambiente.

Objetivos do capítulo

1. Identificar os lugares públicos do dia a dia dos alunos.
2. Desenvolver relações espaciais topológicas e introduzir diferentes visões no contexto da alfabetização cartográfica.
3. Reconhecer os profissionais do dia a dia dos alunos.

BNCC EF01GE01

BNCC EF01GE03

O trabalho com lugares próximos aos alunos, a rua e a escola, é o tema de fundo para fazer a introdução da visão do alto e de lado e da visão de cima para baixo.

No fim do capítulo, há um trabalho dos Trumai, com suas representações típicas, no qual o aluno terá oportunidade de elaborar a sua própria representação, seguindo o padrão desse povo indígena.

Para iniciar

Comente com os alunos que, além das ruas, há outros **espaços públicos**, como praças e parques, por exemplo. Esses espaços devem ser zelados e preservados por todos os cidadãos, pois são de uso comum.

Aproveite as atividades de resposta pessoal para desenvolver a habilidade de expressão oral dos alunos.

CAPÍTULO 3

NO MEU DIA A DIA

PARA INICIAR

LEIA O POEMA COM O PROFESSOR.

MINHA RUA

A RUA É PEQUENA,
MEIO TORTA,
O CARRO PASSA RÁPIDO,
AS CASAS FICAM QUIETAS,
JANELAS NEM PISCAM.

NINGUÉM JOGA BOLA NA RUA,
NEM PULA CORDA, ESCONDE-ESCONDE,
BICICLETA, NEM PENSAR.

[...]

REYNALDO DAMAZIO. MINHA RUA.
FOLHA DE S. PAULO, SÃO PAULO,
8 MAR. 2003. DISPONÍVEL EM:
<www1.folha.uol.com.br/folhinha/dicas/di08030317.htm>. ACESSO
EM: 19 OUT. 2017.



- 1 COMO É A RUA DESCRITA NO POEMA? **É pequena e meio torta, com casas quietas, janelas que nem piscam e sem ninguém brincando.**
- 2 PARA VOCÊ, AS PALAVRAS DO POEMA TRANSMITEM A SENSÇÃO DE MOVIMENTO OU DE QUIETUDE? POR QUÊ? **Resposta pessoal.**
- 3 COMO É A RUA ONDE VOCÊ MORA? **Resposta pessoal.**

48

UNIDADE 2

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

▶ MINHA RUA

PESSOAS E VEÍCULOS CIRCULAM PELAS RUAS, QUE SÃO VIAS PÚBLICAS. AS RUAS PODEM SER GRANDES OU PEQUENAS, LARGAS OU ESTREITAS, CALMAS OU MOVIMENTADAS.

- ALGUMAS RUAS TÊM O NOME DE PESSOAS CONHECIDAS OU DE ACONTECIMENTOS IMPORTANTES.

RUA PEDRO ÁLVARES CABRAL

RUA DA INDEPENDÊNCIA

- AS RUAS TAMBÉM PODEM TER NOME DE FLORES, PÁSSAROS, CIDADES, ESTADOS, PAÍSES.

RUA DAS ROSAS

RUA ARGENTINA

RUA PENÁPOLIS

RUA PIAUÍ

- ALGUMAS RUAS SÃO INDICADAS POR NÚMEROS E LETRAS.

RUA 22 A

RUA 30 D

- OUTRAS RUAS TÊM NOMES ENGRAÇADOS OU CURIOSOS.

RUA DA PONTE QUEBRADA

RUA PURPURINA

- VOCÊ CONHECE ALGUMA RUA COM NOME CURIOSO? COMENTE COM OS COLEGAS E O PROFESSOR. *Resposta pessoal.*

MINHA COLEÇÃO DE PALAVRAS DE GEOGRAFIA

ALGUMAS RUAS TÊM NOME DE PAÍSES.

PAÍS

1. Terra, território, região. É uma área geográfica com governo próprio, leis e população permanente.

- 1 PROCURE NO DICIONÁRIO O SIGNIFICADO DESSA PALAVRA.
- 2 EM QUE PAÍS VOCÊ NASCEU? EM QUE PAÍS VOCÊ MORA?
Resposta pessoal. Os alunos devem responder que moram no Brasil.

Converse com os alunos sobre o significado do nome das ruas que aparecem nesta página e de outras ruas, como a da escola e as dos arredores, e a da residência deles.

Minha coleção de palavras de Geografia

Leia informações sobre a seção na página 15.

Segundo a Conferência Internacional Americana, realizada em Montevidéu, em 1933, ficou estabelecido que “**país** é um território definido, com uma população permanente, governo e capacidade de se relacionar com outros estados”.

Atividade 4

Estimule os alunos a associar as informações do texto com as fotos da página 51.

Chame a atenção deles para os diferentes tipos de pavimentações utilizados nessas ruas (asfalto, pedras, etc.), além de mencionar as formas, tamanhos, etc.

Peça-lhes que façam a mesma observação na rua onde moram em dois períodos: durante o dia e durante a noite, sempre na companhia de um adulto conhecido.

O resultado das observações deve ser apresentado oralmente para a classe. Pergunte aos alunos:

- Quais diferenças vocês observaram na rua à noite?
- Há mais ou menos pessoas andando na rua?

Em seguida, faça perguntas sobre a opinião deles sobre a rua:

- O que ela tem de bom?
- O que falta nela ou poderia ser diferente?

HÁ MUITOS TIPOS DE RUA. SERÁ QUE ELAS SÃO TODAS IGUAIS? LEIA O TEXTO COM SEU PROFESSOR.

A RUA É UM **LOCAL PÚBLICO**, QUE PERTENCE A TODOS. [...] UMA RUA PODE TER CONSTRUÇÕES DOS DOIS LADOS. ELA PODE TER CALÇADA PARA O **PEDESTRE** CAMINHAR COM SEGURANÇA. E PODE SER ASFALTADA [1], DE TERRA [2] OU DE CASCALHO. UMA RUA PODE CRUZAR COM OUTRA RUA, FORMANDO UMA ESQUINA [3]. TAMBÉM PODE SER UMA RUA SEM SAÍDA [...] [4]. QUANDO A RUA É MUITO LARGA, GERALMENTE É CHAMADA DE AVENIDA [5].

PEDESTRE:
PESSOA QUE
ANDA A PÉ
PELAS RUAS.

ROSALY BRAGA CHIANCA E LEONARDO CHIANCA.

TODO DIA DE VIA SER DIA DA CRIANÇA. SÃO PAULO: ÁTICA, 2000. P. 38.

- 1** DE ACORDO COM O TEXTO, O QUE É UMA RUA? CONTE AOS COLEGAS.

A rua é um local público, que pertence a todos.

- 2** ESCREVA O NOME DA RUA EM QUE VOCÊ MORA.

Resposta pessoal.

- 3** ESCREVA O NOME:

A) DE OUTRA RUA QUE VOCÊ CONHECE.

Resposta pessoal.

B) DE UMA AVENIDA QUE VOCÊ CONHECE.

Resposta pessoal.

- 4** QUAL TIPO DE RUA CITADO NO TEXTO SE PARECE COM A RUA EM QUE VOCÊ MORA? ESCREVA O NÚMERO.

- 5** CONVERSE COM OS COLEGAS SOBRE A RUA DA ESCOLA. COMO ELA É?

6 CADA FOTO ABAIXO COMBINA COM UM TIPO DE RUA CITADO NO TEXTO DA PÁGINA 50. ESCREVA O NÚMERO CORRESPONDENTE.



➤ CAXIAS DO SUL, NO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, 2016.



➤ CAMPO MOURÃO, NO ESTADO DO PARANÁ, 2017.



➤ NATAL, NO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE, 2014.



➤ INHAPIM, NO ESTADO DE MINAS GERAIS, 2015.



➤ ANDARAÍ, NO ESTADO DA BAHIA, 2016.

7 DISCUTA COM OS COLEGAS E O PROFESSOR: QUE OUTROS TIPOS DE RUA EXISTEM? *Sugestões de resposta: rua de paralelepípedos, de pedregulhos, ladeiras, etc.*

DESAFIO

TODAS AS RUAS ACIMA FORAM FOTOGRAFADAS DURANTE O DIA.

OBSERVE A FOTO QUE MOSTRA UMA RUA BEM MOVIMENTADA. SERÁ QUE ESSA RUA TAMBÉM É ASSIM À NOITE? O QUE MUDA? TROQUE IDEIAS COM OS COLEGAS E O PROFESSOR.

Texto complementar

Sobre a mudança da paisagem ao longo do dia, leia um trecho do *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*, que o Ministério da Educação publicou em 1998.

[...] Outro aspecto que pode ser trabalhado está relacionado com as mudanças que ocorrem na paisagem local, conforme a variação do dia e da noite, a sucessão das estações do ano, a passagem dos meses e dos anos, à época das festas etc. A paisagem é dinâmica e

observar as mudanças e as permanências que ocorrem no lugar onde as crianças vivem é uma estratégia interessante para que percebam esse dinamismo. Aqui também é fundamental que os alunos aprendam a estabelecer relações entre essas mudanças, reconhecendo os vínculos que existem, por exemplo, entre a época do ano e a vida das plantas, dos animais e das pessoas de uma forma geral. [...]

BRASIL. Ministério da Educação. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: conhecimento de mundo*. Brasília: MEC/SEF, 1998. p. 185.

Tema contemporâneo

Trabalho

Alfabetização cartográfica direta



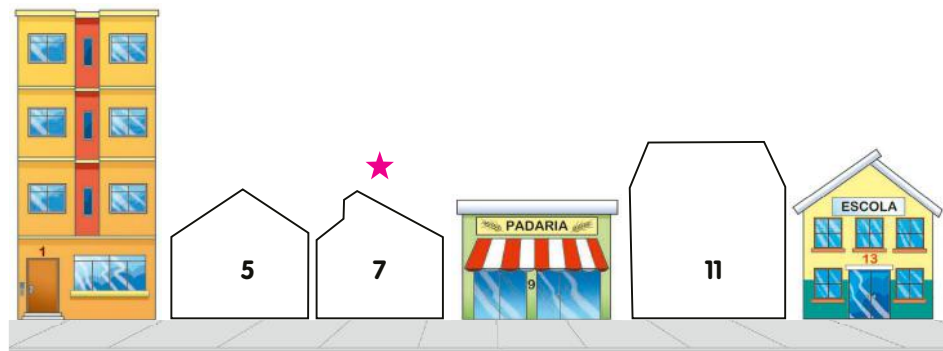
- Relações espaciais topológicas e projetivas.
- Representação gráfica.

Atividades 1 e 2

As atividades podem ser trabalhadas em conjunto com a disciplina de Matemática, pois exploram a ordenação de números naturais.

NAS RUAS, AS CONSTRUÇÕES TÊM NÚMEROS, DIFERENTES USOS E DIFERENTES PROFISSIONAIS QUE ALI TRABALHAM.

- 1 COMPLETE A ILUSTRAÇÃO ABAIXO. DESENHE AS CONSTRUÇÕES NOS NÚMEROS 5, 7 E 11.



Ilustrações: Ilustra Cartoon/Arquivo da editora

- 2 ANOTE:

- A) O PRÉDIO ESTÁ NO NÚMERO 1.
- B) A ESCOLA ESTÁ NO NÚMERO 13.
- C) A PADARIA ESTÁ ENTRE O NÚMERO 7 E O NÚMERO 11.
- D) DESENHE UMA ESTRELA ACIMA DA CASA DE NÚMERO 7.

- 3 AGORA RESPONDA:

- A) O QUE ESTÁ À DIREITA DA CASA DE NÚMERO 7? QUAL É SEU NÚMERO?

A padaria; número 9.

- B) O QUE ESTÁ MAIS LONGE DO PRÉDIO: A ESCOLA OU A PADARIA?

A escola.

- 4 ESCREVA A PROFISSÃO DE PESSOAS QUE PODEM TRABALHAR NAS CONSTRUÇÕES DE NÚMERO 1 E 9. CONVERSE COM O PROFESSOR E OS COLEGAS SOBRE A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO DELAS.

1: porteiro, faxineiro, jardineiro, etc.

9: padeiro, caixa, confeitiro, etc.

5 INVENTE UM NOME PARA A RUA DA ILUSTRAÇÃO DA PÁGINA AO LADO.

Resposta pessoal.

6 DESENHE SUA ESCOLA NO CENTRO DO QUADRO ABAIXO. DESENHE TAMBÉM ALGUMAS CASAS OU PRÉDIOS VIZINHOS À DIREITA → E À ESQUERDA ←.



A) VOCÊ SABE QUAL É O NÚMERO DA ESCOLA ONDE VOCÊ ESTUDA? ESCREVA NO QUADRINHO AO LADO E NO SEU DESENHO. Resposta pessoal.

B) ESCREVA O NOME DE TRÊS PROFISSIONAIS QUE TRABALHAM NA SUA ESCOLA. O QUE ELES FAZEM?

Sugestões de resposta: diretor, professor, faxineiro, jardineiro, merendeiro, etc.

BNCC EF01GE04

BNCC EF01GE07

BNCC EF01GE09

Tema contemporâneo

Trabalho

Alfabetização cartográfica direta



- Relações espaciais topológicas e projetivas.
- Representação gráfica.

Atividade 6B

Dentro do estudo dos diferentes lugares de vivência, tomando por base a escola, que faz parte do dia a dia dos alunos, o trabalho dos profissionais desses locais reveste-se de importância.

Procure esclarecer para os alunos que a relação com professores, porteiros, pessoas que trabalham na secretaria, na limpeza, na cantina da escola, etc. deve sempre ser com respeito e consideração, para garantir a boa convivência de todos no ambiente escolar.

Alfabetização cartográfica direta



- Relações espaciais topológicas e projetivas.

Atividade 1

Os alunos estão descrevendo a localização de pessoas no espaço, segundo um ponto de referência dado (Bruno), utilizando termos como **atrás, na frente, longe**.

É importante que as crianças compreendam que, para utilizar termos que se referem à posição, é necessário definir o referencial.

Explique para os alunos que, em atividades nas quais seja necessário sair da escola, algumas **regras de convivência** devem ser seguidas. Eles devem ter consciência do que podem ou do que devem fazer nessas situações.

Diga que é muito importante que sigam as instruções dos professores ou monitores que os acompanham, que permaneçam juntos e não se separem do grupo, que procurem evitar fazer barulho, etc.

