

Alfabetizar letrando: possibilidades para uma cartografia porosa

Alphabetize literacy: Possibilities for porous cartography

Alfabetizar literatando: possibilidades para uma cartografia porosa

Thiara Vichiato Breda

Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
thiarav@gmail.com

Rafael Straforini

Universidade Estadual de Campinas
rafaelstrafo@yahoo.com.br

Resumo

Este artigo objetiva contribuir para o debate sobre o sentido do significante cartografia escolar que, ora fixa-se na defesa do processo de alfabetização, ora no de letramento, como se fossem processos incommunicáveis e totalizantes. Assumindo os fundamentos da Teoria do Discurso, nossa proposição aqui é a da articulação em detrimento da dicotomização desses conceitos, defendendo o sentido de alfabetizar letrando. Trata-se de uma proposta que parte da compreensão de que o processo de letramento vai além, e não contra o entendimento de alfabetização. Na bibliografia dominante, a alfabetização cartográfica é compreendida como um processo específico e imprescindível, que exige um trabalho metodológico e didático-pedagógico para se ensinar a lógica do sistema cartesiano do mapa, ao passo que o letramento estaria atrelado ao domínio e uso social das linguagens cartográficas. Defendemos aqui uma ação pedagógica sob a perspectiva do alfabetizar letrando, que desloca a ênfase habitual da localização espacial como centro do processo, criando condições para uma cartografia porosa que permita aos alunos se apropriarem da linguagem cartográfica também como práticas socioespaciais de significação.

Palavras-chave: Cartografia escolar, alfabetizar letrando, linguagem cartográfica, práticas socioespaciais de significação.

Abstract

This article aims to contribute to the debate about the meaning of the significant school cartography that sometimes is fixed in the defense of the *literacy* process, sometimes in the literacy, as if these were incommunicable and totalizing processes. Assuming the foundations of the discourse theory, our proposition here is

articulation instead of the *dichotomization* of these concepts, defending the sense of *alphabetizing literacy*. This proposal starts with the perception that the *literacy* process goes beyond, and not against the understanding of *alphabetization*. In the dominant literature, cartographic literacy is known as a specific and indispensable process, which requires a methodological and didactic-pedagogical work to teach the logic of the map Cartesian system, whereas literacy would be linked to the domain and social use of cartographic languages. Here we advocate a pedagogical action from the perspective of *alphabetizing literacy*, which changes the usual emphasis of spatial localization as the center of the process. Moreover, it creates conditions for porous cartography that allows students to take appropriate language Cartographic also as socio-spatial practices of signification.

Keywords: School cartography; alphabetizing literacy; language cartographic; socio-spatial practices of signification.

Resumen

Este artículo objetiva contribuir al debate sobre el sentido del significante cartografía escolar que, ya se fija en la defensa del proceso de *alfabetización*, ora en la *literacidad*, como si fueran procesos incomunicados y totalizantes. Asumiendo los fundamentos de la Teoría del Discurso, nuestra proposición aquí es la de la articulación en detrimento de la dicotomización de esos conceptos, defendiendo el sentido de *alfabetizar letrando*. Se trata de una propuesta que parte de la comprensión de que el proceso de *literacidad* va más allá, y no contra el entendimiento de *alfabetización*. En la bibliografía dominante, la *alfabetización cartográfica* es comprendida como un proceso específico e imprescindible, que exige un trabajo metodológico y didáctico-pedagógico para enseñar la lógica del sistema cartesiano del mapa, mientras que la *literacidad* estaría vinculada al dominio y uso social de los lenguajes cartográfica. Defendemos aquí una acción pedagógica bajo la perspectiva del *alfabetizar literatuando*, que desplaza el énfasis habitual de la localización espacial como centro del proceso, creando condiciones para una cartografía porosa que permita a los alumnos apropiarse del lenguaje cartográfico también como prácticas socioespaciales de significación.

Palavras-chave: Cartografía escolar, alfabetizar literatuando, lenguaje cartográfico, prácticas socioespaciales de significación.

Introdução

E foi como se a miopia passasse e ele visse claramente o mundo. O relance mais profundo e simples que teve da espécie de universo em que vivia e onde viveria. Foi apenas como se ele tivesse tirado os óculos, e a miopia mesmo é que o fizesse enxergar. Talvez tenha sido a partir de então que pegou um hábito para o resto da vida: cada vez que a confusão aumentava e ele enxergava pouco, tirava os óculos sob o pretexto de limpá-los e, sem óculos, fitava o interlocutor com uma fixidez reverberada de cego.
Clarisse Lispector

A epígrafe que abre este texto é um trecho do conto “Evolução de uma Miopia”, de Clarice Lispector (1998, p. 16), em que o personagem principal parece optar pela miopia como estratégia para não se fixar em verdades pré-estabelecidas diante do novo ou do diferente que lhe é apresentado.

