

DA ALFABETIZAÇÃO À LEITURIZAÇÃO CARTOGRÁFICA: DESAFIOS EPISTEMOLÓGICOS NO ENSINO DE GEOGRAFIA

**FROM CARTOGRAPHIC LITERACY TO
CARTOGRAPHIC 'LEITURIZAÇÃO':
EPISTEMOLOGICAL CHALLENGES IN
GEOGRAPHY TEACHING**

Rodrigo da Silva Caetano

rodryggou@gmail.com.

Sulivan Pereira Dantas

Sulivan.dantas@uece.br

Resumo: O presente trabalho conceitual analisa o ensino da linguagem cartográfica nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, problematizando a necessidade de superação das práticas de ensino que visam à memorização e a descrição dos conteúdos de Geografia. O objetivo central é discutir a transição paradigmática da alfabetização cartográfica para a leitura cartográfica sob uma dimensão sócio crítica e emancipatória. A fundamentação teórica ancora-se na psicologia do desenvolvimento e na perspectiva sócio-histórica de Jean Piaget e Lev Vygotsky, articuladas aos estudos de autores da Geografia Escolar e da Educação, como Elza Passini, Maria Elena Simielli, Rosângela Doin de Almeida, Helena Copetti Callai, Ângela

Terumi Katuta, Sonia Castellar, Magda Soares e Yves Lacoste. Argumenta-se que a alfabetização cartográfica, compreendida como o domínio das noções espaciais fundamentais (orientação, escala, proporção) e do alfabeto visual (ponto, linha, área), constitui uma etapa indispensável, porém insuficiente. Defende-se a leitura cartográfica como o patamar superior em que o estudante interpreta e problematiza a realidade socioespacial, reconhecendo no mapa um texto não neutro, repleto de intencionalidades ideológicas e relações de poder. A partir desse aporte, a cartografia deixa de ser um mero recurso ilustrativo ou conteúdo isolado para se consolidar como linguagem estruturante e escolha metodológica transversal. Sob a ótica sociocrítica, a prática cartográfica capacita os alunos a identificar contradições sociais, segregação urbana, desigualdades e injustiças ambientais em seu espaço vivido.

Palavras-chave: Alfabetização Cartográfica. Leitura Cartográfica. Abordagem Sociocrítica. Ensino de Geografia.

Abstract: This conceptual study analyzes the teaching of cartographic language in the Early Years of Elementary Education, questioning the need to overcome teaching practices aimed at memorization and the mere description of Geography contents. The main objective is to discuss the paradigmatic transition from cartographic literacy to cartographic critical literacy (leitura cartográfica) through a socio-critical and emancipatory approach. The theoretical framework is anchored in developmental psychology and the socio-historical perspective of Jean Piaget and Lev

Vygotsky, articulated with research by key authors in School Geography and Education, such as Elza Passini, Maria Elena Simielli, Rosângela Doin de Almeida, Helena Copetti Callai, Ângela Terumi Katuta, Sonia Castellar, Magda Soares, and Yves Lacoste. It is argued that cartographic literacy, understood as the mastery of fundamental spatial concepts (orientation, scale, proportion) and the visual alphabet (point, line, area), constitutes an indispensable yet insufficient stage. Cartographic critical literacy (leiturização) is defended as a higher level of learning, in which students interpret and problematize socio-spatial reality, recognizing the map as a non-neutral text embedded with ideological intentionalities and power relations. From this perspective, cartography ceases to be a mere illustrative resource or isolated content to establish itself as a structuring language and a cross-cutting methodological choice. Under a socio-critical approach, cartographic practice empowers students to identify social contradictions, urban segregation, inequalities, and environmental injustices in their lived space.

Keywords: Cartographic Literacy. Cartographic Critical Literacy (Leiturização Cartográfica). Socio-Critical Approach. Geography Teaching.