Sugestão de...

Site

- **Instituto Brasileiro de Museus (Ibram)**. Disponível em: <www.museus.gov.br/os-museus/museus-do-brasil/>. Acesso em: 27 out. 2017. O site disponibiliza o **Guia dos Museus Brasileiros**, que traz dados de mais de três mil museus do país, incluindo 23 museus virtuais.

MUSEUS SÃO NORMALMENTE ESPAÇOS PÚBLICOS QUE AS PESSOAS PODEM VISITAR.

BRUNO VAI A UM **MUSEU** COM SUA CLASSE. OS ALUNOS FORMARAM UMA FILA PARA ENTRAR NO ÔNIBUS QUE VAI LEVAR A TURMA ATÉ LÁ.

OBSERVE A ILUSTRAÇÃO E VEJA ONDE ESTÁ BRUNO.

MUSEU:

INSTITUIÇÃO ABERTA AO PÚBLICO QUE TEM O OBJETIVO DE CONSERVAR, ESTUDAR E EXPOR COLEÇÕES DE VALOR HISTÓRICO, ARTÍSTICO, CIENTÍFICO E CULTURAL.



1 AGORA, RESPONDA:

- A) QUANTOS ALUNOS ESTÃO ATRÁS DE BRUNO? **6**
- B) QUANTOS ESTÃO NA FRENTE DE BRUNO? **3**
- C) QUANTOS ALUNOS ESTÃO NA FILA, CONTANDO O BRUNO? **10**
- D) CIRCULE O ALUNO QUE ESTÁ MAIS LONGE DE BRUNO.
- E) VOCÊ JÁ VISITOU UM MUSEU OU GOSTARIA DE VISITAR UM? CONTE AOS COLEGAS. *Resposta pessoal.*

54 UNIDADE 2 >

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Texto complementar

O que é um museu?

[...] A origem etimológica da palavra museu vem do grego e quer dizer *musas*. As musas eram entidades da mitologia grega, filhas de Zeus e de Mnemosine, a deusa da memória. A casa das musas era o *mouseion*, uma mistura de templo com instituição de pesquisa voltada para o saber filosófico, onde eram depositados objetos preciosos oferecidos às divindades em sinal de agradecimento. [...].

Em 1986 o Conselho Internacional de Museus (Icom), fundado no Brasil em 1948, definiu o museu como “uma instituição permanente sem finalidade lucrativa, a serviço da sociedade e do seu desenvolvimento, aberta ao público, que realiza pesquisas sobre a evidência material do homem e do seu ambiente, as adquire, conserva, investiga, comunica e exhibe, com a finalidade de estudo, educação e fruição”. [...]

ARRUDA, June Locke. O que é um museu? *O Estado de S.Paulo*, São Paulo, 18 out. 2017. Opinião, p. A2.



Alfabetização cartográfica direta

- Representação gráfica.

- 2** OBSERVE A FOTOGRAFIA DA PINTURA QUE AS CRIANÇAS VIRAM NO MUSEU. ELA FOI FEITA POR POVOS ANTIGOS QUE VIVERAM NO BRASIL MUITOS ANOS ATRÁS. ESSES POVOS COSTUMAVAM PINTAR CENAS DO DIA A DIA E OS ANIMAIS QUE ELES CAÇAVAM.



► **PINTURA RUPESTRE,** SÍMBOLO DO PARQUE NACIONAL SERRA DA CAPIVARA, NO PIAUÍ, 2015.

► **PINTURA RUPESTRE:** INSCRIÇÃO OU DESENHO FEITO POR POVOS ANTIGOS EM ROCHAS OU EM CAVERNAS.

- A)** QUE ANIMAIS VOCÊ IDENTIFICA NA PINTURA?

Resposta pessoal. Pode ser a representação de um veado adulto e um filhote.

- B)** UM DESSES ANIMAIS JÁ É ADULTO E O OUTRO AINDA É FILHOTE. ONDE ESTÁ O FILHOTE?

Embaixo do adulto.

- 3** AGORA É A SUA VEZ! COM OS COLEGAS, VOCÊ VAI FAZER UMA PINTURA INSPIRADA NA FOTO ACIMA.

- A)** O PROFESSOR VAI ORGANIZAR O MATERIAL QUE CADA ALUNO VAI TRAZER.
- B)** EM UMA FOLHA DE PAPEL PARDO, DESENHE UM ANIMAL QUE FAÇA PARTE DO SEU DIA A DIA.
- C)** DEPOIS, USANDO OS MATERIAIS QUE A TURMA TROUXE, PINTE SEU DESENHO.
- D)** COM OS COLEGAS, EXPONHA SUA PRODUÇÃO NO MURAL DA SALA.

► **CAPÍTULO 3** 55

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Sugestão de...

Site

- **Parque Nacional Serra da Capivara e Fundação Museu do Homem Americano (FUMDHAM).** Disponível em: <www.fumdham.org.br/>. Acesso em: 27 out. 2017. O site fornece informações sobre o parque arqueológico e a fundação que cuida desse patrimônio mundial da humanidade.

Trabalhe em conjunto com as disciplinas de História e Arte. Com os alunos, leia a legenda e conte a eles que se trata de uma pintura rupestre, feita por seres humanos em paredões rochosos há mais de 10 mil anos.

Atividade 2A

Não há resposta certa nem errada: o importante é os alunos perceberem que se trata de um animal com um filhote.

Atividade 3

Esta atividade pode ser desenvolvida de modo interdisciplinar com Arte, pois os alunos utilizarão diferentes materiais para a produção de desenhos.

Peça com antecedência o material que será utilizado: amoras, beterraba, carvão, cenoura, cúrcuma, espinafre, framboesa, jenipapo, morango, giz branco, pedaço de tijolo, terra, urucum. Valorize os produtos locais.

Os alimentos devem estar crus, porém, se quiser, você pode pedir aos alunos que pesquisem, na internet ou com familiares, receitas caseiras simples para a produção de corantes naturais. Providencie folhas de papel pardo.

Oriente os alunos a usar avental para não sujar a roupa e a forrar a carteira com jornal. Antes do desenho e da pintura, a folha de papel pardo deve ser amassada e depois bem esticada, para simular o aspecto de rocha.

Tema contemporâneo

Educação para o trânsito

Saiba mais

Destacam-se aqui apenas os sinais de trânsito para pedestres. Os sinais de trânsito para veículos serão vistos nos anos posteriores.

Ainda assim, converse com os alunos sobre eles e também sobre outras sinalizações que encontramos em nosso dia a dia: em banheiros, hospitais, parques de diversão, etc.

Trabalhe a ideia de que, para viver em sociedade, é necessário respeitar regras. As regras de trânsito são algumas delas e, por isso, é importante conhecê-las.

Peça aos alunos que se sentem em círculo. Pergunte a um deles qual o trajeto que ele faz para ir à escola.

Pergunte à turma quem faz um trajeto igual ao do colega. Depois pergunte quem faz ao menos um trecho do trajeto igual ao do colega.

Ajude-os na atividade, fazendo perguntas como:

- Vocês também passam pelo campo de futebol?
- E pela padaria?
- Vocês passam por locais que têm sinalização de trânsito?

Caso haja alunos que não façam o mesmo trajeto, escolha outro aluno e recomece a atividade.

Mostre à turma que há diferentes caminhos para chegar a um mesmo lugar.

Estimule os alunos a dar exemplos práticos, preferencialmente do cotidiano deles.

SAIBA MAIS

PARA ATRAVESSAR AS RUAS COM SEGURANÇA, É PRECISO RESPEITAR OS SINAIS DE TRÂNSITO PARA PEDESTRES.

LEIA ALGUMAS REGRAS IMPORTANTES PARA NOSSA SEGURANÇA:

- QUANDO A LUZ VERDE DO SEMÁFORO PARA PEDESTRES ESTÁ ACESA, PODEMOS ATRAVESSAR A RUA.
- QUANDO A LUZ VERMELHA ESTÁ ACESA, PRECISAMOS PARAR E ESPERAR.
- A FAIXA DE SEGURANÇA, PINTADA NA RUA, INDICA O LUGAR CORRETO ONDE PODEMOS ATRAVESSAR.



▶ RECIFE, NO ESTADO DE PERNAMBUCO. FOTO DE 2015.

a) Verde. Os alunos devem pintar o bonequinho de baixo, que indica movimento.

2 PINTE COM A COR CERTA O BONEQUINHO DO SINAL LUMINOSO.

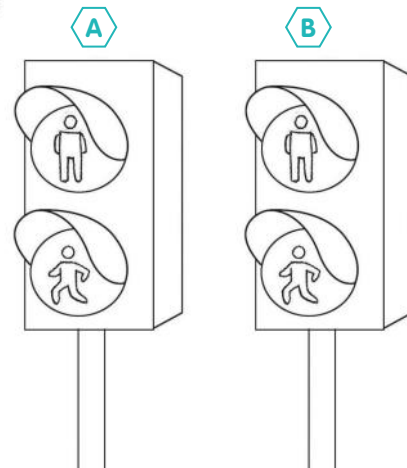
A) PODEMOS ATRAVESSAR A RUA.

B) NÃO PODEMOS ATRAVESSAR A RUA. Vermelho. Os alunos devem pintar o bonequinho de cima.

1 PINTE O PEDESTRE QUE ESTÁ ATRAVESSANDO A RUA NO LUGAR CORRETO.



Ilustra Cartoon/Arquivo da editora



Ilustra Cartoon/Arquivo da editora

▶ MINHA ESCOLA

A ESCOLA É O LUGAR ONDE VOCÊ APRENDE, BRINCA E FAZ AMIGOS. TODAS AS CRIANÇAS DEVEM IR À ESCOLA. IR À ESCOLA FAZ PARTE DO SEU COTIDIANO.

1 COM O PROFESSOR, VOCÊ E SEUS COLEGAS VÃO FAZER UM PASSEIO PELA ESCOLA.

2 LEIA COM ATENÇÃO E PINTE APENAS OS QUADRINHOS DOS LUGARES QUE VOCÊ VIU EM SUA ESCOLA. *Resposta pessoal.*

DIRETORIA

SALAS DE AULA

SALA DE INFORMÁTICA

SECRETARIA

BIBLIOTECA

QUADRA DE ESPORTES

A) ESCREVA O NOME DE OUTROS TRÊS LUGARES QUE EXISTEM NA ESCOLA.

Respostas pessoais. _____

B) DESENHE O LUGAR QUE FICA MAIS PERTO E O LUGAR QUE FICA MAIS LONGE DE SUA SALA DE AULA. ESCREVA O NOME DESSES LUGARES.

Respostas pessoais.

MAIS PERTO: _____ MAIS LONGE: _____

Texto complementar

[...] São três conceitos que, interligados, permitem estabelecer as bases que fundamentam o ensino e a aprendizagem da geografia nos anos iniciais do ensino fundamental: a *escola* [...]; o *cotidiano* [...]; o *lugar* [...]

Refletir sobre *escola*, *cotidiano* e *lugar* nos reporta a pensar no mundo da vida e na criança inserida nele [...] ler o espaço e compreender que

as paisagens que podemos ver são resultado da vida em sociedade, dos homens na busca pela sobrevivência e pela satisfação de suas necessidades, poderia ser o ponto de partida para se definir a presença da geografia nos anos iniciais de ensino fundamental. [...]

CALLAI, Helena C. Escola, cotidiano e lugar. In: BRASIL. Ministério da Educação. *Geografia – Ensino Fundamental*. Brasília: MEC, 2010. p. 26 e 31. (Coleção Explorando o ensino).

Alfabetização cartográfica indireta



- Relações espaciais topológicas.

A escola é um dos espaços vividos mais próximos das crianças e com o qual estabelecem vínculos fortes. Trabalhe a **localização espacial** explorando esse espaço.

Trabalhe com as **regras de convívio** no espaço da sala de aula estabelecidas no início do ano escolar. Lembre-se: as regras poderão ser ampliadas conforme diferentes situações se apresentem.

Alfabetização cartográfica direta



- Visão oblíqua e visão vertical.

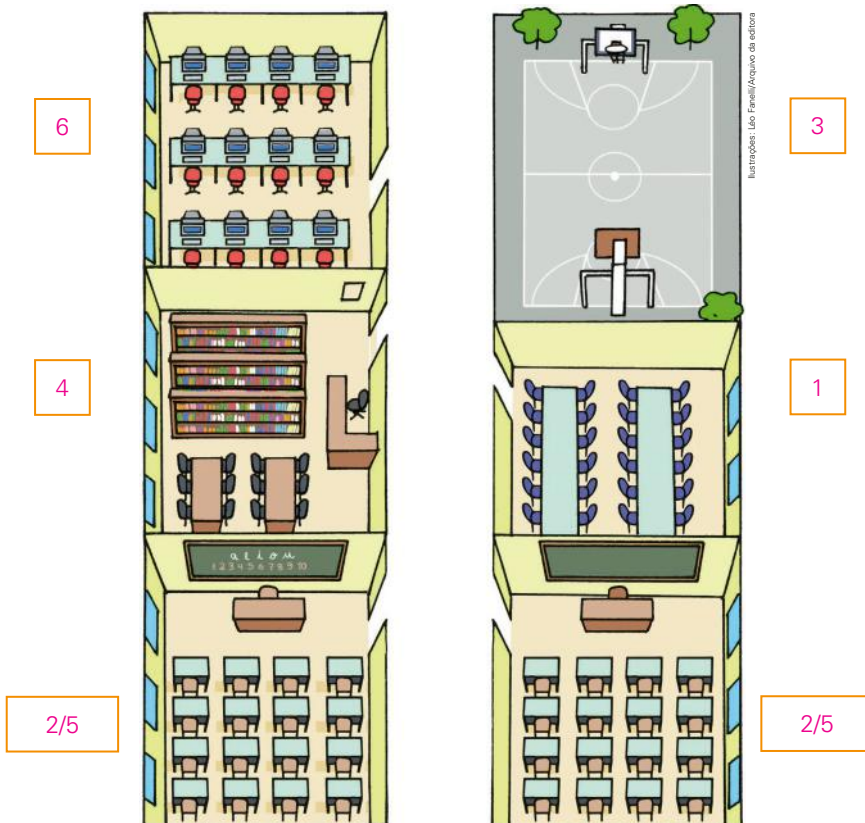
Estimule os alunos a comparar os desenhos desta página e os da página seguinte, enfatizando que, nesta página, a visão é do alto e de lado (visão oblíqua) e, na página seguinte, a visão é exatamente de cima para baixo (visão vertical).