Pensar a partir deste movimento de Clarice Lispector ao perceber a contaminação - os óculos - de um referencial dominante, nos faz refletir sobre o que ao longo de nossa formação influenciaram marcadamente a nossa concepção de linguagem, de mapa e até mesmo da construção da “verdade”. Na metáfora apresentada pela escritora em que “a miopia mesmo é que o fizesse enxergar”, o efeito de “tirar os óculos” é uma representação física de uma epifania do menino que lhe dá uma visão diferenciada. Ao “tirar os óculos” e aceitar o olhar míope, o menino vê, sobretudo, o que não via. A miopia revela-se como um (des)focalizador do olhar, invertendo o foco comum. A descoberta, então, não corrige nem anula o problema do menino, ao contrário, parece reconhecer e reforçar as possibilidades das variâncias ópticas.

(...) não se trata nunca especificamente de não ver, mas de inversões de planos e deslocções (...) a perturbação da visão parece questionar a percepção e representação, combinando a indefinição da distância (contornos indistintos, não percepção de limites entre os objectos) com um excesso de proximidade que pode atingir a deformação (ROWLAND, 2010, p. 30-31).

É a partir da identificação desse movimento que nos propomos aqui a “tirar os óculos” na busca de uma visão distorcida e instável da miopia que (des)foque e (des)loque o nosso modo de ver e compreender a cartografia para além da materialidade superficial não passíveis de mensurações fenomênicas. Ao assumir a possibilidade dessa descoberta, nos permitimos encontrar alguns movimentos que antes estavam ocultos, em que a *alfabetização cartográfica* deixa de ser concebida como um conteúdo monolítico, uma metodologia de ensinar mapas ou um conceito fechado, para ser compreendida como um campo de disputas políticas, ideológicas e simbólicas dentro da geografia escolar, em uma tentativa de grupos acadêmicos hegemônicos legitimarem e validarem suas concepções do conhecimento científico e escolar por e partir do significante que aqui escolhemos tensionar: a *cartografia escolar*¹.

Faremos esse movimento apoiados na Teoria do Discurso², proposto por Ernesto Laclau, para compreender como os conceitos das coisas não estão fechados ou encerrados em um sentido único e totalizante, mas tratam-se de conceitos em processo, ou seja, estão no movimento incessante por significação, o que nos leva a pensar que são sempre contingenciais e provisórios. Nesse recorte, a cartografia e a própria definição de mapa podem ser compreendidas no que Laclau chama de significante vazio, em constante disputa pelos diversos grupos disciplinares. Para o autor o significante vazio não é um significante sem significado, mas sim um “significante significando o ponto

¹ Este texto constitui-se parte da tese “*Por que eu tenho que trabalhar lateralidade?*”: *experiências formativas com professoras dos anos iniciais* (BREDA, 2017), sob a orientação do Prof. Dr. Celso Dal Ré Carneiro e Prof. Dr. Alfonso Garcia de La Vega e co-orientação do Prof. Dr. Rafael Straforini. A pesquisa teve financiamento Fapesp (Processo 2013/06557-7).

² Estas reflexões inscrevem-se no conjunto de investigações/ações do Laboratório de Educação em Geografia Ateliê de Pesquisas e Práticas em Ensino de Geografia (APEGEO) que tem como delineamento teórico-metodológico a Teoria do Discurso. Para mais detalhes consultar Straforini e Lemos (2018).

cego inerente à significação. O ponto em que a significação encontra seus próprios limites” (LACLAU, 2011, p. 197).

Ao afirmar que um discurso hegemônico é a transformação de demandas particulares em universais, Laclau expõe e busca compreender o processo e a luta entre os grupos dominantes e os grupos marginalizados na tentativa de afirmarem suas identidades em torno de um processo de significação de algo, que em nosso caso pode ser muito bem compreendido como o significante cartografia escolar e todo o sistema de conceitos que este significante opera, como alfabetização cartográfica e letramento cartográfico, que tomados isoladamente também podem ser compreendidos como significantes vazios.