1 INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

O ensino de Geografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental carrega historicamente o grande desafio de

superar abordagens eminentemente descritivas, memorísticas e descontextualizadas da realidade social dos estudantes. No cenário escolar tradicional, a inserção dos conteúdos geográficos na infância costuma ser reduzida à fixação estéril de nomes de capitais, dados estatísticos fragmentados ou contornos territoriais desprovidos de significado espacial concreto. A aprendizagem geográfica na escola, contudo, deve pautar-se prioritariamente na apreensão das dinâmicas sociais de transformação da realidade e do espaço construído. Como ressalta Callai (2005, p. 228), "Fazer a leitura do mundo não é fazer uma leitura apenas do mapa, ou pelo mapa, embora ele seja muito importante. É fazer a leitura do mundo da vida, construído cotidianamente". Nesse horizonte apequenado, a cartografia escolar costuma ser rebaixada a um papel secundário, periférico e meramente instrumental, convertida em mera cópia ou pintura mecânica de mapas pré-fabricados.

Essa abordagem reducionista gera um grave equívoco epistemológico que descaracteriza a própria natureza do saber geográfico e limita expressivamente o potencial formativo,

reflexivo e emancipatório dos estudantes. Ao privar a criança de compreender a representação cartográfica como uma construção social, cultural e simbólica, a instituição escolar negligencia o desenvolvimento do raciocínio espacial e a capacidade de leitura reflexiva do espaço geográfico. Para combater esse diagnóstico, é fundamental defender a transição paradigmática da simples alfabetização cartográfica para a leiturização cartográfica, compreendendo que "ler um mapa é também atribuir significados, (re)construir representações, revisitar ou rever as que possuímos a partir dessa representação" (KATUTA, 2002, p. 138-139).

A tese central defendida neste ensaio conceitual sustenta que a cartografia não se reduz a um mero conteúdo curricular isolado ou acessório, mas constitui uma linguagem estruturante e uma opção metodológica de caráter transversal. Enquanto a alfabetização cartográfica responsabiliza-se pela assimilação dos códigos visuais e das noções espaciais básicas na infância, a

leiturização cartográfica promove o letramento espacial efetivo e cidadão do sujeito

Nesse processo de desenvolvimento cognitivo, Simielli (citada por KATUTA, 2002, p. 134) esclarece que

O aluno, no início, é considerado como mapeador, aquele que representa a realidade física e social através de símbolos convencionados por ele próprio. Quando ele adquire a consciência da representação, pode tornar-se um usuário, aquele que lê e interpreta mapas elaborados por outros.

Através do processo de leiturização, o aluno aprende a decodificar as intencionalidades implícitas nos desenhos e mapas, percebendo que o espaço geográfico é continuamente atravessado por desigualdades, disputas territoriais e assimetrias de poder.

Para fundamentar e sustentar essa relevante inflexão teórica, o texto articula a psicologia do desenvolvimento e a teoria socio-histórica aos referenciais da cartografia escolar e dos estudos sobre

letramento. A compreensão da evolução das estruturas cognitivas e das noções espaciais na infância encontra sustentação nos estudos clássicos de Piaget e Inhelder (1993). Por sua vez, a centralidade da mediação pedagógica e do uso de sistemas de signos no processo de aprendizagem apoia-se nas formulações de Vygotsky (1998). A distinção conceitual entre o simples domínio do código e o uso social da linguagem inspira-se nos aportes sobre letramento trazidos por Soares (2003, 2004). O protagonismo infantil na representação e no mapeamento do espaço vivido apoia-se nas investigações de Passini (2012) e Almeida (2014). Por fim, contestar a suposta neutralidade dos mapas e defender uma visão espacial crítica apoia-se nos estudos de Lacoste (1988) e Castellar (2011).

Estruturalmente, este artigo organiza-se em três capítulos conceituais. O primeiro investiga a construção do espaço na infância e os fundamentos da alfabetização cartográfica. O segundo aborda a transição para a

leiturização cartográfica, destacando a dimensão sociocrítica do mapa como um texto visual não neutro. O terceiro discute a cartografia como linguagem, escolha metodológica e instrumento de emancipação social. Com esta reflexão, o objetivo é oferecer subsídios teóricos e práticos para ressignificar as práticas pedagógicas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

O ALFABETO E A CODIFICAÇÃO ESPACIAL: A ALFABETIZAÇÃO CARTOGRÁFICA NA INFÂNCIA

A compreensão do espaço pela criança não é uma habilidade inata, nem um processo passivo de absorção do ambiente. Trata-se de uma construção cognitiva, afetiva e social complexa, em que o estudante desenvolve a noção espacial por meio da ação, do movimento e da interação com o meio. Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o aprendizado da cartografia desafia a criança a transpor suas vivências práticas e tridimensionais para a linguagem abstrata e bidimensional do mapa. A alfabetização cartográfica constitui a fase fundamental do ensino de

Geografia nos Anos Iniciais, responsável por introduzir a criança no domínio do código visual e das noções espaciais essenciais, como orientação, localização, escala, proporção e legenda (PASSINI, 2012).