3 OBSERVE AS IMAGENS ABAIXO. ELAS REPRESENTAM ALGUNS OBJETOS DA ESCOLA.

AS IMAGENS NÃO ESTÃO REPRESENTADAS EM PROPORÇÃO



A) AGORA, OBSERVE A ESCOLA VISTA DO ALTO E DE LADO. PARTE DA ESCOLA VISTA DO ALTO E DE LADO



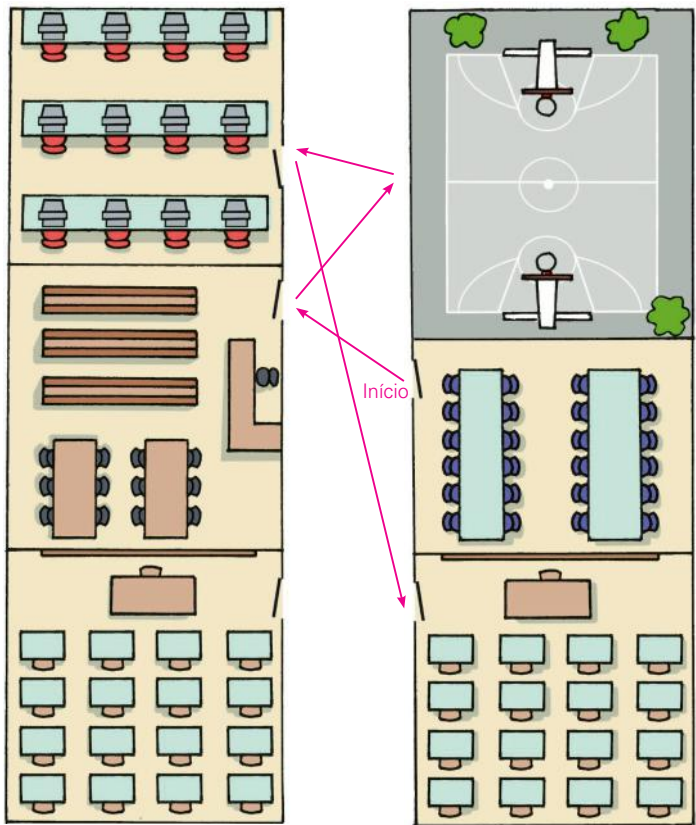
- ESCREVA O NÚMERO DE CADA OBJETO NO QUADRINHO AO LADO DO LUGAR ONDE ELE DEVE FICAR NA ESCOLA.

58 UNIDADE 2

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

- B) OBSERVE A MESMA ESCOLA VISTA DE CIMA PARA BAIXO E LEIA O TEXTO COM O PROFESSOR.

PARTE DA ESCOLA VISTA DO ALTO, DE CIMA PARA BAIXO



ANTES DE COMEÇAR A AULA, ALICE ALMOÇOU NO **REFEITÓRIO**. DEPOIS, PASSOU PELA BIBLIOTECA, PELA QUADRA DE ESPORTES, PELA SALA DE INFORMÁTICA E, FINALMENTE, FOI PARA A SALA DE AULA, AO LADO DO REFEITÓRIO.

REFEITÓRIO: LUGAR ONDE SÃO SERVIDAS REFEIÇÕES, COMO O ALMOÇO E O LANCHE.

- TRACE, COM LÁPIS **VERMELHO**, O CAMINHO QUE ALICE PERCORREU.

Alfabetização cartográfica direta



- Visão oblíqua e visão vertical.

Faça, oralmente, diversas atividades comparando as imagens das páginas 58 e 59, para que os alunos reconheçam os mesmos elementos na **visão oblíqua** (do alto e de lado) e na **visão vertical** (de cima para baixo).

Se necessário, reveja com eles as páginas 26 e 27.

Oriente os alunos a fazer setas para indicar as respostas. Desenvolva outras atividades similares, como:

- Assinale com um **X** o único lugar onde Alice não entrou.
- Onde se localiza a sala de informática?

Estimule-os a usar as relações topológicas e projetivas (ao lado de, em frente a/ao, atrás de, etc.).

Alfabetização cartográfica direta



- Visão de frente e visão vertical.

Proponha aos alunos que busquem fotografias de objetos usados no dia a dia na escola e na moradia, em atividades de lazer, na alimentação, etc. Monte cartazes com folhas de cartolina para os alunos colarem as imagens. Diga a eles que procurem as fotografias em revistas ou jornais. Eles também podem imprimir de sites da internet.

As colagens podem ser feitas por temas: um cartaz com objetos escolares; um cartaz com objetos usados na moradia; outro cartaz com objetos usados nas atividades de lazer; outro com objetos usados nos hábitos de higiene, etc. Para explorar as fotografias, faça perguntas como:

- Qual é o nome do objeto feito de borracha e usado para praticar esportes?
- Qual objeto de metal que usamos para comer?

Os alunos deverão anotar os nomes.

Atividade 5

Para representar a borracha vista de frente, oriente os alunos a segurá-la com a mão que não usam para escrever, na altura dos olhos. Oriente para que olhem o lado mais estreito da borracha.

Pesquisa

Explore outros objetos presentes na sala de aula.

Peça aos alunos que verifiquem qual objeto é o mais duro, qual é o mais maleável, quais são transparentes, se há algum objeto feito à mão e quais foram fabricados por indústrias. Analise também o material usado na confecção do objeto.

4 COMPLETE A CRUZADINHA COM O NOME DOS OBJETOS ESCOLARES ILUSTRADOS.

AS IMAGENS NÃO ESTÃO REPRESENTADAS EM PROPORÇÃO

5 DESENHE A SUA BORRACHA DUAS VEZES, CONFORME INDICADO ABAIXO.

BORRACHA VISTA DE FRENTE



BORRACHA VISTA DE CIMA PARA BAIXO



PESQUISE

MADEIRA, PLÁSTICO E METAL SÃO ALGUNS DOS MATERIAIS USADOS NA PRODUÇÃO DOS OBJETOS ESCOLARES CITADOS NA CRUZADINHA.

QUAL É O PRINCIPAL MATERIAL USADO NA PRODUÇÃO DOS OBJETOS A SEGUIR? ESCREVA O NOME DOS MATERIAIS UTILIZADOS NA FABRICAÇÃO DELES.



Madeira



Plástico



Metal



Alfabetização cartográfica direta

- Relações espaciais projetivas.
- Espaço tridimensional e espaço bidimensional.

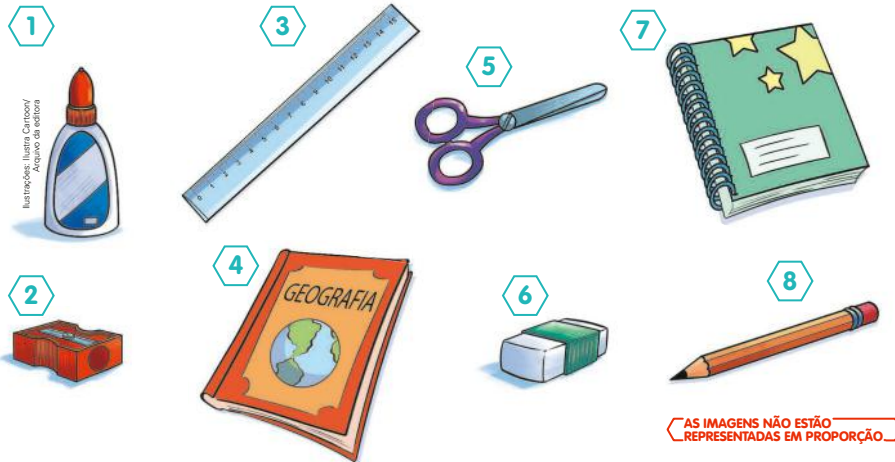
Atividade 6

A atividade enfoca as **relações espaciais**. Mantenha a correspondência entre os objetos 1 a 8 e as posições 1 a 8.

O ideal é que a atividade seja feita concretamente no **espaço tridimensional**, ou seja, um aluno senta em uma cadeira no centro da sala e os outros vão colocando objetos nas posições indicadas para deixar evidente a posição dos objetos.

Somente depois os alunos devem fazer a atividade no **espaço bidimensional** (no papel).

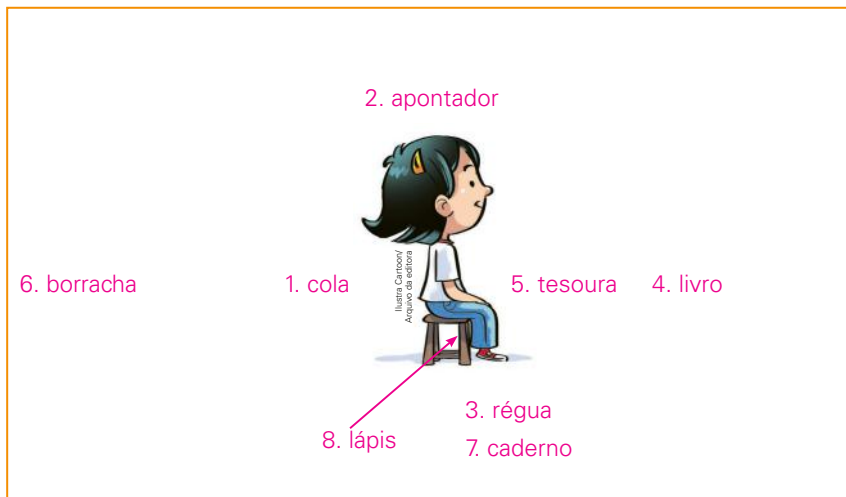
6 AGORA, VAMOS COLOCAR ESSES OBJETOS EM DIFERENTES LUGARES.



A) OBSERVE A MENINA SENTADA E OS LUGARES EM QUE OS OBJETOS PODEM FICAR AO SEU REDOR.

- | | | |
|-------------------|------------------|------------------|
| 1. ATRÁS DELA | 4. NA SUA FRENTE | 7. À SUA DIREITA |
| 2. À SUA ESQUERDA | 5. PERTO DELA | 8. EMBAIXO DELA |
| 3. AO SEU LADO | 6. LONGE DELA | |

B) NO QUADRO A SEGUIR, DESENHE ESSES OBJETOS NOS LUGARES INDICADOS ACIMA.



Tema contemporâneo

Diversidade cultural

Tema contemporâneo

Educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena

Alfabetização cartográfica indireta

- Representação gráfica.

Tecendo saberes

Leia informações sobre a seção na página 32.

Como as crianças estão em processo de letramento e alfabetização, o objetivo específico aqui é fazê-las saber que existem outras línguas e outros povos no Brasil. Com a turma, compare as diferenças entre a grafia da língua Trumai e a grafia da língua portuguesa como formas de representação.

O povo Trumai vive principalmente no Parque Indígena do Xingu. O livro *Trumai: livro para ensino da língua Trumai* foi escrito e ilustrado por professores e jovens desse povo, com assessorias especiais, e publicado pelo Instituto Socioambiental.

Na apresentação desse livro, temos: "O Projeto estimula o estudo das línguas indígenas faladas no Parque Indígena do Xingu e a produção de ortografias nessas línguas, que permitem seu ensino nas escolas e a produção de material didático diferenciado."

TECENDO SABERES

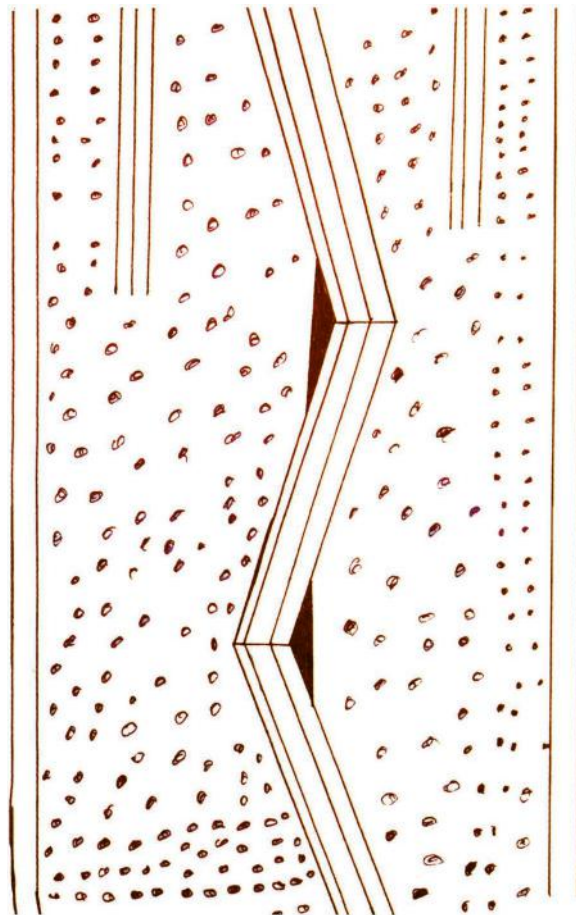
OBSERVAR A NATUREZA AJUDA A APRENDER A RESPEITÁ-LA. NO BRASIL, MUITAS ESCOLAS ENSINAM DESSA FORMA.

NAS ESCOLAS DO POVO INDÍGENA TRUMAI, POR EXEMPLO, AS CRIANÇAS APRENDEM EM SUA PRÓPRIA LÍNGUA E EM PORTUGUÊS.

COM O PROFESSOR, LEIA A FRASE A SEGUIR EM PORTUGUÊS. DEPOIS, VEJA COMO FICA A FRASE ESCRITA EM TRUMAI.

[...]
NÓS IMITAMOS O CAMINHO DAS SAÚVAS, DESENHANDO DO JEITO COMO ELAS ANDAM: TORTO.

[...]
KUDAMAT, EK KA'CHĪAL
KEFANE YI KAIN HA WANЕК,
INT'A NAWAN HEN WAN K'
AD CHACHXON: NACHA
NACHA. [...]



► DESENHO: TAWALU TRUMAI.

PROFESSORES E ALUNOS TRUMAI. *TRUMAI: LIVRO PARA ENSINO DA LÍNGUA TRUMAI*. SÃO PAULO: INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL, 2002. P. 99.

► **SAÚVA:**
NOME POPULAR DADO A
ALGUNS TIPOS DE FORMIGA.