Nas últimas décadas, o significante alfabetização cartográfica é comumente utilizado, tanto nos documentos curriculares como no âmbito universitário brasileiro com o sentido de metodologia do ensino de mapas para e com crianças. Entretanto, trata-se de um significante que não está fechado nesse único sentido, havendo disputas no seu processo de significação. Originado de uma analogia entre o campo da linguística e o ensino de cartografia, Gerudi e Cazetta (2014) pontuam que a adaptação do significante alfabetização não se restringe apenas ao processo de aquisição da língua escrita, tão pouco é uma exclusividade da geografia, podendo ser utilizado também em outros campos de conhecimento, ou até mesmo na perspectiva mais ampla do conhecimento e no ensino de ciências, a exemplo da alfabetização científica.

Por isso, apresentamos inicialmente uma breve revisão semântica, histórica e conceitual dessas diferenciações, sintetizando alguns reflexos das escolhas metodológicas relacionadas ao processo de alfabetização e de letramento. Posteriormente, pontuamos alguns usos desses termos tanto em discursos acadêmicos pedagógicos como em documentos curriculares. Na sequência, apresentamos nosso argumento centrado na articulação e não na dicotomização, entre alfabetização e letramento, pontuando as possibilidades para uma ação pedagógica de **alfabetizar letrando**. Por fim, apresentamos uma reflexão sobre a linguagem cartográfica a partir da conceitualização de uma cartografia escolar porosa.

Alfabetização e letramento cartográfico: a origem dos termos

No campo da didática da geografia, ao considerar a cartografia como linguagem e estabelecer um paralelo entre o ensino da leitura e escrita com o ensino de mapa (OLIVEIRA, 2007; ALMEIDA, 1999; CASTELLAR, 2011), emprestou-se o significante *alfabetização* para denominar "a metodologia de ensinar crianças a ler o espaço, representá-lo para tornar-se leitor eficiente do espaço em escala local e global" (MARTINELLI, 1999, p. 125). As primeiras referências a esse uso no Brasil estão presentes nos trabalhos de Oliveira (1978) e Simielli (1986) que, nas décadas seguintes, assumiram grande importância nas pesquisas sobre o ensino de geografia, sobretudo nos anos iniciais do Ensino Fundamental, resultando na sua incorporação como fundamentos

teórico-metodológicos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de geografia e nos discursos acadêmicos pedagógicos.

Entretanto, na última década, com o surgimento do significante *letramento* no campo da linguística, os especialistas da área dividiram-se quanto ao uso e aceitação de *alfabetização*, ocorrendo muitas vezes a mera substituição de um termo pelo outro em textos e pesquisas acadêmicas, como se fossem significantes que carregassem os mesmos significados ou sentidos, porém existe uma gama de significações associadas a cada um deles.

Segundo Albuquerque (2007, p 110) o termo *alfabetização* foi transportado para a sala de aula no final do século XIX “com a criação de diferentes métodos de alfabetização – métodos sintáticos (silábicos ou fônicos) e métodos analíticos (global) – que padronizaram a aprendizagem da leitura e da escrita”.

A partir da década de 1980, começou a ser criticado o ensino da leitura e da escrita centrado em habilidades mecânicas de produzir palavras e/ou frases. Percebeu-se que, de fato, ao decodificar o alfabeto com a sequência de passos e memorização de sílabas e palavras, não havia aprendizagem espontânea e efetiva. No campo da psicogênese da língua escrita inicia-se um processo de rompimento com a concepção desta como código, ganhando a conotação de sistema de notação, que para nossa língua portuguesa seria o alfabeto. Assim, na apropriação do sistema de escrita alfabética os alunos precisariam compreender como o sistema funciona, interagindo com a língua escrita “através de seus usos e funções, e não a partir da leitura de textos ‘forçados’ como os presentes nas ‘cartilhas tradicionais’” (ALBUQUERQUE, 2007, p 16).

Com as novas reflexões, na metade dos anos 1980, insere-se no vocabulário de educação das ciências linguísticas o significante *letramento*. Soares (2009) faz um resgate no âmbito da semântica desses significantes, ao se propor compreendê-los a partir do “o que são”, “de onde surgiram” e “porque surgiram”. O quadro a seguir é uma tentativa de compreensão e diferenciação com base nos conceitos extraídos de dicionários e citados por Soares.

Quadro 01: Etimologia das palavras alfabetização e letramento segundo Soares (2009).

| | | |
|---------|------------------------------|---------------------------------------------------------|
| an | o | Que não conhece o alfabeto, que não sabe ler e escrever |
| | ismo (modo de pensar) | Estado ou condição de analfabeto |
| Alfabet | izar (fazer com que) | Ensinar a ler e a escrever |
| | ização (ação) | Ação de alfabetizar |
| i | do | Que não tem conhecimento literário |
| | do | Versado em letras (literatura, línguas), erudito |
| Letra | r (ação) | Apropriar-se da escrita |
| | mento (resultado da ação) | Resultado da ação de letramento |

Fonte: BREDA, 2017, p. 149.