Para compreender a origem da representação espacial no desenvolvimento humano, é indispensável recorrer às contribuições da epistemologia genética. O desenvolvimento das noções espaciais na infância ocorre de modo gradual, progredindo do entendimento das relações topológicas intuitivas para a organização das relações projetivas e euclidianas à medida que o estudante supera o egocentrismo inicial e alcança a descentração cognitiva (PIAGET; INHELDER, 1993). No período pré-operatório, a percepção espacial infantil é marcada pelo egocentrismo, estado em que o próprio corpo funciona como o único ponto de referência para organizar o mundo ao redor. Apenas ao alcançar o estágio das operações concretas a criança desenvolve a capacidade de descentração, tornando-se apta a coordenar diferentes pontos de vista e a compreender a reversibilidade das relações no espaço.

Sem a consolidação dessa mudança de perspectiva, a leitura e a elaboração de mapas tornam-se tarefas difíceis de realizar plenamente, uma vez que a representação cartográfica exige do estudante passar de uma visão frontal ou inclinada para uma perspectiva exclusivamente vertical. Sobre a superação do egocentrismo e a importância de coordenar diferentes referenciais para o pensamento cartográfico e crítico, Passini (2012, p. 70) destaca:

A coordenação de pontos de vista liberta o sujeito do egocentrismo, possibilitando que veja o objeto ou o fato por meio de outras perspectivas. Para a Alfabetização Cartográfica, é fundamental que haja atividades que proporcionem esse avanço, pois a visão de diferentes perspectivas é estruturante para a construção do conceito de projeções cartográficas, assim como para o desenvolvimento do pensamento crítico.

A superação do egocentrismo e a construção gradativa das noções espaciais, no entanto, não dependem

apenas do amadurecimento biológico ou do desenvolvimento individual. O aprendizado da linguagem dos mapas e dos sistemas de signos não ocorre de forma espontânea, mas exige a mediação pedagógica intencional do professor na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) para transformar interações sociais em conhecimento autônomo (VYGOTSKY, 1998). Ao interagir com o professor e com os colegas na construção de maquetes, croquis e plantas simples da sala de aula, a criança internaliza conceitos espaciais e reorganiza suas funções cognitivas. Essa mediação qualificada estimula a transição dos conhecimentos do cotidiano para os conceitos científicos da Geografia.

Nesse processo de mediação, a alfabetização cartográfica deve garantir o aprendizado do chamado alfabeto cartográfico, composto pelos elementos básicos da representação gráfica: ponto, linha e área. A compreensão do alfabeto visual é um pré-requisito indispensável para que a legenda do mapa deixe de ser vista como uma simples lista decorativa e passe a funcionar como uma ferramenta para interpretar o espaço (SIMIELLI, 1999). A criança precisa entender que o ponto

indica localizações precisas, a linha representa fluxos, limites e trajetos (como rios e rodovias), e a área delimita superfícies contínuas (como vegetação, municípios ou territórios).

Além do alfabeto gráfico, o desenvolvimento da lateralidade e da orientação espacial é um pilar fundamental da alfabetização cartográfica. A criança precisa dominar primeiro as referências do próprio corpo — como esquerda, direita, frente e atrás — para depois projetar essas relações no papel e no espaço geográfico por meio dos pontos cardeais. Paralelamente, a noção de proporção e o conceito de escala representam desafios centrais nesse processo. A compreensão da escala cartográfica exige do aluno a capacidade de calcular e representar a redução matemática do espaço real, mantendo a proporção exata de distância e tamanho (CASTROGIOVANNI, 2000).