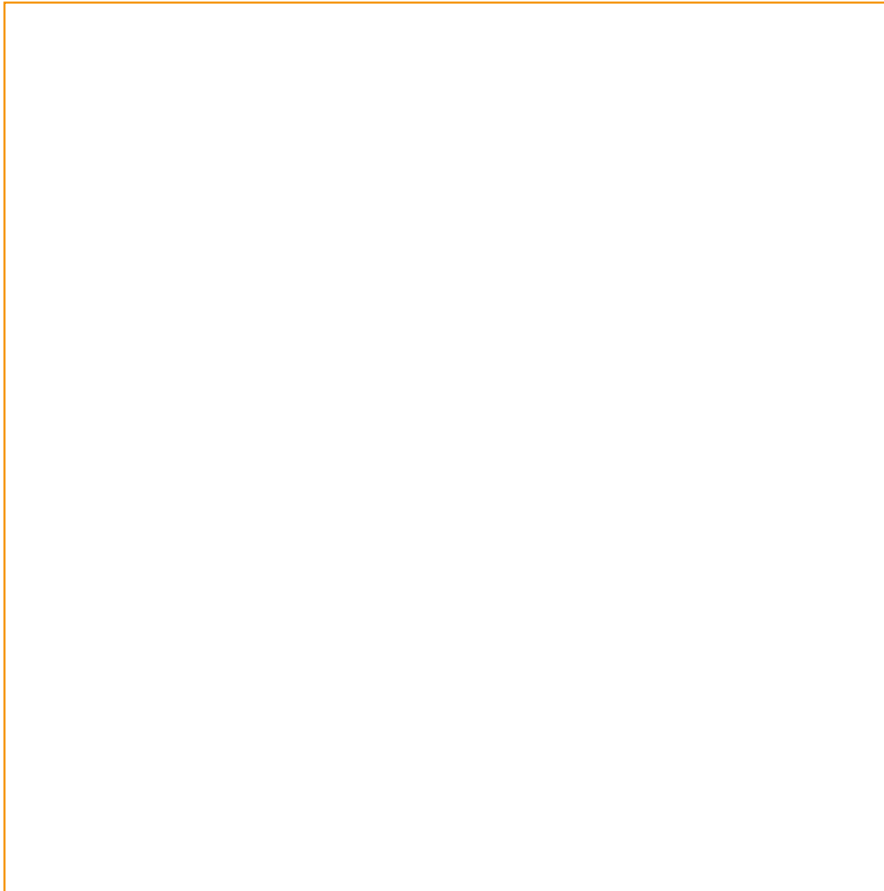
1 VOCÊ FALA OUTRA LÍNGUA ALÉM DO PORTUGUÊS?

Resposta pessoal.

Sugestão de...**Livro digital**

- *Trumai: livro para ensino da língua Trumai*, de Professores e alunos Trumai. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2002. Disponível em: <www.bibliotecadigital.abong.org.br/handle/11465/1680>. Acesso em: 27 out. 2017. O livro do povo Trumai está disponível para *download* no site da Biblioteca Digital Brasileira de Organizações da Sociedade Civil, uma iniciativa da Associação Brasileira das Organizações Não Governamentais (Abong).

- 2 QUE TAL VOCÊ TAMBÉM IMITAR O CAMINHO DAS SAÚVAS? FAÇA UM DESENHO PARECIDO COM O DE TAWALU TRUMAI. *Resposta pessoal.*



- 3 QUAIS CORES PREDOMINAM EM SEU DESENHO?

Resposta pessoal.

- 4 VOCÊ USOU ALGUMA FIGURA GEOMÉTRICA EM SEU DESENHO? QUAL?

Resposta pessoal.

Texto complementar

Os Trumai: história, língua e cultura

A população Trumai está estimada em cerca de 120 pessoas [...]
Historicamente, os Trumai teriam vindo de uma terra localizada na região entre o Araguaia e o Xingu, tendo-se mudado de lá por sofrerem ataques de um outro povo, possivelmente os Xavante. Teriam migrado para o Xingu há cerca de 150-180 anos, tendo atingido a área por meio de um afluente do rio Culuene. [...]

A língua Trumai é considerada isolada, isto é, não apresenta

parentesco genético com nenhuma outra língua do Xingu nem com outras famílias linguísticas conhecidas. Em certo sentido, isso faz dela um exemplar único. [...]

Alguns esforços estão sendo feitos para mudar o quadro atual. Uma das iniciativas mais fortes tem sido o trabalho educacional dos professores indígenas Pi'yu e Tawalu. [...]

O ensino escrito e oral do Trumai é um passo da maior importância no processo de revitalização da língua. [...]

PROFESSORES e alunos Trumai. *Trumai: livro para ensino da língua Trumai*. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2002. p. 120-121.

Tema contemporâneo

Diversidade cultural

Se possível, acesse o livro do povo Trumai com os alunos para conhecer seu modo de vida e seus costumes, além de ver outros desenhos feitos por eles.

Desenvolva a atividade de modo interdisciplinar com Língua Portuguesa. Os textos do livro são curtos, favorecendo o trabalho de leitura.

Objetivos do capítulo

1. Desenvolver a noção de lugar, do espaço vivido ao espaço percebido e representado.
2. Desenvolver as relações espaciais topológicas.
3. Desenvolver noções de cidadania.

BNCC EF01GE08

O capítulo vai trabalhar os lugares mais distantes dos alunos: aqueles que não fazem parte do dia a dia como um lugar vivido, mas que se fazem presentes de outras maneiras.

O ambiente e a qualidade de vida serão estudados nesse capítulo de forma bastante lúdica, com história em quadrinhos, poema concreto e uma representação feita pelos próprios alunos.

Para iniciar

Leia o título do poema e pergunte aos alunos: “Qual será o assunto do poema?”; “O que seria uma viagem maluca?”; “Alguém aqui já fez uma viagem maluca? Como foi?”, etc.

Faça a primeira leitura do poema com boa entonação e ritmo para que os alunos percebam as rimas e a sonoridade. Depois, proponha uma leitura compartilhada: cada aluno lê um verso ou uma estrofe.

Certifique-se de que as crianças não tenham dúvidas de vocabulário.

Estimule a imaginação delas, incentivando-as a planejar outras viagens malucas ou engraçadas. Pode-se trabalhar outras questões, como “Vocês acham que um trem pode ir a esses lugares do poema? Por quê?”. Peça a elas que desenhem os lugares do poema (castelo ou planeta) e os que foram mencionados na conversa após a leitura.

Exponha os desenhos no mural da sala de aula. Nessa atividade inicial, são trabalhadas a linguagem oral, a linguagem gráfica e o imaginário (as histórias inventadas).

CAPÍTULO 4

OUTROS LUGARES DE VIVÊNCIA

PARA INICIAR

FORME UMA RODA COM OS COLEGAS E ACOMPANHE A LEITURA QUE O PROFESSOR VAI FAZER DO POEMA.



VIAGEM MALUCA

PRA ONDE VOCÊ QUER IR?
DEPRESSA!
O TREM VAI PARTIR...

QUER IR ATÉ O CASTELO
COBERTO DE DIAMANTES,
ONDE A PRINCESA CASOU-SE
COM UM GIGANTE?

QUER IR ATÉ UM PLANETA
ONDE O CABELO NÃO CRESÇA?
OS HOMENS TÊM OLHOS NOS PÉS
E OS PÉS ESTÃO NA CABEÇA?
[...]

MARIA MAZZETTI. **PAROU PARADINHO.**
RIO DE JANEIRO: AO LIVRO TÉCNICO, 2009. P. 12-13.

1. QUEM VOCÊ CHAMARIA PARA FAZER UMA VIAGEM MALUCA COMO ESSA DO POEMA? POR QUÊ? *Resposta pessoal.*
2. QUAL DOS LUGARES DO POEMA VOCÊ ESCOLHERIA? POR QUÊ? *Resposta pessoal.*

64 UNIDADE 2

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

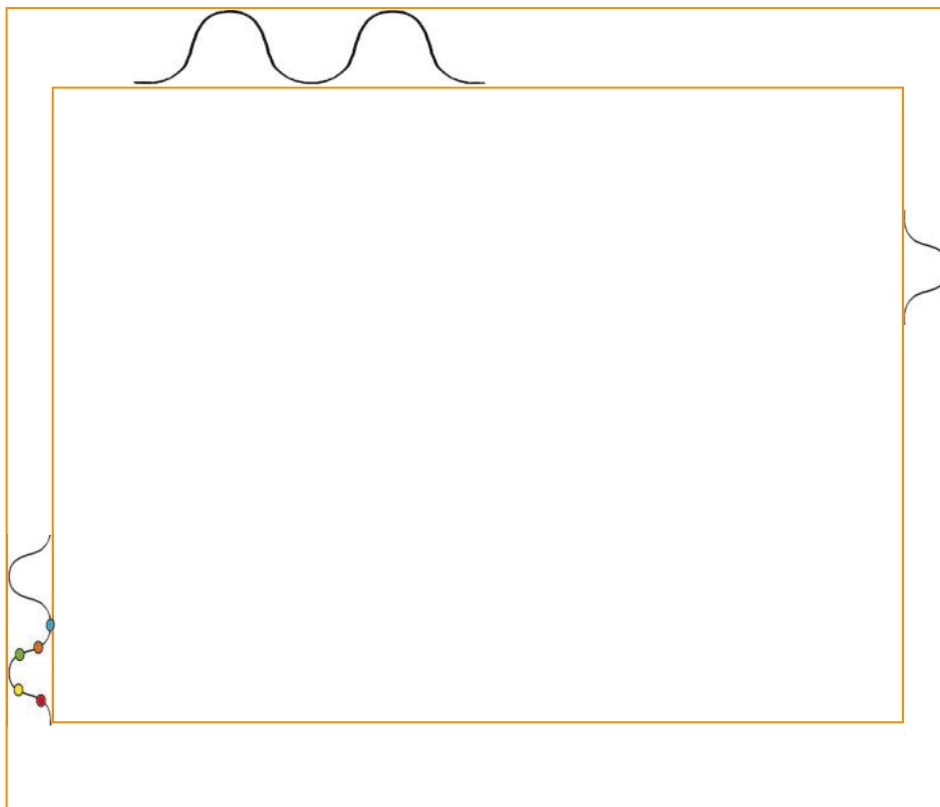
Para saber mais sobre o conceito **lugar**, leia os textos do item **Conceitos geográficos**, do Manual do Professor – Orientações gerais, de autoria de Lana de Souza Cavalcanti, Helena Callai e Ana Fani Alessandri Carlos.

▶ AONDE COSTUMO IR

EM SEU DIA A DIA, VOCÊ FREQUENTA DIFERENTES LUGARES: SUA MORADIA, SUA ESCOLA, A RUA ONDE VOCÊ MORA.

MAS HÁ OUTROS LUGARES AONDE PODEMOS IR. PODE SER A CASA DE UM FAMILIAR, UMA PRAIA, UM PARQUE OU UMA FAZENDA, POR EXEMPLO.

- 1 PENSE EM UM PARQUE OU UM CAMPINHO QUE VOCÊ GOSTA DE VISITAR NO SEU BAIRRO. FAÇA UM MAPA NO QUADRO ABAIXO. DEPOIS, ESCREVA O NOME DE UMA BRINCADEIRA QUE VOCÊ GOSTA DE FAZER QUANDO VAI LÁ.



- 2 COMPLETE E PINTE A MOLDURA PARA ELA FICAR BEM BONITA.
Resposta pessoal.

Texto complementar

Há várias definições sobre **mapas mentais**. Uma delas está relacionada com os lugares vividos.

Mapas elaborados a partir das imagens que temos dos lugares vividos, [...] essas imagens os

homens constroem pouco a pouco, e sua visão de mundo, seus valores, vão formando-se a partir dela, o que o homem sabe do espaço é adquirido a partir do que ele vê e percebe. [...]

NOGUEIRA, Amélia R. B. *Mapa mental: instrumento didático no ensino de Geografia do 1º grau*. Dissertação (Mestrado em Geografia). São Paulo: USP, 1994. p. 64.

Alfabetização cartográfica direta



- Representação gráfica.

Lugar é o espaço que se torna familiar ao indivíduo, o espaço de vivência, sempre ligado a referências pessoais. No entanto, é necessário ampliar essa abordagem e contextualizá-la, pois a vida cotidiana traz em si outras escalas: o que se passa no mundo traz repercussões para nossa vida pessoal.

As políticas globais sobre o comércio afetam os preços das mercadorias que consumimos no nosso dia a dia; as decisões políticas no âmbito da educação afetam o dia a dia de professores e alunos na escola, entre muitos outros exemplos que envolvem o global e o local.

Atividade 1

O objetivo da atividade é trabalhar com mapas mentais, representações subjetivas que são construídas a partir da percepção do espaço vivido.

Estimule os alunos a falar sobre esses lugares. Faça perguntas que os incentivem a pensar e a expressar suas ideias. Reforce a **linguagem oral** e a **linguagem gráfica**.

Alfabetização cartográfica direta



- Localização e orientação.
- Representação gráfica (linguagem gráfica pictórica).

Verifique se todos os alunos conseguiram interpretar as figuras.

Esta atividade tem o objetivo de trabalhar a observação, a localização e a orientação espacial.

Chame a atenção dos alunos para os elementos da paisagem rural. Pergunte se eles já viram paisagens com elementos semelhantes aos apresentados na carta.

VÍTOR RECEBEU UMA CARTA ENGRAÇADA DA AMIGA MARÍLIA. DE UM JEITO DIFERENTE, ELA CONTOU SOBRE A VIAGEM QUE FEZ PARA A CASA DOS TIOS.

LEIA E DECIFRE A CARTA, ESCRREVENDO O NOME DE TUDO O QUE MARÍLIA DESENHOU.

Ilustrações: Léo Feres/Aquino da Editora

MEU AMIGO VÍTOR,

SEMANA PASSADA, FUI DE  carro

COM MEUS PAIS, MINHA AVÓ E MINHA IRMÃ ATÉ A PEQUENA



cidade ONDE MEUS TIOS MORAM.

DURANTE A VIAGEM, FIQUEI OLHANDO PELA JANELA E VI



animais,



morros



E plantações.

CRUZAMOS UMA  ponte SOBRE UM



rio, CHAMADO RIO DAS



Pedras.