Segundo a autora, o significante *letramento* surgiu pela necessidade de se encontrar um termo para um fato novo, um fenômeno que antes não existia. À medida que o analfabetismo foi sendo superado (com um número maior de pessoas que sabem ler e escrever), a sociedade torna-se mais centrada na escrita e não basta mais apenas aprender a ler e a escrever metricamente ($B+A=BA$; $L+E=LE$; $I+A=IA$ / $BA+LE+IA=BALEIA$). A mudança na forma de compreender o processo de *alfabetização* exigiu a competência para usar a leitura e a escrita nas práticas sociais. Com as novas demandas, emergiu a necessidade de uma nova palavra (significante) para designar esse processo que é mais amplo que a *alfabetização*.

Assim, segundo Soares, *letramento* é uma tradução ao pé da letra da palavra inglesa *literacy*³, que etimologicamente, do latim *littera* (letra) com o sufixo *-cy*, denota qualidade, condição, estado, fato de ser.

Ou seja: *literacy* é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la. Em outras palavras: do ponto de vista individual, o aprender a ler e escrever – alfabetizar-se, deixar de ser analfabeto, tornar-se alfabetizado, adquirir a "tecnologia" do ler e escrever e envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita, tem consequências sobre o indivíduo, e altera seu estado ou condição em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e até mesmo econômicos; do ponto de vista social, a introdução da escrita em um grupo até então ágrafo tem sobre esse grupo efeitos de natureza social, cultural, política, econômica, linguística. O "estado" ou a "condição" que o indivíduo ou o grupo social passam a ter, sob o impacto dessas mudanças, é que é designado por *literacy* (SOARES, 2009, p. 17-8).

O problema está em como foi concebido *literacy*, e conseqüentemente *letramento*. Tfouni (1994), baseada na teoria sócio-histórica traz uma análise de três perspectivas que ainda concebem *literacy* como aquisição da codificação/decodificação da leitura/escrita, sobrepondo-se e confundindo-se com a alfabetização. Na perspectiva **individualista-restritiva**, *literacy* está ligado ao ensino formal e a escolarização, voltado para unicamente a aquisição da leitura/escrita de um código (aprender o alfabeto e seus fonemas, por exemplo). Na segunda perspectiva, chamada pela autora como **tecnológica**, *literacy* é vista como um produto, atreladas a uma visão de progresso da civilização e do desenvolvimento tecnológico. Já a terceira perspectiva, denominada **cognitivista**, o

³ É importante destacar que existe divergências quanto a tradução desse termo. Emília Ferreira, por exemplo, traduz *literacy* como "cultura escrita" (PELEGRINI, 2013) a partir de uma posição ideológica freiriana que defende que o termo alfabetização não é apenas o processo de codificação/decodificação mas uma prática discursiva que exerce um papel crítico e ativo na realidade local (ZACCUR, 2011).

aprendizado da aquisição da escrita é um produto das atividades mentais, reconhecendo apenas os processos internos, e ignorando as origens socioculturais do letramento.

Aprender a ler e a escrever adquirindo uma “tecnologia” para codificar e decodificar a língua escrita é diferente de apropriar-se dessa escrita. Vale destacar que o problema não está em ensinar a ler e a escrever, mas como esse processo pode levar o indivíduo a fazer uso dessa leitura e dessa escrita em sua vida cotidiana, envolvendo-se em práticas sociais de leitura e escrita.

Se no campo da linguística o processo de significação desses significantes está em constante disputas, tornando-os provisórios e contingenciais. No ensino de geografia e, sobretudo, na cartografia escolar não seria diferente.

No âmbito da geografia escolar, o uso desses dois significantes somou-se também ao uso de outros significantes, **educação cartográfica** e **iniciação cartográfica**, dividindo os especialistas da área. Alguns seguem defendendo o uso do termo alfabetização cartográfica, porém com uma mudança na forma de compreender o processo de alfabetização (PASSINI, 1999; MARTINELLI, 1999; SIMIELLI, 2010). Outros seguiram as influências das ciências linguísticas e da educação, considerando que o letramento é um processo de dimensão maior que alfabetização, diferenciando-os (CASTELLAR, 2011, MORAIS, LASTÓRIA e ASSOLINI, 2017). Outros ainda optaram pelo uso de educação cartográfica (SEEMANN, 2002) ou iniciação cartográfica (GERUDI e CAZETTA, 2014; ALMEIDA, 1999).