A construção desses conceitos abstratos deve partir sempre do espaço concreto e vivido pelo aluno. O aprendizado das noções cartográficas precisa se fundamentar na experiência prática e no mapeamento da realidade

da criança, promovendo a passagem progressiva do desenho espontâneo para a representação espacial consciente (ALMEIDA, 2014). Atividades pedagógicas que envolvem o desenho do próprio corpo, o mapeamento do espaço escolar e a representação do percurso entre a casa e a escola fornecem o suporte prático e afetivo necessário para essa evolução, garantindo que o aprendizado tenha um sentido real para o estudante.

Ao assumir o papel de "criança mapeadora" e atuar como autora de suas próprias representações, o estudante entende por dentro a lógica de criação do mapa, percebendo que as cartografias oficiais não são neutras nem inquestionáveis (CASTELLAR, 2011). Essa experiência prática desmistifica a ideia de que o mapa é algo pronto e definitivo, preparando o aluno para manter uma postura investigativa e reflexiva diante do espaço. A alfabetização cartográfica se consolida, assim, como uma etapa indispensável para organizar o raciocínio espacial infantil, criando a base necessária para a leitura crítica e cidadã da realidade.

Em síntese, alfabetizar cartograficamente nos Anos Iniciais não se resume ao treino motor ou ao desenho mecânico, mas significa conectar o desenvolvimento da criança ao uso consciente da linguagem dos mapas. Ao dominar os códigos cartográficos a partir de sua experiência como sujeito mapeador, o estudante conquista a autonomia necessária para ir além da simples cópia ou leitura figurativa. Cria-se, dessa forma, o alicerce indispensável sobre o qual o ensino de Geografia poderá construir a leitura crítica e a interpretação consciente do espaço em que vivemos.

DA DECODIFICAÇÃO À INTERPRETAÇÃO CRÍTICA: A LEITURIZAÇÃO CARTOGRÁFICA E A DIMENSÃO SOCIOCRÍTICA

A conquista da linguagem cartográfica nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental não pode parar no simples aprendizado do código visual ou no domínio técnico da representação espacial. Se a alfabetização cartográfica prepara o estudante para decodificar o alfabeto do mapa, a leiturização cartográfica

eleva o processo educativo, permitindo que a criança utilize a representação do espaço como uma prática social, reflexiva e transformadora. Entende-se que a compreensão de qualquer sistema de signos só ganha sentido humano e político pleno quando o sujeito se torna capaz de interagir criticamente com a sua realidade por meio dele. A distinção conceitual entre a alfabetização — ligada ao aprendizado técnico das regras do sistema escrito — e o letramento fundamenta a ideia de que o domínio mecânico dos símbolos cartográficos só ganha sentido pedagógico e humano quando aplicado às práticas sociais de leitura e interpretação do espaço (SOARES, 2004).

Nessa perspectiva, enquanto a alfabetização refere-se ao domínio técnico e mecânico da leitura e escrita do sistema gráfico, o letramento — ou a leiturização — trata do uso prático, consciente e ativo desse sistema no cotidiano. A respeito da relação inseparável entre o domínio da técnica e o uso social da linguagem, Soares (2003, p. 14) esclarece:

Não são processos independentes, mas

interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização.

Para deixar a fundamentação teórica do letramento espacial ainda mais consistente na Geografia Escolar, articula-se a concepção de letramento linguístico com a construção ativa de significados na leitura de mapas. A leitura do mapa exige superar a posição de leitor passivo do desenho para construir pontes de sentido entre a representação e a realidade concreta. Como enfatiza Katuta (2002, p. 138-139):

Se ler um texto escrito é atribuir significados ao mesmo e (re)elaborar nossos conhecimentos acerca da realidade que nos rodeia, podemos igualmente afirmar que ler um mapa é também

atribuir significados,
(re)construir
representações,
revisitar ou rever as
que possuímos a
partir dessa
representação.

Transposta para o ensino de Geografia, essa ideia fundamenta a tese de que o aprendizado dos signos cartográficos deve estar permanentemente vinculado à leitura crítica da realidade. Longe de ser uma cópia fiel ou neutra do mundo, o mapa é um texto visual marcado por intenções, em que o cartógrafo realiza escolhas deliberadas sobre o que selecionar, destacar, simplificar ou omitir (KATUTA, 2002). As representações cartográficas oficiais foram historicamente produzidas e utilizadas por grupos dominantes e pelos órgãos do Estado para exercer o controle territorial, a dominação política e o planejamento econômico das sociedades. Sobre a origem ligada ao Estado e a força de controle presente nos mapas, Lacoste (1988, p. 20) assinala:

A carta, enquanto representação geográfica por excelência [...] não é nem gratuita, nem desinteressada: meio

de dominação indispensável, de domínio do espaço, a carta foi, de início criada por oficiais e para os oficiais. A produção de uma carta [...] é uma operação difícil, longa e onerosa, que só pode ser realizada pelo aparelho de Estado e para ele. A confecção de uma carta implica num certo domínio político e matemático do espaço representado, e é um instrumento de poder sobre esse espaço e sobre as pessoas que ali vivem.