FINALMENTE, CHEGAMOS À  casa DE

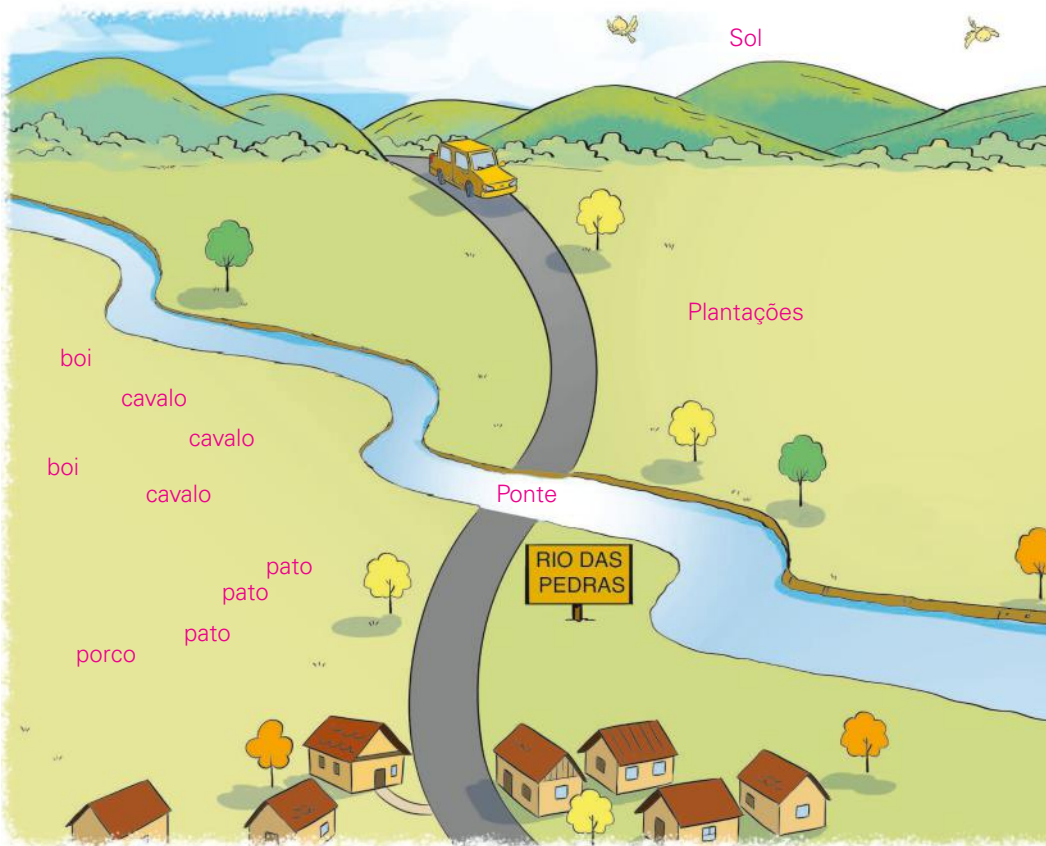
MEUS TIOS.

ASSINADO: MARÍLIA

MARÍLIA PRESTOU MUITA ATENÇÃO NO CAMINHO ATÉ A PEQUENA CIDADE ONDE MORAM OS TIOS DELA. VAMOS AJUDAR MARÍLIA A DESENHAR O QUE ELA VIU?

1 OLHANDO DE FRENTE PARA O DESENHO A SEGUIR, COMPLETE-O COM OS ELEMENTOS QUE MARÍLIA VIU DURANTE A VIAGEM:

- A) OS ANIMAIS DO LADO ESQUERDO.
- B) AS PLANTAÇÕES DO LADO DIREITO.
- C) A PONTE SOBRE O RIO.



Ilustra Cartoon/Arquivo da editora

2 AGORA, DESENHE O SOL ENTRE OS PASSARINHOS.

Alfabetização cartográfica direta



- Relações espaciais projetivas.
- Representação gráfica (linguagem gráfica pictórica).

Atividade 1

Nesta atividade, os alunos vão usar como referência o próprio corpo, ou seja, a direita e a esquerda solicitadas na atividade correspondem à direita e à esquerda do próprio aluno, olhando o desenho de frente.

Eles não vão fazer os desenhos como se estivessem no carro, pois nessa faixa etária ainda não foi introduzida a noção de reversibilidade.

Como atividade complementar, peça aos alunos que produzam uma carta, semelhante à carta escrita por Marília, contando sobre um lugar que eles visitaram.

Pesquisa

Faça uma comparação entre as duas obras de arte: uma pintura é clássica e a outra pintura é *naïf*.

Essa forma de expressão é muito parecida com a dos desenhos infantis e, por isso, há bastante identificação das crianças com esse estilo de pintura. Janaína Borges, autora da obra, é artista de Cuiabá, capital do Mato Grosso.

Comente as informações sobre os estilos das obras de arte e auxilie os alunos na interpretação delas.

Ressalte a importância da linguagem gráfica para representar uma informação.

Atividade 2

Peça aos alunos que expliquem por que escolheram essas imagens. Incentive-os a usar a tecnologia para fazer atividades escolares.

Aqui, é possível propor um passeio pelos arredores da escola (ou outros lugares), para que os alunos tirem fotos, sempre acompanhados de um adulto.

O processo de seleção de imagens também pode ser uma etapa rica do aprendizado.

Providencie a impressão das fotos e exponha todo o material em algum lugar da escola por onde circulem alunos de outros anos para que o trabalho da turma extrapole o universo da sala de aula.

PESQUISE

MUITOS ARTISTAS RETRATAM LUGARES EM MÚSICAS, POEMAS, FOTOGRAFIAS OU PINTURAS.

1 OBSERVE AS OBRAS DE ARTE ABAIXO.



➤ RIO PIRACICABA, DE J. DUTRA, 1927 (ÓLEO SOBRE TELA, DE 34 cm x 60 cm).

1. a) A primeira obra (*Rio Piracicaba*) mostra o rio e a ocupação humana em suas margens. A segunda obra (*Floresta*) mostra uma área desmatada de floresta com alguns animais.

➤ FLORESTA, DE JANAÍNA BORGES, 2000 (ACRÍLICO SOBRE TELA, DE 40 cm x 55 cm).



- A) O QUE APARECE NA PRIMEIRA OBRA? E NA SEGUNDA OBRA?
B) OS TÍTULOS FORAM BEM ESCOLHIDOS? POR QUÊ?

2 PESQUISE, EM REVISTAS, JORNAIS E NA INTERNET, IMAGENS DE LUGARES QUE CHAMEM A SUA ATENÇÃO. VOCÊ PODE TAMBÉM FOTOGRAFAR NA COMPANHIA DE UM ADULTO. SE PREFERIR, PODE DESENHAR.
Resposta pessoal.

68

UNIDADE 2 ➤

1. b) As duas obras têm títulos bem definidos, porém a segunda obra (*Floresta*) mostra uma área desmatada, e não uma floresta preservada.

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Texto complementar

O termo **arte naïf** aparece no vocabulário artístico, em geral, como sinônimo de arte ingênua, original e/ou instintiva, produzida por autodatas que não têm formação culta no campo das artes. [...] A pintura *naïf* se caracteriza pela ausência das técnicas usuais de representação

(uso científico da perspectiva, formas convencionais de composição e de utilização das cores) e pela visão ingênua do mundo. [...]

ARTE Naïf. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2017. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo5357/arte-naif>>. Acesso em: 17 nov. 2017.



- Legenda.

O ARTISTA NÃO TERMINOU DE COLORIR SUA PINTURA. VAMOS AJUDÁ-LO?

- 1 ESCOLHA UMA COR PARA PINTAR O SOL E OUTRA PARA PINTAR O BARCO.
- 2 DEPOIS, PINTE OS QUADRINHOS DO FINAL DA PÁGINA COM AS CORES QUE VOCÊ USOU NO DESENHO.



Léo Freire/Arquivo da Editora

LEGENDA

<input type="checkbox"/>	CÉU azul-claro	<input type="checkbox"/>	SOL	<input type="checkbox"/>	bege AREIA
<input type="checkbox"/>	MAR azul- -escuro	<input type="checkbox"/>	verde-escuro MORRO	<input type="checkbox"/>	BARCO
			Resposta pessoal.	<input type="checkbox"/>	VEGETAÇÃO verde-claro

Alfabetização cartográfica indireta



- Localização e proporção.
- Representação gráfica.

Desafio

É muito importante ampliar a noção de mundo dos alunos.

Ao conhecer e estudar outros lugares, mesmo os mais distantes, eles adquirem cada vez mais consciência de que há lugares, paisagens, pessoas e culturas diferentes.

Trata-se de uma atividade bastante rica, pois os alunos devem sistematizar o que conhecem, vivenciam e apontar o que gostariam de conhecer. Ela trabalha, portanto, em vários níveis de análise e percepção dos alunos.

Inicialmente devem apresentar a rua onde moram e a escola onde estudam, ficando assim no espaço vivido e ampliando para espaços imaginados.

Pode-se ampliar esta atividade pedindo aos alunos que comparem seu trabalho com os trabalhos de alguns colegas, avaliando as semelhanças e as diferenças dos lugares vividos e imaginados.

Principalmente essa última parte, **lugar que eu quero conhecer**, permite um vasto trabalho das comparação das semelhanças e das diferenças dos lugares apresentados.

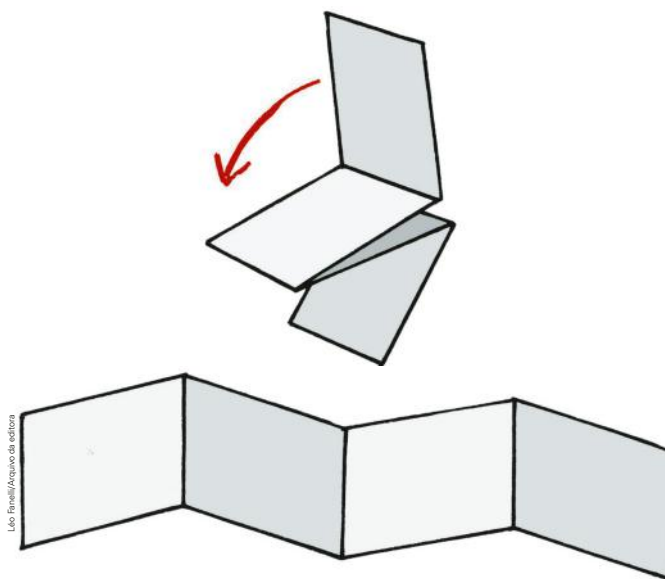
DESAFIO

MEUS LUGARES PREFERIDOS

NESTA ATIVIDADE, VOCÊ VAI MOSTRAR LUGARES ONDE GOSTA DE ESTAR E UM LUGAR QUE SONHA EM CONHECER.

O DESAFIO SERÁ VOCÊ CONSTRUIR UM PORTA-RETRATOS COM ESSES LUGARES.

- 1 ESCOLHA UMA FOLHA DE CARTOLINA DE SUA COR PREFERIDA.
- 2 PEÇA A UM ADULTO QUE AJUDE VOCÊ A CORTÁ-LA NO SENTIDO DO COMPRIMENTO, FAZENDO UMA TIRA DE 15 CENTÍMETROS DE LARGURA.
- 3 DOBRE A TIRA DE CARTOLINA AO MEIO.
- 4 DOBRE NOVAMENTE CADA METADE NO SENTIDO CONTRÁRIO, FORMANDO UMA SANFONA COM QUATRO PARTES. VEJA A IMAGEM.



- 5 AGORA VAMOS MONTAR O PORTA-RETRATOS:
 - A) NA PRIMEIRA PARTE DA TIRA DE CARTOLINA, ESCREVA NO ALTO: **RUA ONDE EU MORO.**
 - COLE UMA FOTO OU UM DESENHO DE SUA RUA.
 - ENFEITE O CONTORNO COM DESENHOS OU COLAGEM DE SEMENTES, MACARRÃO, PEDACINHOS DE PAPEL, ETC.

B) NA SEGUNDA PARTE, ESCREVA: ESCOLA ONDE EU ESTUDO.

- COLE TAMBÉM UMA FOTO OU UM DESENHO.
- USE SUA CRIATIVIDADE E ENFEITE DE UM JEITO DIFERENTE DO ANTERIOR.

C) NA TERCEIRA PARTE DA TIRA, ESCREVA: LUGAR QUE EU PREFIRO.

- COLE UMA FOTO OU UM DESENHO.

D) NA QUARTA PARTE, ESCREVA: LUGAR QUE EU QUERO CONHECER.

- COLE UMA IMAGEM OU DESENHO.

E) ENFEITE AS DUAS ÚLTIMAS PARTES, COMO VOCÊ FEZ COM AS DUAS PRIMEIRAS.

- 6** QUANDO SEU TRABALHO FICAR PRONTO, VOCÊ TERÁ UM LINDO PORTA-RETRATOS PARA MOSTRAR A SEUS FAMILIARES. COLOQUE-O SOBRE UM MÓVEL PARA ENFEITAR SEU QUARTO OU OUTRO CÔMODO DA SUA MORADIA.



Alfabetização cartográfica indireta



- Localização e proporção.
- Representação gráfica.

Atividade 5D

Neste item, sugira aos alunos que usem exemplos do Brasil.

Converse com os alunos sobre as diferentes características desses lugares, que apresentam floresta, deserto e montanha.

Questione-os sobre a possibilidade de viver nesses ambientes. Faça perguntas sobre os tipos de roupa, a presença ou a ausência de água e de vegetação, a temperatura do ar, etc. e relacione esses aspectos com ritmos da natureza no dia a dia dos alunos. Estimule-os a associar, mesmo que de uma maneira bem simples, o meio natural com as atividades do ser humano.

Atividade 1

Peça aos alunos que observem as fotografias novamente. Pergunte: "É possível viver em ambientes como esses?"; "Como essas pessoas vivem?"; "Quais roupas as pessoas devem utilizar?"; "Como será o cotidiano delas?", etc. Faça os alunos perceberem que as características naturais influenciam o nosso modo de viver.

Atividade 2

O importante nesta atividade é que os alunos comecem a observar os elementos do clima e que tomem consciência dos ritmos da natureza (chuva, calor, vento, etc.) no seu dia a dia.

Em razão da heterogeneidade climática do Brasil, é importante trabalhar o **cotidiano** dos alunos e seu **lugar de vivência** e, a partir daí, ampliar para o global, do concreto para o abstrato.