Para Passini (1999), o problema não estaria na escolha e utilização de um ou outro termo, mas no aprofundamento e na compreensão da metodologia de se trabalhar a cartografia com escolares. O problema estaria, então, no desenvolvimento de atividades de ensino envolvendo conteúdos cartográficos – maquetes ou croquis, por exemplo - com o uso em si mesmo, como se elas produzissem conhecimentos geográficos por si, não havendo continuidade no processo de construção desse conhecimento ao longo da escolarização. Para a autora, o simples fato de mapear o trajeto casa-escola ou construir uma maquete da sala de aula ou do quarto sem um objetivo definido, ou uma intencionalidade geográfica/cartográfica, não contribuem para a análise e melhora da compreensão espacial, no avanço ou na progressão das relações complexas de coordenação de pontos de vista, relações de proporção e análises territoriais.

Me parece que o problema não está na utilização da terminologia Alfabetização Cartográfica ou Educação Cartográfica, mas no aprofundamento e compreensão da metodologia de se trabalhar com a Cartografia para crianças. Esta proposta metodológica: “mapear para ser leitor de mapas” deveria ser estudada e trabalhada como meio e não um fim em si mesma (Ibidem, p. 128).

Seemann (2002) não nega o uso da expressão *alfabetização cartográfica*, mas sugere a substituição de alfabetização por educação. Para ele, o primeiro termo estaria atrelado a uma *leitura de mapas* e o segundo à *leitura e representação do espaço*. Em

pesquisa recente, o autor apresenta uma diferenciação para esses níveis de leitura apoiada nas classificações de “ledor”, “leitor” e “leiturizador” de Foucambert (1994), em que estágio de “leitor de mapas” estaria associado ao processo escolar que combina o “conhecimento do espaço com as diversas formas gráficas e cartográficas de representação” (SEEMANN, 2018, p. 4):

um “**ledor**” de mapas seria alguém que decifra letras, sílabas, códigos e signos, mas que não interage com o mapa e os seus conteúdos. O ledor vê, mas não reconhece o mapa como um documento sobre o espaço, (...) O **leitor** ou a **leitora**, por sua vez, teve uma aprendizagem formal na escola e entende os conteúdos e mensagens nos mapas para interpretar e resumir o que o autor pretendia expressar. (...) O último tipo da aprendizagem é a **leiturização** que é uma leitura mais aprofundada que vai além da reprodução e interpretação superficial dos conteúdos e investiga os porquês dos mapas: Quem fez o mapa e por quê? Quais as intenções do seu autor? O que o mapa representa e deixa de representar? Que mapa alternativo poderia ser desenhado? (Id. *Ibid* - destaque nosso).

Almeida (1999) segue a influência do campo da linguística e considera que no processo de ensino da leitura e escrita ocorrem vários fatores pedagógicos, psicológicos, culturais, que vão além da codificação-decodificação. Assim, a autora expõe a fragilidade do uso do significante *alfabetizar* por não expressar devidamente o complexo processo da aquisição dessa linguagem. Para ela, o uso do termo reduz o processo às habilidades mecânicas e limita a aquisição da linguagem cartográfica:

(...) se a alfabetização é um termo limitador para designar a aquisição da leitura e da escrita, tanto mais com relação à aquisição da linguagem cartográfica (...). Então, a apropriação da linguagem cartográfica por parte do aluno do ensino fundamental, enquanto processo de aquisição de conhecimentos pode assemelhar-se aqueles da aquisição da leitura escrita, quer dizer, não se trata de nenhuma maneira de decifrar códigos ou de aprendizagem fragmentadas (ALMEIDA, 1999, p. 132-133).

Ao considerar que o processo de representação inclui todo o conhecimento espacial do início ao fim, a autora utiliza o termo iniciação cartográfica como parte da educação geográfica, em que a cartografia é a principal linguagem, mas não a única.

Segundo Gerudi e Cazetta (2014), a *alfabetização cartográfica* é compreendida como um processo de decodificação e considerada como um *slogan* na literatura educacional e nos documentos curriculares. Tendo sua origem no contexto acadêmico, desconsidera muitas vezes como educação o que ocorre fora do âmbito escolar ou em ambientes informais de ensino.