A cartografia oficial serviu historicamente aos governos e às elites como uma ferramenta de controle territorial, dominação política e para esconder conflitos sociais sob o disfarce de uma falsa neutralidade (LACOSTE, 1988). Inspirada por essa mudança de perspectiva, a leitura cartográfica nos Anos Iniciais assume o compromisso de desconstruir a ideia de neutralidade dos mapas junto aos alunos, demonstrando que a leitura do mundo vem antes da leitura do próprio mapa. As desigualdades de poder refletem-se de forma nítida na própria estrutura do mapa urbano oficial, que reserva o detalhamento de ruas e serviços públicos aos bairros

abastados, enquanto deixa vilas e periferias como simples manchas ou espaços esquecidos no mapa (CALLAI, 2005).

A inclusão da dimensão crítica na leitura cartográfica ganha sentido prático na sala de aula quando o ensino parte do espaço vivido pelo aluno para questionar os problemas do território. O estudo do bairro não pode se limitar a localizar ruas e comércios de forma neutra, precisando discutir as condições reais de vida da comunidade. O uso da cartografia social e dos mapeamentos participativos permite aos alunos mostrar os problemas de seu ambiente de vivência, transformando a identificação das necessidades da comunidade em propostas de ação cidadã (CASTELLAR, 2011). O uso consciente da linguagem cartográfica permite aos estudantes usar seus próprios mapas como uma ferramenta forte de denúncia das desigualdades e de reivindicação por direitos urbanos e justiça espacial (ALMEIDA, 2014).

Ao articular o olhar crítico com a representação do espaço da criança, a leitura cartográfica rompe com o ensino tradicional que afasta os alunos

de sua realidade concreta. Aprender a ler as intenções contidas nos mapas prepara os estudantes para perceber como o espaço urbano e rural é produzido pelo trabalho e atravessado por disputas econômicas e políticas. Em síntese, o avanço da simples alfabetização para a leitura cartográfica promove uma leitura consciente e engajada do mundo, formando estudantes capazes de agir com autonomia e sentido crítico diante da realidade (PASSINI, 2012). Ao mostrar as relações de poder presentes ou escondidas nos mapas, a Geografia Escolar cumpre seu papel de preparar os estudantes para a leitura consciente do mundo, abrindo caminho para o exercício da cidadania e a defesa da justiça espacial desde a infância. O mapa deixa de ser um instrumento passivo para se transformar em uma ferramenta de leitura libertadora do espaço.

A CARTOGRAFIA COMO LINGUAGEM E ESCOLHA METODOLÓGICA NO ENSINO DE GEOGRAFIA

A reestruturação do ensino de Geografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental exige uma profunda

transformação nas concepções pedagógicas que orientam o trabalho com as representações espaciais na escola. Durante décadas, a cartografia escolar ficou presa a uma visão limitada, sendo tratada apenas como um capítulo isolado do livro didático ou como uma lista de conteúdos para os estudantes memorizarem. Para superar essa herança tradicional, é preciso compreender que a cartografia não se resume a um conjunto de conteúdos teóricos, mas constitui uma linguagem fundamental para o pensamento espacial e uma escolha metodológica transversal. Ao ser assumida como linguagem, a cartografia torna-se o meio pelo qual os estudantes leem, interpretam, comunicam e questionam a organização do espaço geográfico, ideia que encontra forte apoio nas reflexões de Callai (2005).