LUGARES QUE EU NÃO CONHEÇO

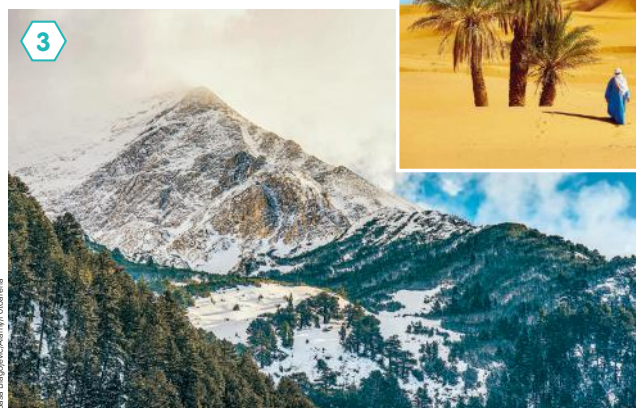
NO MUNDO HÁ LUGARES QUE TÊM FLORESTAS, DESERTOS OU MONTANHAS. QUE TAL CONHECER ALGUNS DELES? OBSERVE AS FOTOS.



▶ CARACARAÍ, NO ESTADO DE RORAIMA, 2016.



▶ MERZOUGA, NO MARROCOS, 2015.



▶ TIROL, NA ÁUSTRIA, 2017.

1 SERÁ QUE MORAM PESSOAS NESSES LUGARES?

Resposta pessoal.



2 NO LUGAR DA FOTO 1 CHOVE BASTANTE O ANO TODO. E NO LUGAR ONDE VOCÊ MORA, TAMBÉM COSTUMA CHOVER BASTANTE? EM QUE ÉPOCA DO ANO? CONVERSE COM OS COLEGAS E O PROFESSOR.

Resposta pessoal.

72 UNIDADE 2 ▶

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

[...] E a realidade imediata, quer dizer, o lugar onde se vive, deve ser conhecida e reconhecida pelos que ali vivem, pois conhecer o espaço, para saber movimentar-se nele, para nele trabalhar e produzir, significa conseguir reproduzir-se também a si próprio como sujeito. [...]

Cabe aqui uma advertência quanto ao estudo do lugar e do cotidiano. Ela diz respeito à forma de trabalhar com esses conceitos, não

sendo regra absoluta ter de partir do lugar que está perto e é conhecido para o mais amplo e desconhecido. A questão é de perspectiva escalar, [...] é um lugar que comporta em si o mundo [...]

CALLAI, Helena C. Escola, cotidiano e lugar. In: BRASIL. Ministério da Educação. *Geografia – Ensino Fundamental*. Brasília: MEC, 2010. p. 36-37, 40. (Coleção Explorando o ensino).

- 3 DECIFRE O CÓDIGO PARA DESCOBRIR O QUE HÁ NOS LUGARES MOSTRADOS NAS FOTOS DA PÁGINA ANTERIOR. ESCREVA NOS QUADRINHOS O QUE VOCÊ DESCOBRIR.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
A	E	O	S	H	F	N	R	M	T	L	D

A)

6	11	3	8	2	4	10	1
F	L	O	R	E	S	T	A

B)

12	2	4	2	8	10	3
D	E	S	E	R	T	O

C)

9	3	7	10	1	7	5	1
M	O	N	T	A	N	H	A

- 4 ESCREVA O NÚMERO DA FOTO DA PÁGINA ANTERIOR QUE MOSTRA:

- ONDE FAZ MAIS CALOR DURANTE O DIA.
- ONDE FAZ MAIS FRIO.
- ONDE É MAIS ÚMIDO.

- 5 EM QUAL HORÁRIO DO DIA FAZ MAIS CALOR NO LUGAR ONDE VOCÊ MORA? CONTE AOS COLEGAS. *Resposta pessoal.*

- 6 INVENTE UMA HISTÓRIA ORAL QUE SE PASSA EM UM DOS LUGARES MOSTRADOS NAS FOTOS. NA SUA HISTÓRIA, DEVEM APARECER AS PALAVRAS **EMBAIXO**, **LONGE** E A EXPRESSÃO **NA FRENTE**.
Resposta pessoal.

MINHA COLEÇÃO DE PALAVRAS DE GEOGRAFIA

VAMOS SABER UM POUCO MAIS SOBRE UMA PALAVRA MUITO DIFERENTE DO QUE VEMOS AO NOSSO REDOR.

DESERTO

- 7 O QUE É UM DESERTO? *Os desertos são áreas com pouca precipitação atmosférica, ou seja, com pouca chuva.*

Atividade 6

Nesta atividade os alunos devem inventar uma história de lugares que têm floresta, deserto ou montanha, considerando a variação de temperatura, umidade, etc. No contexto imaginado por eles deverão aparecer as **relações espaciais topológicas**.

É possível ampliar esta atividade pedindo aos alunos que exponham as histórias oralmente, com o objetivo de comparar as diferentes realidades apresentadas.

Minha coleção de palavras de Geografia

Leia informações sobre a seção na página 15.

Para alunos dessa faixa etária, podemos focar somente na pluviosidade (principalmente chuvas), assim, desertos são áreas onde ocorrem poucas chuvas.

O solo dos desertos é pouco fértil e é formado principalmente por areia e rochas. Durante o dia as temperaturas são bastante elevadas (calor) e à noite, muito baixas (frio).

Atente para o fato de que os desertos podem ser **quentes** ou **frios**. Neste ano escolar, considere somente os desertos quentes.

Assim também aprendo

Instrua os alunos a sempre consultar o **Glossário** no fim do livro para saber o significado das palavras destacadas.

Para ampliar as atividades, podem ser trabalhadas as diferenças de tempo atmosférico nos lugares: se está frio, quente, ensolarado, nublado, chuvoso, etc.

O estudo dos fenômenos da natureza é importante: saber que nem todos os dias são iguais e que há dias mais frios ou mais quentes ajuda as crianças a associar o tipo de roupa que devem usar de acordo com as diferentes temperaturas do ar.

Pergunte aos alunos o que eles usam quando faz calor ou frio. Promova uma discussão: "As roupas são as mesmas nessas ocasiões? Por quê?".

Converse também sobre as mudanças do tempo atmosférico ou sobre as estações do ano, principalmente se a escola está localizada em uma região do Brasil onde é fácil percebê-las.

Mostre a eles fotos de paisagens de países diferentes do Brasil: alguns muito frios, outros desérticos, etc.

ASSIM TAMBÉM APRENDO

NÓS USAMOS ROUPAS PARA PROTEGER NOSSO CORPO.

NO **INVERNO**, AS ROUPAS SÃO MAIS GROSSAS E FECHADAS PARA NOS AQUECER. NO **VERÃO**, AS ROUPAS SÃO MAIS LEVES.

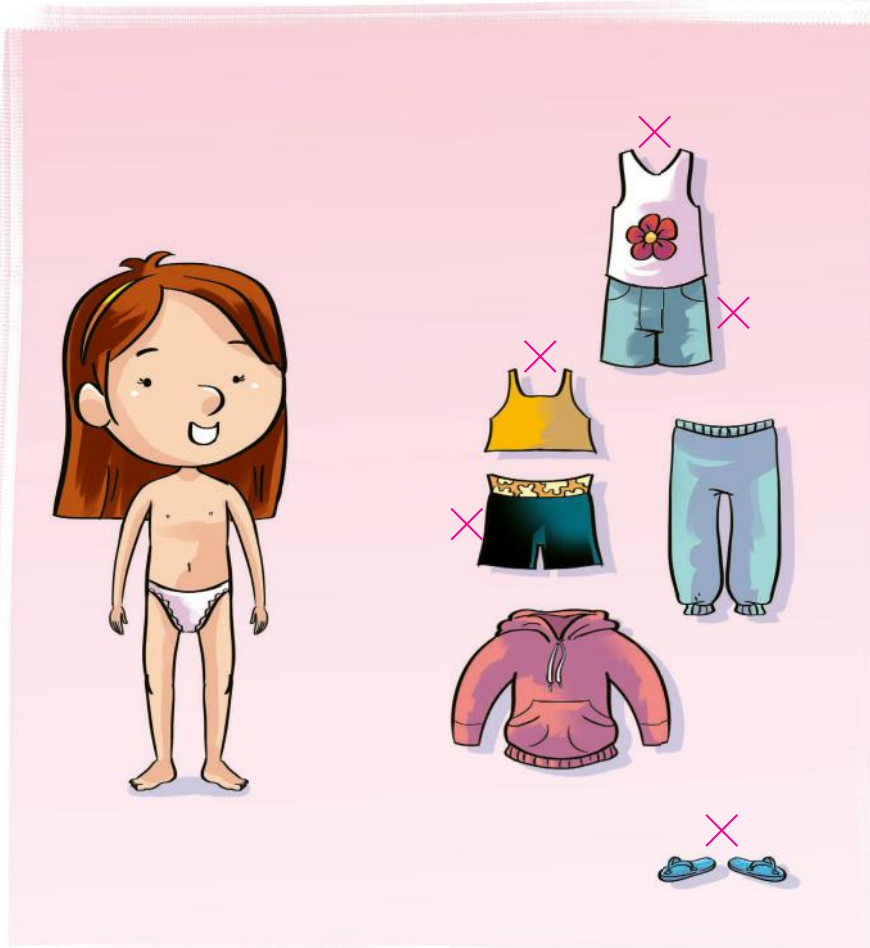
1 OBSERVE A ILUSTRAÇÃO.



A) FAÇA UM X NAS ROUPAS QUE O MENINO DEVE USAR NO INVERNO.

B) DESENHE NO MENINO AS ROUPAS QUE VOCÊ ESCOLHEU. **Resposta pessoal.**

2 AGORA, OBSERVE ESTA OUTRA ILUSTRAÇÃO.



A) FAÇA UM X NAS ROUPAS QUE A MENINA DEVE USAR NO VERÃO.

B) DESENHE NA MENINA AS ROUPAS QUE VOCÊ ESCOLHEU. *Resposta pessoal.*

3 COMPARE SEU TRABALHO COM O DOS COLEGAS. AS ROUPAS ESCOLHIDAS SÃO AS MESMAS? *Resposta pessoal.*

4 QUE TIPO DE ROUPA É MAIS COMUM NO LUGAR ONDE VOCÊ MORA? CONTE AOS COLEGAS SOBRE O TIPO DE ROUPA QUE VOCÊ USA CONFORME O HORÁRIO DO DIA. *Resposta pessoal.*

Atividade 2

Nesta atividade, os alunos terão duas opções de resposta. As diferentes opções são necessárias para a resolução da atividade.

Atividade 4

Converse com os alunos sobre as variações do tempo atmosférico no decorrer do dia (chuva, calor, vento, etc.) e quais as vestimentas mais adequadas para cada situação.

Mais uma vez, em razão da heterogeneidade climática do Brasil, é importante começar a trabalhar as variáveis a partir do lugar de vivência dos alunos.

É possível desenvolver um trabalho com o conteúdo dessas páginas sobre a alimentação em situações de muito frio ou de muito calor.

Promova uma conversa na sala de aula, explicando aos alunos que, em áreas de clima muito quente, em geral, come-se mais saladas e toma-se mais sorvetes. Em áreas muito frias, as comidas são quentes para aquecer o corpo.

O conteúdo desta página trabalha com representações de **espaços públicos**, algumas muito comuns no Brasil para atividades recreativas: uma praia, um rio e um museu.

Amplie essa atividade avaliando com os alunos esses lugares com os ritmos da natureza (chuva, vento, calor, etc). Questione os alunos: "Para ir à praia, é melhor aproveitar um dia com chuva, vento ou calor?"

Conduza a conversa de modo que os alunos percebam os diferentes encaminhamentos ditados pelos ritmos da natureza no nosso dia a dia.

O BRASIL TEM MUITOS LUGARES DIFERENTES.

1 ENCONTRE NO DIAGRAMA LUGARES:

- A) PARA TOMAR BANHO DE MAR E BRINCAR.
- B) PARA APRECIAR OBRAS DE ARTE E OBJETOS ANTIGOS.
- C) ONDE SE PODE PESCAR.
- CIRCULE CADA NOME COM UMA COR.

A	X	V	L	M	T	L	D	R	V
W	Q	G	U	B	Y	E	H	I	E
R	X	P	R	A	I	A	T	O	G
D	V	A	A	T	B	L	J	E	I
J	V	X	E	D	A	F	D	H	B
L	M	U	S	E	U	L	I	R	M
N	B	E	L	I	A	E	Q	S	V

2 AGORA, ESCREVA CADA PALAVRA QUE VOCÊ ENCONTROU AO LADO DA IMAGEM CORRESPONDENTE.



Praia. _____



Rio. _____



Museu. _____

3 EM UM DIA DE MUITO CALOR, AONDE VOCÊ GOSTARIA DE IR? POR QUÊ? Resposta pessoal.

SAIBA MAIS

VOCÊ JÁ OUVIU FALAR NA CIDADE DE CAMPO BELO? ELA FICA NO ESTADO DE MINAS GERAIS. OBSERVE A FOTO.



► CAMPO BELO, NO ESTADO DE MINAS GERAIS, 2016.

- 1 ESCREVA O QUE VOCÊ VÊ:
 - A) MAIS AO LONGE NA FOTO: Os morros.
 - B) MAIS DE PERTO NA FOTO: A praça com coqueiros.
- 2 CIRCULE DE VERDE A CONSTRUÇÃO MAIS ALTA DO LADO DIREITO DA FOTO.
- 3 PINTE O QUADRINHO QUE INDICA O LADO DA FOTO EM QUE ESTÁ UM CARRO VERMELHO. DIREITO ESQUERDO
- 4 ESSA FOTO MOSTRA UMA PRAÇA, UM ESPAÇO PÚBLICO. CONVERSE COM OS COLEGAS E O PROFESSOR:
 - A) COMO AS CRIANÇAS PODEM USAR A PRAÇA? Resposta pessoal.
 - B) DESENHE UM BRINQUEDO PARA CRIANÇAS NO MEIO DA PRAÇA.

Alfabetização cartográfica direta



- Relações espaciais topológicas e projetivas.
- Representação gráfica.

Saiba mais

Oriente os alunos a observar a fotografia que apresenta um **lugar público**, a praça, e a ler a legenda. Eles devem observar os elementos representados e a posição de cada um na foto.