Se examinarmos o PCN de língua portuguesa, por exemplo, a concepção de *letramento* é entendida como “produto da participação em práticas sociais que usam a

escrita como sistema simbólico e tecnologia” (BRASIL, 1997b, p. 27), assumindo que as práticas discursivas que precisam da escrita para se tornarem significativas não necessariamente envolvem atividades específicas de ler ou escrever. Porém, o termo e a correspondente concepção não se expandiram para o PCN de geografia⁴. Os documentos referentes a essa disciplina, seja nos anos iniciais ou finais do Ensino Fundamental, mantiveram a concepção de que ao aprender as noções cartográficas o aluno automaticamente dominaria as práticas cartográficas.

A alfabetização cartográfica compreende uma série de aprendizagens necessárias para que os alunos possam continuar sua formação nos elementos da representação gráfica já iniciada nos dois primeiros ciclos para posteriormente trabalhar com a representação cartográfica. (...) O aluno precisa apreender os elementos básicos da representação gráfica/cartográfica para que possa, efetivamente, ler o mapa (BRASIL, 1997a, p. 77).

Assim, o PCN de geografia, ao abordar a cartografia, colocou como prioridade quase que exclusiva o domínio da gramática cartográfica, ou em outras palavras, das noções, dos sistemas de codificação, das convenções cartográficas e outras ferramentas para a leitura e feitura de mapas. Logo, há um equívoco epistemológico nos documentos na medida em que difunde a gramática cartográfica como sendo sinônimo de *linguagem cartográfica*. Nas práticas pedagógicas da geografia escolar, o reflexo desse processo de significação da *cartografia escolar* foi a centralidade no ensino da gramática cartográfica, com a presença excessiva do tecnicismo da semiologia gráfica, isolando-se nas normativas cartográficas.

Diferentemente do PCN, na versão final da Base Nacional Comum Curricular⁵(BNCC) a área de geografia faz referência ao significante *letramento*, porém de forma imprecisa e sem nenhum esclarecimento da concepção ou linha teórica que assume (CALLAI, 2017), conforme se observa no único fragmento da área de geografia que faz referência ao processo de letramento:

Tendo por referência esses conhecimentos das próprias crianças, o estudo da Geografia no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, em articulação com os saberes de outros componentes curriculares e áreas de conhecimento, concorre para o processo de **alfabetização** e **letramento** e para o desenvolvimento de diferentes raciocínios (BRASIL, 2017, p. 353 – destaque nosso).

⁴Apesar da nova BNCC, também utilizamos o PCN a título de ilustração, pois foram através desse documento curricular que se introduziu oficialmente o ensino da linguagem cartográfica e por ele ainda ser um documento curricular de forte influência nas práticas dos professores e na produção de material didático.

⁵ No trabalho “Saberes cartográficos nos documentos curriculares: um mapeamento do PCN a BNCC” (BREDA e BREDA, 2020b), apresentamos uma reflexão mais detalhada sobre as mudanças e permanências no que tange aos saberes cartográficos presentes nessas duas propostas curriculares, focalizando as questões de seleção, produção, organização distribuição do conhecimento escolar.

Quanto ao significante *linguagem cartográfica*, a alteração não foi somente na organização de temas e objetos de conhecimento, mas o foco centrou menos na *alfabetização cartográfica* e mais no *raciocínio geográfico* e na compreensão da espacialidade. Vejamos um exemplo da BNCC:

O raciocínio geográfico, uma maneira de exercitar o pensamento espacial, aplica determinados princípios para compreender aspectos fundamentais da realidade: a localização e a distribuição dos fatos e fenômenos na superfície terrestre, o ordenamento territorial, as conexões existentes entre componentes físico-naturais e as ações antrópicas (BRASIL, 2017, p. 357 – destaque no original).

Nesse contexto a alfabetização cartográfica seria um importante encaminhamento para “mobilizar o pensamento espacial e as informações geográficas para interpretar as paisagens e compreender os fenômenos socioespaciais” (BRASIL, 2017, p. 365).

Se novamente, conforme fizemos com o PCN, comparamos na BNCC a construção de sentidos que se dá ao significante letramento, podemos notar que na área de língua portuguesa foi adotado uma posição teórica que distingue esses dois termos:

(...) no eixo Análise Linguística/Semiótica, sistematiza-se a **alfabetização**, particularmente nos dois primeiros anos, e desenvolvem-se, ao longo dos três anos seguintes, a observação das regularidades e a análise do funcionamento da língua e de outras linguagens e seus efeitos nos discursos; no eixo Leitura/Escuta, amplia-se o **letramento**, por meio da progressiva incorporação de estratégias de leitura em textos de nível de complexidade crescente, assim como no eixo Produção de Textos, pela progressiva incorporação de estratégias de produção de textos de diferentes gêneros textuais. (...) Assim, **alfabetizar** é trabalhar com a apropriação pelo aluno da ortografia do português do Brasil escrito, compreendendo como se dá este processo (longo) de construção de um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento fonológico da língua pelo estudante. Para isso, é preciso conhecer as relações fono-ortográficas, isto é, as relações entre sons (fonemas) do português oral do Brasil em suas variedades e as letras (grafemas) do português brasileiro escrito. (BRASIL, 2017, p. 87-88, destaque nosso).