Nesse contexto de renovação da cartografia escolar, entender a alfabetização cartográfica como uma metodologia de construção do conhecimento e leitura de mundo fortalece o desenvolvimento do raciocínio espacial na infância. A linguagem dos mapas não deve se limitar ao treino mecânico de desenhos, mas ser compreendida como um

processo pedagógico que prepara o aluno para agir com consciência sobre o seu território. Sobre o caráter metodológico e a importância da alfabetização cartográfica, Passini (2012, p. 13) destaca com clareza:

Alfabetização Cartográfica é uma metodologia que estuda os processos de construção de conhecimentos conceituais e procedimentais que desenvolvam habilidades para que o aluno possa fazer as leituras do mundo por meio das suas representações. É a inteligência espacial e estratégica que permite ao sujeito ler o espaço e pensar a sua Geografia.

A superação do ensino tradicional exige que a escola rompa definitivamente com a prática de usar o mapa apenas como ilustração ou como um fim em si mesmo. Quando o professor apresenta o mapa só para mostrar a localização de um elemento ou pedir que a criança pinte contornos prontos, anula-se o potencial investigativo, criativo e reflexivo da cartografia. Indo além do ensino focado apenas na memorização de conteúdos,

a cartografia deve ser assumida como uma opção metodológica transversal, capaz de conectar o raciocínio espacial à investigação de todos os temas da Geografia (CASTELLAR, 2011). O mapa passa a atuar como uma ferramenta pedagógica que permite ao aluno identificar relações no espaço, analisar causas mais complexas e compreender os fenômenos sociais que constroem a realidade.

No entanto, a leitura apoiada pela cartografia não pode se limitar ao desenho do mapa, precisando avançar para a compreensão da vida em sociedade e de suas contradições reais. A linguagem espacial só ganha sentido pleno quando conecta a representação do mapa às vivências do dia a dia, às questões sociais e às possibilidades de transformação do lugar onde se vive. Sobre a necessidade de ligar a leitura gráfica à leitura do mundo, Callai (2005, p. 228) destaca com precisão:

Fazer a leitura do mundo não é fazer uma leitura apenas do mapa, ou pelo mapa, embora ele seja muito importante. É fazer a leitura do mundo da vida,

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

Essa ligação constante entre a leitura do mapa e a leitura do mundo real exige que a escola integre a produção autoral do próprio estudante à interpretação de mapas prontos. O aprendizado da linguagem dos mapas acontece quando se une na prática o "fazer" e o "ler" mapas, garantindo que o estudante compreenda os símbolos cartográficos a partir do seu uso prático, autoral e reflexivo (ALMEIDA, 2014). Atividades pedagógicas que envolvem a construção de maquetes, o desenho de plantas do bairro e a comparação entre mapas antigos e atuais estimulam o raciocínio espacial e desenvolvem a autonomia do aluno.

Porém, a consolidação da cartografia como escolha metodológica transversal esbarra muitas vezes em falhas históricas na formação dos professores dos Anos Iniciais. O uso efetivo da

cartografia na escola exige enfrentar os limites da formação geográfica na Pedagogia, tornando necessárias políticas de formação continuada que ajudem a superar o ensino focado na simples memorização (KATUTA, 2002). O desconhecimento dos princípios da alfabetização e da leiturização cartográfica faz com que muitos educadores reproduzam métodos tradicionais ou até evitem o uso de mapas em sala de aula por insegurança teórica.

Superar os desafios da formação docente exige construir um conhecimento pedagógico sólido, capaz de unir a Geografia à prática de sala de aula e a metodologias ativas. O domínio dos fundamentos da linguagem cartográfica dá ao professor autonomia para ir além dos livros didáticos padronizados e criar materiais próprios, maquetes e jogos que estimulem o pensamento espacial na infância (PASSINI, 2012). Quando o educador entende a cartografia como linguagem, ele ganha a segurança necessária para transformar a sala de aula em um ambiente vivo de investigação geográfica.

Além disso, ao ser utilizada como opção metodológica, a linguagem cartográfica apresenta um forte caráter interdisciplinar nos Anos Iniciais. Ela funciona como um elo entre a leitura de textos visuais (Língua Portuguesa), o estudo de proporção e escala (Matemática), a análise das transformações nas paisagens ao longo do tempo (História) e o mapeamento dos impactos ambientais (Ciências) (SIMIELLI, 1999). A cartografia atua como uma ponte que conecta conhecimentos escolares muitas vezes divididos, dando um sentido mais amplo e integrado à leitura da realidade.