Trabalhe as **relações topológicas** e introduza as **relações projetivas**.

É importante que, ao término do segundo semestre deste ano letivo, os alunos tenham pleno domínio das relações topológicas, pois isso contribuirá para que o processo de alfabetização cartográfica seja mais bem estruturado e consolidado nos anos seguintes.

Explore com os alunos outros elementos presentes na foto, com atividades como:

- Faça um **X** na construção azul no lado **direito**.
- Circule o sino do lado **esquerdo** da igreja.
É possível fazer as seguintes perguntas também:
 - Onde estão os bancos na praça? (Resposta: Na frente da igreja, no meio da praça).
 - O que há atrás da igreja? (Resposta: Uma praça).

Alfabetização cartográfica indireta



- Proporção e escala.

Atividade 1

Em conjunto com a disciplina de Língua Portuguesa, proponha esta atividade de reescrita do poema. Veja um exemplo:

Eu moro na (ou no)...
 Ah, eu adoro viver lá!
 Sabe por quê?
 Porque...

Os alunos completam os versos. Explore, ainda, a forma de construção empregada pela autora do poema, com a palavra **serra** imitando os altos e baixos de uma serra e a palavra **cachoeira** imitando a queda-d'água.

Esse é um **poema concreto** ou **visual**, que mostra uma mensagem de forma não usual, explorando os aspectos lúdicos, sonoro e visual.

Atividade 2

O trabalho com o percurso e a reprodução dele em um espaço menor (**redução**) têm o objetivo de introduzir os conceitos de **proporção** e **escala**, que serão aprofundados em anos posteriores.

HÁ LUGARES MAIS MOVIMENTADOS E HÁ LUGARES MAIS TRANQUILOS.

1 ACOMPANHE A LEITURA DO PROFESSOR.

A VIDA NA ROÇA

EU MORO NA ROÇA.

AH, EU ADORO VIVER LÁ!

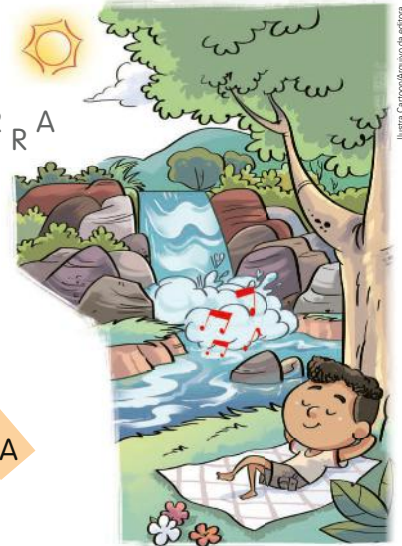
SABE POR QUÊ? [...]

O VENTO FRESCO QUE VEM LÁ DA S E R R A

A PAISAGEM D-I-S-T-A-N-T-E...

[...]

O BARULHO GOSTOSO DA C A C H O E I R A



É MÚSICA PARA MEUS OUVIDOS.

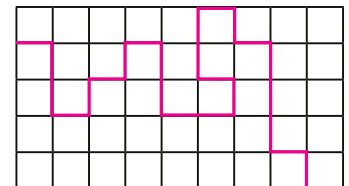
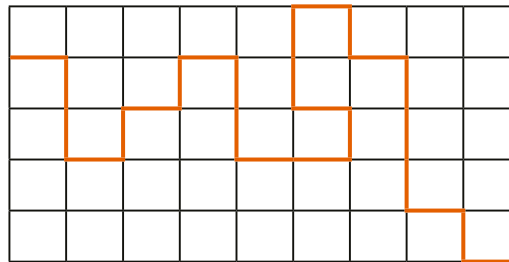
[...]

JAILMA GABRIELE PEREIRA, A VIDA NA ROÇA. IN: OLIMPÍADAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: ESCRREVENDO O FUTURO. DISPONÍVEL EM: <www.portal.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-jornada-pedagogica/lingua-portuguesa/poesias.pdf>. ACESSO EM: 2 OUT. 2017.

- ESTE LUGAR PODE SER CONSIDERADO AGITADO OU TRANQUILO?

Tranquilo.

2 VEJA O CAMINHO PARA CHEGAR À CACHOEIRA. COPIE O PERCURSO NO QUADRICULADO MENOR.



ASSIM TAMBÉM APRENDO

O RIO QUE PASSA PERTO DO SÍTIO DE CHICO BENTO É UM DOS LUGARES ONDE ELE COSTUMA PESCAR.

- 1 LEIA A HISTÓRIA EM QUADRINHOS COM O PROFESSOR.

CHICO BENTO em GRANDE PESCARIA



MAURICIO DE SOUSA. CHICO BENTO. SÃO PAULO: GLOBO, N. 269, 1997.

Ao contrário do que se esperava, Chico Bento pescou lixo no rio, e não peixes.

- A) QUE TIPO DE PESCARIA O CHICO BENTO FEZ? VOCÊ ESPERAVA POR ISSO?
B) O QUE VOCÊ ACHOU DA ATITUDE DO CHICO BENTO? **Resposta pessoal.**

- 2 VOCÊ PODERIA FAZER ALGO PARECIDO? O QUÊ? **Resposta pessoal.**

Assim também aprendo

Faça uma atividade interdisciplinar com Língua Portuguesa. Levante os conhecimentos prévios dos alunos sobre o gênero **história em quadrinhos**. Pergunte se já viram, se já leram e de quais histórias eles gostam mais, por exemplo.

Trata-se de um gênero multimodal, no qual a leitura da imagem é tão importante quanto a leitura do texto escrito. É a combinação dos dois que dá sentido à história, o que caracteriza seu caráter multimodal.

Comente com os alunos sobre os balões de fala na HQ, a sequência dos quadrinhos e o sentido de leitura do texto, as imagens e os recursos linguísticos, como a onomatopeia (zup), etc.

Atividade 2

Procure mostrar o valor do trabalho de Chico Bento: além de respeitar a natureza, ele está jogando lixo no lixo e praticando sua cidadania, procurando ser responsável com o ambiente no dia a dia.

Conscientize os alunos sobre a importância da preservação do ambiente. Incentive-os a adotar a prática da coleta seletiva em seus lugares de vivência, como na moradia, na escola, em espaços públicos, etc.

Avalie com os alunos como seriam esses espaços se as pessoas não cuidassem deles, mostrando as semelhanças e as diferenças entre os vários lugares nas quais circulam.

Atividade 1

A atividade tem o objetivo de desenvolver a consciência da preservação do ambiente e o senso de cidadania nos alunos.

Inicialmente, eles devem identificar os tipos de lixo para, depois, fazer as ligações. Portanto, devem relacionar o nome e a cor para a identificação da lixeira correta.

RECICLAGEM

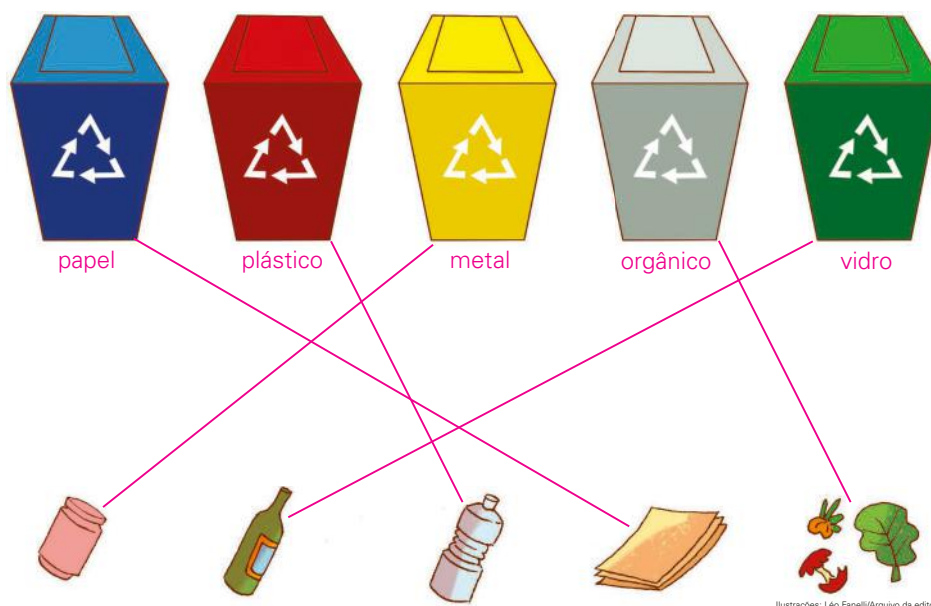
OS AMBIENTES DEVEM SER PRESERVADOS. ISSO SIGNIFICA QUE PRECISAMOS CONTRIBUIR PARA QUE OS LUGARES PERMANEÇAM LIMPOS E PROTEGIDOS E QUE NÃO SEJAM DESTRUÍDOS.

TODOS NÓS PRODUZIMOS MUITO LIXO. É MUITO IMPORTANTE COLOCAR O LIXO NO LUGAR CERTO. PARA ISSO, EXISTE A **COLETA SELETIVA**.

- 1 OBSERVE A IMAGEM COM MUITA ATENÇÃO PARA CONHECER O SIGNIFICADO DE CADA UMA DAS CORES.



- AGORA, SEPRE O LIXO LIGANDO OS OBJETOS ÀS LIXEIRAS ONDE ELAS DEVEM SER DEPOSITADOS.



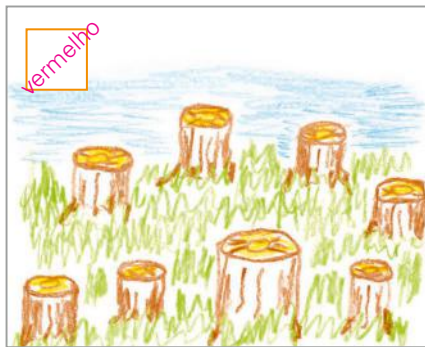
2 COMO AS PESSOAS PODEM TRATAR A NATUREZA? PINTE O QUADRINHO DE CADA DESENHO DE ACORDO COM A COR QUE INDICA:



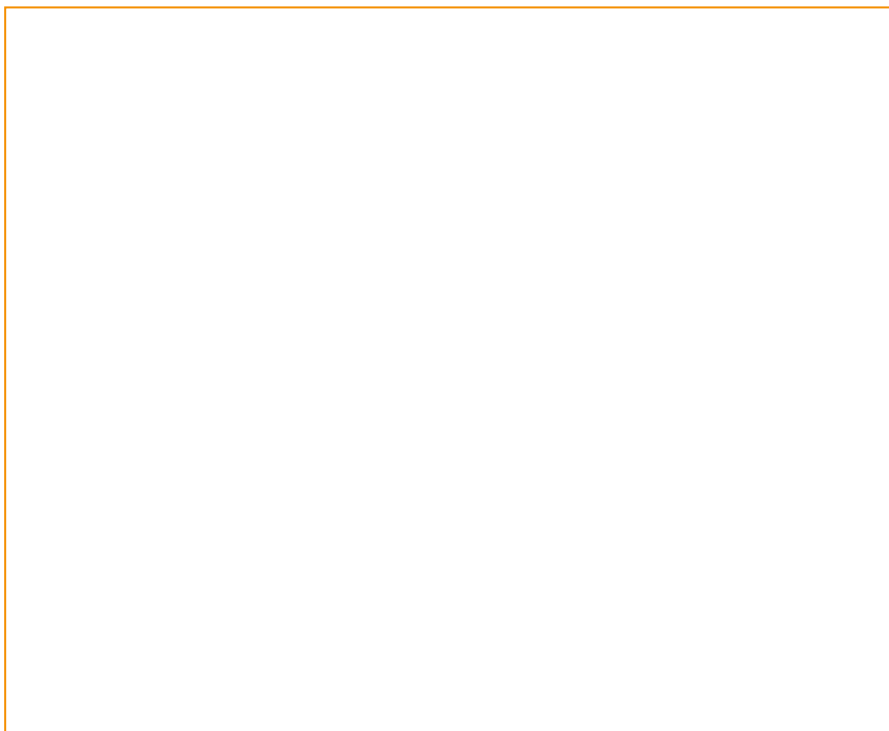
COM RESPEITO.




COM DESRESPEITO.



3 AGORA É SUA VEZ! FAÇA UM DESENHO QUE REPRESENTE ATITUDES OU SITUAÇÕES DE RESPEITO À NATUREZA. *Resposta pessoal.*



Alfabetização cartográfica indireta 

- Representação gráfica.

Atividades 2 e 3

Resgate, por meio destas atividades, a importância da natureza em nossas vidas e de como nossas ações podem contribuir para a existência de recursos naturais para futuras gerações.

Como atividade complementar, você pode orientar os alunos a produzir cartazes com frases e desenhos que valorizem o respeito à natureza. Exponha os desenhos em um mural na sala de aula.

O que estudamos

O objetivo desta seção é sistematizar noções desenvolvidas na unidade. Os alunos terão a oportunidade de retomar, organizar e registrar o que foi estudado.

Eu escrevo e aprendo

A seção prioriza a **linguagem escrita**. Os alunos retomarão frases das páginas 57 e 72 e deverão anotar aquela que foi significativa para eles nos capítulos. Nessa fase inicial do processo de alfabetização, encaminhe a atividade para os alunos usarem apenas uma palavra significativa, e não a frase.

Minha coleção de palavras de Geografia

Leia informações sobre a seção na página 42.

Atividade 1

Incentive a troca de ideias entre os alunos.

Atividade 2

Se os alunos ainda apresentam dificuldades na linguagem escrita, trabalhe com a colagem.

O QUE ESTUDAMOS

EU ESCREVO E APRENDO

- AS FRASES ABAIXO APARECEM NOS CAPÍTULOS DA UNIDADE 2. ESCREVA, EMBAIXO DE CADA UMA DELAS, OUTRA FRASE SOBRE O QUE VOCÊ MAIS GOSTOU DE APRENDER EM CADA CAPÍTULO.

CAPÍTULO 3 – NO MEU DIA A DIA

A ESCOLA É O LUGAR ONDE VOCÊ APRENDE, BRINCA E FAZ AMIGOS. TODAS AS CRIANÇAS DEVEM IR À ESCOLA. IR À ESCOLA FAZ PARTE DO SEU COTIDIANO.

Resposta pessoal.