Mesmo com essas incipientes mudanças na BNCC na tentativa de descentrar o domínio técnico cartográfico fortemente presente no PCN, o ensino de geografia vive, ainda, em meio a essa ilusão de que o mero domínio das noções cartográficas (língua) seria suficiente para garantir aos alunos uma leitura crítica da realidade e um domínio da linguagem. O domínio de regras sistemáticas deve ser uma etapa e não um pré-requisito ou o fim último para se ensinar cartografia escolar, garantindo aos alunos acesso às

variedades de representação de forma que eles se tornem autônomos nas práticas sócio espaciais de significação⁶ dessas representações.

Alfabetizar letrando: os mapas nas práticas sociais

Até aqui, procuramos, ainda que de forma muito sucinta, apresentar como o processo de significação dos significantes alfabetização e letramento não estão fechados, assumindo sentidos distintos a depender dos usos diferenciados nas comunidades disciplinares, bem como nos documentos curriculares. Agora, nesta seção, gostaríamos de apresentar uma nova significação para esses significantes a partir do sentido de *alfabetizar letrando*, defendido por Soares (2009). Para a autora, alfabetizar e letrar são termos distintos, mas não inseparáveis e que deveriam ser articulados e sempre pensados dentro do mesmo sistema de significação. A partir desse entendimento a prática pedagógica de *alfabetizar letrando* concebe ensinar a ler e a escrever (codificação do alfabeto) contextualizados às práticas e usos sociais da leitura e da escrita.

Neste mesmo sentido Faraco (2008, 2012) apresenta reflexões importantes da linguagem escrita a partir de questões sociopolíticas da história e do ensino da língua portuguesa. Seus escritos contribuem para a compreensão da relação indissociável de *alfabetização e letramento*, considerando a linguagem verbal e escrita como parte do mesmo processo, por meio de uma abordagem sociointeracionista. Ao relacionar os significantes no mesmo sistema da linguagem, define a *alfabetização* como conhecimento do alfabeto, da lógica e dos mecanismos da escrita alfabética, e *letramento* como a imersão na cultura escrita em suas múltiplas faces e no domínio de suas práticas socioculturais. O autor ainda assume que,

(...) os eventos letradores antecedem a alfabetização, acompanham os momentos específicos de aprendizagem do alfabeto e do sistema alfabético e vão muito além desses momentos específicos. A alfabetização apenas fornece a chave do sistema gráfico. Não esgota em si o processo do letrar, que é muito mais amplo e se realiza em múltiplos eventos socioculturais, não apenas escolares (Idem, 2012 p. 12).

Nesse sentido, se considerarmos a significante *linguagem cartográfica* apenas como sendo a *alfabetização cartográfica*, estaríamos fechando o seu sentido no processo de codificação e decodificação de mapas, ou seja, no mero domínio das técnicas de mapear. Por outro lado, se encerrarmos o seu sentido como sendo apenas *letramento cartográfico*, estaríamos reconhecendo a linguagem cartográfica no seu uso social, como um produto de uma diversidade de culturas e visões cosmológicas que, por sua vez, se manifestam em diferentes formas de conceber, representar e mapear o mundo, porém estaríamos limitando o processo de significação à sua função social.

⁶ O termo 'práticas socioespaciais de significação' tem como referência inicial o trabalho de Straforini (2018) sobre o ensino de Geografia como prática espacial de significação.

Assim, defendemos que um sentido mais amplo e potente para o significante *linguagem cartográfica* deva incorporar de modo indissociável esses outros dois significantes, *alfabetização cartográfica* e *letramento cartográfico*, considerando:

- i) **alfabetização cartográfica**, que é o conhecimento e domínio do alfabeto (língua) e da lógica dos mecanismos do sistema cartográfico vigente.
- ii) **letramento(s) cartográfico(s)**, que consiste em reconhecer que a representação espacial está imbricada no uso *sociointeracional significativo*, o que quer dizer que há muitas formas de representar o espaço.