Em suma, entender a cartografia como linguagem e opção metodológica no ensino de Geografia é integrar os saberes escolares e dar ao estudante o protagonismo na leitura do mundo. Ao dominar os símbolos do mapa e usá-los para pensar de forma crítica, o aluno dos Anos Iniciais ganha ferramentas essenciais para compreender as transformações do espaço que afetam o seu dia a dia. A prática da cartografia na escola se liberta do modelo focado na memorização e se consolida como um pilar fundamental para formar cidadãos

conscientes, autônomos e preparados para atuar ativamente na construção de uma sociedade mais justa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reestruturação do ensino de Geografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental exige uma profunda transformação nas concepções pedagógicas que orientam o trabalho com as representações espaciais na escola. Durante décadas, a cartografia escolar ficou presa a uma visão limitada, sendo tratada apenas como um capítulo isolado do livro didático ou como uma lista de conteúdos para os estudantes memorizarem. Para superar essa herança tradicional, é preciso compreender que a cartografia não se resume a um conjunto de conteúdos teóricos, mas constitui uma linguagem fundamental para o pensamento espacial e uma escolha metodológica transversal. Ao ser assumida como linguagem, a cartografia torna-se o meio pelo qual os estudantes leem, interpretam, comunicam e questionam a organização do espaço geográfico, ideia que encontra forte apoio nas reflexões de Callai (2005).

Nesse contexto de renovação da cartografia escolar, entender a

alfabetização cartográfica como uma metodologia de construção do conhecimento e leitura de mundo fortalece o desenvolvimento do raciocínio espacial na infância. A linguagem dos mapas não deve se limitar ao treino mecânico de desenhos, mas ser compreendida como um processo pedagógico que prepara o aluno para agir com consciência sobre o seu território. Sobre o caráter metodológico e a importância da alfabetização cartográfica, Passini (2012, p. 13) destaca com clareza:

Alfabetização Cartográfica” é uma metodologia que estuda os processos de construção de conhecimentos conceituais e procedimentais que desenvolvam habilidades para que o aluno possa fazer as leituras do mundo por meio das suas representações. É a inteligência espacial e estratégica que permite ao sujeito ler o espaço e pensar a sua Geografia

A superação do ensino tradicional exige que a escola rompa

definitivamente com a prática de usar o mapa apenas como ilustração ou como um fim em si mesmo. Quando o professor apresenta o mapa só para mostrar a localização de um elemento ou pedir que a criança pinte contornos prontos, anula-se o potencial investigativo, criativo e reflexivo da cartografia. Indo além do ensino focado apenas na memorização de conteúdos, a cartografia deve ser assumida como uma opção metodológica transversal, capaz de conectar o raciocínio espacial à investigação de todos os temas da Geografia (CASTELLAR, 2011). O mapa passa a atuar como uma ferramenta pedagógica que permite ao aluno identificar relações no espaço, analisar causas mais complexas e compreender os fenômenos sociais que constroem a realidade.

No entanto, a leitura apoiada pela cartografia não pode se limitar ao desenho do mapa, precisando avançar para a compreensão da vida em sociedade e de suas contradições reais. A linguagem espacial só ganha sentido pleno quando conecta a representação do mapa às vivências do dia a dia, às questões sociais e às possibilidades de transformação do lugar onde se vive. Sobre a

necessidade de ligar a leitura gráfica à leitura do mundo, Callai (2005, p. 228) destaca com precisão:

Fazer a leitura do mundo não é fazer uma leitura apenas do mapa, ou pelo mapa, embora ele seja muito importante. É fazer a leitura do mundo da vida, construído cotidianamente e que expressa tanto as nossas utopias, como os limites que nos são postos, sejam eles do âmbito da natureza, sejam do âmbito da sociedade (culturais, políticos, econômicos).

Essa ligação constante entre a leitura do mapa e a leitura do mundo real exige que a escola integre a produção autoral do próprio estudante à interpretação de mapas prontos. O aprendizado da linguagem dos mapas acontece quando se une na prática o "fazer" e o "ler" mapas, garantindo que o estudante compreenda os símbolos cartográficos a partir do seu uso

prático, autoral e reflexivo (ALMEIDA, 2014). Atividades pedagógicas que envolvem a construção de maquetes, o desenho de plantas do bairro e a comparação entre mapas antigos e atuais estimulam o raciocínio espacial e desenvolvem a autonomia do aluno.