CAPÍTULO 4 – OUTROS LUGARES DE VIVÊNCIA

NO MUNDO HÁ LUGARES QUE TÊM FLORESTAS, DESERTOS OU MONTANHAS.

Resposta pessoal.

MINHA COLEÇÃO DE PALAVRAS DE GEOGRAFIA

EM CADA CAPÍTULO DESTA UNIDADE, HÁ UMA PALAVRA DESTACADA. COM ELAS VOCÊ FEZ ATIVIDADES PARA SABER COMO UTILIZÁ-LAS QUANDO PRECISAR ESCREVER UM PEQUENO TEXTO DE GEOGRAFIA. VOCÊ VAI AGORA PREENCHER UM QUADRO COM AS PALAVRAS AO LADO.

Respostas pessoais.

- O QUE VOCÊ APRENDEU COM ESSAS DUAS PALAVRAS? DISCUTA COM OS COLEGAS.
- EM UM QUADRO NO CADERNO, ESCREVA ESSAS DUAS PALAVRAS E O SIGNIFICADO DE CADA UMA DELAS. O SIGNIFICADO DEVE ESTAR LIGADO AO QUE VOCÊ APRENDEU NO CAPÍTULO. SE PREFERIR, PODE FAZER UMA COLAGEM.

PAÍS,
PÁGINA 49.
DESERTO,
PÁGINA 73.

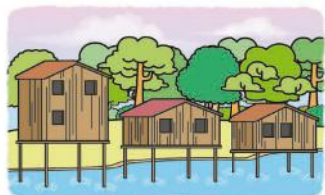
EU DESENHO E APRENDO

- 1 OS DESENHOS ABAIXO REPRESENTAM ASSUNTOS IMPORTANTES ESTUDADOS EM CADA CAPÍTULO DA UNIDADE 2. OBSERVE-OS ATENTAMENTE.

CAPÍTULO 3 NO MEU DIA A DIA

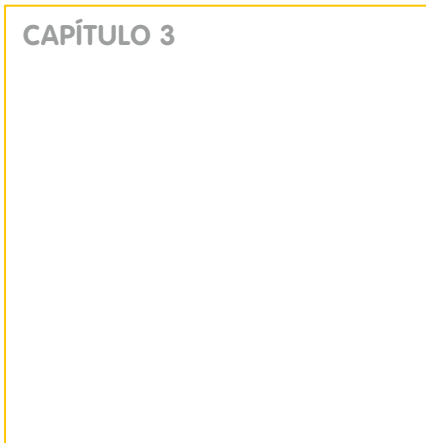


CAPÍTULO 4 OUTROS LUGARES DE VIVÊNCIA

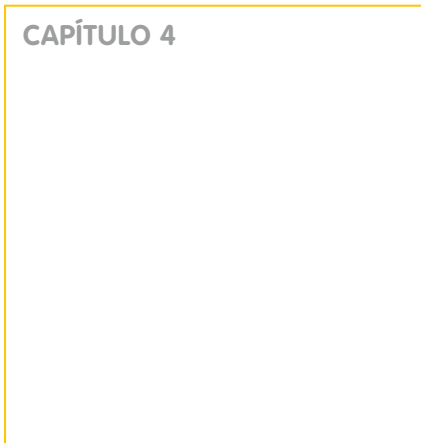


- 2 AGORA É A SUA VEZ! PARA CADA CAPÍTULO, FAÇA UM DESENHO DO QUE VOCÊ MAIS GOSTOU DE ESTUDAR OU ACHOU IMPORTANTE CONHECER NESTA UNIDADE. SE PREFERIR, FAÇA UMA COLAGEM.

CAPÍTULO 3



CAPÍTULO 4



Eu desenho e aprendo

A seção prioriza a **linguagem gráfica**. Os alunos têm a representação de temas centrais dos capítulos e terão oportunidade de fazer suas representações ou colagens.

Estimule os alunos a usar a criatividade. Lembre-se de que as representações gráficas são muito importantes para as crianças, pois permitem manifestações e estruturas do pensamento de forma mais lúdica e natural.

Especialmente em Geografia, o desenho é importante porque pode ser trabalhado de forma direta com as representações dos lugares, o que nos direciona para a Cartografia, ou seja, a representação gráfica por meio de mapas.

HORA DE ORGANIZAR O QUE ESTUDAMOS

TIPOS DE RUA

- GRANDE.
- PEQUENA.
- DE TERRA.
- ASFALTADA.
- AVENIDA.
- ENTRE OUTRAS.

SEMÁFORO PARA PEDESTRES

- VERMELHO: PARE.
- VERDE: PODE SEGUIR.



DIFERENTES POSIÇÕES

- ATRÁS.
- AO LADO.
- NA FRENTE.
- PERTO.
- LONGE.
- DIREITA.
- ESQUERDA.
- E MUITAS OUTRAS.

LUGARES QUE TÊM

- FLORESTA.
- DESERTO.
- MONTANHA.



COLETA SELETIVA



SUGESTÕES DE...

LIVROS

FESTA NO MEU JARDIM, DE MARCOS BAGNO. CURITIBA: POSITIVO, 2015.

COM POEMAS, O AUTOR FALA SOBRE OS BICHOS QUE VIVEM EM UM JARDIM.

O CASO DO LIXO PERDIDO, DE RAMON M. SCHEIDEMANTEL. BLUMENAU: SONAR, 2016.

A TURMA DA ECO PATRULHA VAI FAZER MUITAS DESCOBERTAS SOBRE OS PROBLEMAS NA COLETA DE LIXO DA CIDADE.

FILME

OS DETETIVES DO PRÉDIO AZUL (D.P.A.): O FILME. DIREÇÃO: ANDRÉ PELLENZ. SÃO PAULO: PARIS ENTRETENIMENTO, 2017. DURAÇÃO: 120 MIN.

TRÊS AMIGOS – PIPPO, SOL E BENTO – MORAM EM UM ANTIGO PRÉDIO AZUL E PRECISAM DA AJUDA DE TOM, MILA E CAPIM PARA RESOLVER OS PROBLEMAS MISTERIOSOS QUE SURGEM NO LUGAR.

MÚSICA

ESTÓRIAS DE CANTAR. BANDA ESTRALO. SÃO PAULO: TRATORE, 2015. 1 CD.

NESTE CD, VOCÊ VAI ENCONTRAR CANÇÕES DE ARTISTAS BRASILEIROS INTERPRETADAS PELA BANDA ESTRALO. AS CANÇÕES FALAM SOBRE O MUNDO DA CRIANÇA, AS BRINCADEIRAS E A CONVIVÊNCIA COM OS AMIGOS.



PARA VOCÊ REFLETIR E CONVERSAR

Respostas pessoais.

- DE QUAL ASSUNTO VOCÊ GOSTOU MAIS NESTA UNIDADE?
- VOCÊ TEVE DIFICULDADE PARA ENTENDER ALGUMA ATIVIDADE OU EXPLICAÇÃO?
- ESCOLHA A IMAGEM DE QUE VOCÊ MAIS GOSTOU NESTA UNIDADE. CONTE AOS COLEGAS O MOTIVO DE SUA ESCOLHA.

GLOSSÁRIO

AS PALAVRAS DESTE GLOSSÁRIO ESTÃO DEFINIDAS DE ACORDO COM O SENTIDO COM QUE FORAM UTILIZADAS NAS PÁGINAS DO LIVRO.



AMBIENTE > PÁGINA 80

TUDO O QUE ENVOLVE OS SERES VIVOS E OS SERES NÃO VIVOS (COMO O AR, A ÁGUA E A TERRA) QUE EXISTEM EM VOLTA DE UM LUGAR E QUE SE RELACIONAM ENTRE SI.



CACHOEIRA > PÁGINA 78

QUEDA-D'ÁGUA FORMADA QUANDO HÁ UM DESNÍVEL DE TERRENO NO CURSO DE UM RIO.



André D'Alpujar - Imagens

▶ ALTO PARAÍSO DE GOIÁS, NO ESTADO DE GOIÁS. FOTO DE 2016.



INVERNO > PÁGINA 74

O ANO SE DIVIDE EM QUATRO ESTAÇÕES: PRIMAVERA, VERÃO, OUTONO E INVERNO. O INVERNO É A ÉPOCA DO ANO EM QUE FAZ MAIS FRIO.



Guilherme Aragão - Fotograma

▶ CURITIBA, NO ESTADO DO PARANÁ. FOTO DE 2017.



LOCAL PÚBLICO > PÁGINA 50

LUGAR QUE PERTENCE A TODOS, QUE ESTÁ ABERTO A TODAS AS PESSOAS. AS PRAÇAS E AS RUAS GERALMENTE SÃO LOCAIS PÚBLICOS.



Rodrigo Machado - Opoto Brasil - Imagens

▶ RIO DE JANEIRO, NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. FOTO DE 2017.



MORRO > PÁGINA 69

ELEVAÇÃO DE PEQUENA ALTITUDE NO TERRENO.



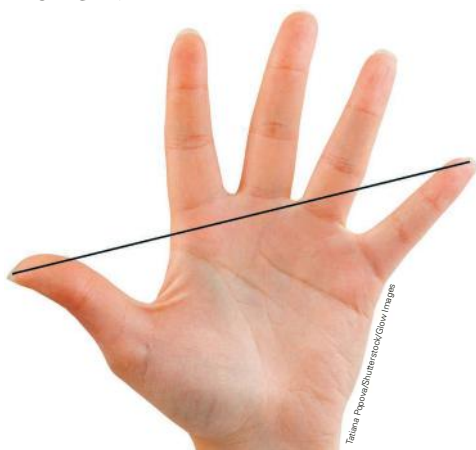
André D'Alpujar - Imagens

▶ CAVALCANTE, NO ESTADO DE GOIÁS. FOTO DE 2016.

P

PALMO > PÁGINA 31

MEDIDA DE COMPRIMENTO OBTIDA COM A MÃO ABERTA, DO DEDO MÍNIMO AO POLEGAR.



➤ MEDIDA DO PALMO.

A IMAGEM NÃO ESTÁ REPRESENTADA EM PROPORÇÃO.

PLANETA > PÁGINA 64

ASTRO OU CORPO CELESTE QUE GIRA AO REDOR DO SOL. NÓS VIVEMOS NO PLANETA TERRA. EXISTEM MUITOS OUTROS PLANETAS, MAS ATÉ AGORA NÃO SE SABE SE EXISTE VIDA NELES.



➤ A TERRA VISTA DO ESPAÇO. FOTO DE 2014.

R

ROÇA > PÁGINA 78

PODE SER ENTENDIDO COMO CAMPO OU MEIO RURAL. PODE SER, AINDA, UM TERRENO ONDE SÃO CULTIVADOS PRODUTOS AGRÍCOLAS, COMO LEGUMES E VERDURAS.



➤ CÂNDIDO SALES, NO ESTADO DA BAHIA. FOTO DE 2016.

V

VERÃO > PÁGINA 74

O ANO SE DIVIDE EM QUATRO ESTAÇÕES: PRIMAVERA, VERÃO, OUTONO E INVERNO. EM GRANDE PARTE DO BRASIL, O VERÃO É A ÉPOCA DO ANO EM QUE FAZ MAIS CALOR E CHOVE MAIS.



➤ RIO DE JANEIRO, NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. FOTO DE 2015.

BIBLIOGRAFIA

Desta bibliografia não constam as referências de alguns livros dos quais foram transcritos trechos ao longo dos capítulos. Citamos as referências nos próprios textos, por se tratar de fontes de leitura complementares.

ALMEIDA, Rosângela Doin de. **Do desenho ao mapa: iniciação cartográfica na escola**. São Paulo: Contexto, 2016.

_____; JULIASZ, Paula. **Espaço e tempo na Educação Infantil**. São Paulo: Contexto, 2014.

_____; PASSINI, Elza Yasuko. **O espaço geográfico: ensino e representação**. São Paulo: Contexto, 2015.

BRANDÃO, Heliana; FROESLER, Maria das Graças V. G. **O livro dos jogos e das brincadeiras para todas as idades**. Belo Horizonte: Leitura, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacional.comum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 26 set. 2019.

_____. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia/História e temas transversais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CALLAI, Helena Copetti. Aprendendo a ler o mundo: A Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Caderno Cedes**. Educação geográfica e as teorias de aprendizagem, n. 66. Campinas, 2005. Número especial.

CASTELLAR, Sonia M. V. (Org.). **Educação geográfica: teorias e práticas docentes**. São Paulo: Contexto, 2010.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos (Org.). **Ensino de Geografia: caminhos e encantos**. Porto Alegre: Edipucrs, 2016.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; COSTELLA, Roselane Z. **Brincar e cartografar com os diferentes mundos geográficos: a alfabetização espacial**. Porto Alegre: Edipucrs, 2016.

CAVALCANTI, Lana de S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas: Papyrus, 2016.

COLL, César; TEBEROSKY, Ana. **Aprendendo Arte: conteúdos essenciais para o Ensino Fundamental**. São Paulo: Ática, 2009.

DI LEO, Joseph H. **A interpretação do desenho infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1988.

KAERCHER, Nestor A. **Desafios e utopias do ensino de Geografia**. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2010.

PAGANELLI, Tomoko I. et al. A noção de espaço e de tempo. **Revista Orientação**, n. 6. São Paulo: Departamento de Geografia – USP, 1985.

PONTUSCHKA, Nidia N.; OLIVEIRA, Arioaldo U. de (Org.). **Geografia em perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2010.

POZO, Juan Ignacio (Org.). **A solução de problemas: aprender a resolver, resolver para aprender**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SCHÄFFER, Neiva. Ler a paisagem, o mapa, o livro... Escrever nas linguagens da Geografia. In: NEVES, Iara C. B. et al. **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2006.

_____. et al. **Um globo em suas mãos: práticas para sala de aula**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2010.

SIMIELLI, Maria Elena. A Cartografia no Ensino Fundamental e Médio. In: CARLOS, Ana F. A. (Org.). **Geografia na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2015.

_____. **Primeiros mapas: como entender e construir**. São Paulo: Ática, 2010. 4 v.

Sites

Acesso em: 19 out. 2017.

Agenda Criança Unicef:
<www.selounicef.org.br>

Biblioteca Virtual de Educação:
<<http://bve.cibe.inep.gov.br/>>

Portal do Meio Ambiente:
<<http://portal.rebia.org.br>>

Revista **Ciência Hoje**: <<http://chc.org.br/revista-aberta/>>