Porém, a consolidação da cartografia como escolha metodológica transversal esbarra muitas vezes em falhas históricas na formação dos professores dos Anos Iniciais. O uso efetivo da cartografia na escola exige enfrentar os limites da formação geográfica na Pedagogia, tornando necessárias políticas de formação continuada que ajudem a superar o ensino focado na simples memorização (KATUTA, 2002). O desconhecimento dos princípios da alfabetização e da leiturização cartográfica faz com que muitos educadores reproduzam métodos tradicionais ou até evitem o uso de mapas em sala de aula por insegurança teórica.

Superar os desafios da formação docente exige construir um conhecimento pedagógico sólido, capaz de unir a Geografia à prática de sala de aula e a metodologias ativas. O domínio dos fundamentos da

linguagem cartográfica dá ao professor autonomia para ir além dos livros didáticos padronizados e criar materiais próprios, maquetes e jogos que estimulem o pensamento espacial na infância (PASSINI, 2012). Quando o educador entende a cartografia como linguagem, ele ganha a segurança necessária para transformar a sala de aula em um ambiente vivo de investigação geográfica.

Além disso, ao ser utilizada como opção metodológica, a linguagem cartográfica apresenta um forte caráter interdisciplinar nos Anos Iniciais. Ela funciona como um elo entre a leitura de textos visuais (Língua Portuguesa), o estudo de proporção e escala (Matemática), a análise das transformações nas paisagens ao longo do tempo (História) e o mapeamento dos impactos ambientais (Ciências) (SIMIELLI, 1999). A cartografia atua como uma ponte que conecta conhecimentos escolares muitas vezes divididos, dando um sentido mais amplo e integrado à leitura da realidade.

Em suma, entender a cartografia como linguagem e opção metodológica no ensino de Geografia é integrar os

saberes escolares e dar ao estudante o protagonismo na leitura do mundo. Ao dominar os símbolos do mapa e usá-los para pensar de forma crítica, o aluno dos Anos Iniciais ganha ferramentas essenciais para compreender as transformações do espaço que afetam o seu dia a dia. A prática da cartografia na escola se liberta do modelo focado na memorização e se consolida como um pilar fundamental para formar cidadãos conscientes, autônomos e preparados para atuar ativamente na construção de uma sociedade mais justa.

REFERÊNCIAS

BOLIGIAN, Levon; ALMEIDA, Rosângela Doin. A cartografia nos livros didáticos no período de 1824 a 1936 e a história da geografia escolar no Brasil. *In*: ALMEIDA, Rosângela Doin de (org.). **Novos rumos da cartografia escolar: currículo, linguagem e tecnologia**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2022. p. 71-89.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília, DF: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão. Secretaria de Patrimônio da União. **Manual de introdução à cartografia: conceitos e aplicações**. Brasília, DF: SPU, 2018.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella; MUNHOZ, Gislaine Batista. Cartografia escolar e objetos de aprendizagem. *In*: COLÓQUIO DE CARTOGRAFIA PARA CRIANÇAS E ESCOLARES, 7., 2011, Vitória. **Anais [...]**. Vitória: UFES, 2011. p. 366-398.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; SILVA, Paulo Roberto Florêncio de Abreu e. O conhecimento cartográfico na epistemologia da Geografia Escolar. *In*: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos *et al.* (orgs.). **A construção do conhecimento cartográfico nas aulas de Geografia**. Porto Alegre: Evangraf, 2021. p. 27-41.

CHALMERS, Alan F. **O que é ciência afinal?** Tradução: Raul Filker. São Paulo: Brasiliense, 1993.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

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

SANTOS, Allanis Silva dos *et al.* Cartografia escolar e a alfabetização cartográfica: concepções para o ensino de geografia. **Revista Verde Grande: Geografia e Interdisciplinaridade**, Montes Claros, v. 5, n. 1, p. 27-41, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.46551/rvg2675239520231128143>. Acesso em: 6 set. 2026.

SIMIELLI, Maria Elena Ramos. Cartografia no ensino fundamental e médio. *In*: CARLOS, Ana Fani Alessandri (org.). **A Geografia na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1994. p. 92-108.