Com base nesses desdobramentos de uma integração entre alfabetização e letramento, representamos na figura a seguir o significante *linguagem cartográfica* como o conceito “maior”⁷, composto por várias esferas permeáveis, na qual é na esfera da educação básica, auxiliada por ações metodológicas da cartografia escolar, que o processo de alfabetização tem lugar garantido na nossa cultura, e nas demais esferas da vida social o processo de letramento cartográfico passa a fazer sentido para o sujeito social.

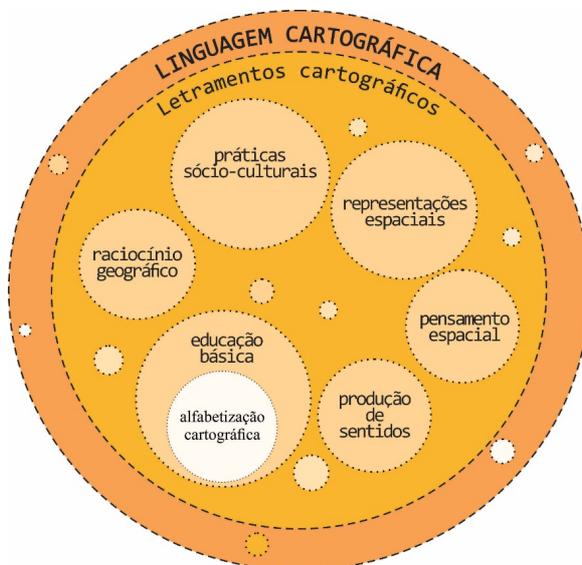


Figura 01: Relações que envolvem a linguagem cartográfica: alfabetização e letramento(s).
Fonte: Elaborado pelos autores.

⁷ Essas relações é como base em Cerutti-Rizzatti e Martins que consideram a “alfabetização como constitutiva do letramento, suscitando o entendimento de que alfabetizar supõe empreender um percurso de imersão paulatinamente mais ampla dos sujeitos da cultura escrita” (2016, p. 144, destaque no original)

Uma ação pedagógica sob a perspectiva do alfabetizar letrando no contexto cartográfico, seria considerar os aspectos metodológicos relacionados ao alfabeto cartográfico e as convenções da semiologia gráfica devidamente apreciados e ponderados sob as reflexões e questionamentos do seu uso no contexto social. Em outras palavras, a compreensão do alfabeto cartográfico é condição necessária, mas não suficiente, para o uso social da linguagem cartográfica e do seu processo de ensino-aprendizagem na geografia escolar (BREDA, 2019). Se a *alfabetização cartográfica* possibilita ao estudante o domínio das técnicas sistemáticas de cartografar, o letramento cartográfico, por sua vez, exige a tomada de consciência de que as distorções do mapa ocorrem graças a mecanismos determinados e determináveis:

Os mapas são distorções reguladas da realidade, distorções organizadas de territórios que criam ilusões críveis de correspondência, imaginando a irrealidade de ilusões reais, convertemos correspondências ilusórias em orientação pragmática (...) A decisão sobre o tipo e o grau de distorção a privilegiar é condicionada por fatores técnicos, mas não deixa de ser baseada na ideologia do cartógrafo e no uso específico a que o mapa se destina (SANTOS, 2002, p. 199 e 203).

As “realidades” criadas podem ser diferentes em função da escolha de escalas e das decisões sobre detalhamento e tipos de projeção; estes, por sua vez, influenciam o tipo e o grau de distorção que se vai privilegiar ou a presença de determinados símbolos, arbitrários ou não.

O domínio de uma linguagem, seja ela oral, gráfica ou escrita, está diretamente relacionado com a possibilidade da participação social, pois é por meio dela que o homem tem acesso à informação, se comunica, se expressa, constrói sua visão de mundo e produz conhecimento. *O que seria necessário, então, para que o indivíduo se aproprie socialmente do mapa?* Ou nas palavras de Seemann (2018, p. 04) “*como ler um mapa e associá-lo a um espaço real?*”

A **apropriação do mapa** não pode partir da exclusividade do domínio mecânico do sistema cartográfico, no sentido exclusivo da *alfabetização cartográfica*. É preciso ter a clareza de que as escolhas do ato de mapear não são neutras, revelando ou omitindo informações com intencionalidades políticas e/ou ideológicas. Santos (2002) aponta a necessidade da consciência da *ilusão da transparência*, em que o que não se vê não é necessariamente porque não existe, mas porque não se pode ver, não se quer ver ou não deve ser visto

Para Massey (2015) o efeito de verdade poderia criar *geografias imaginativas*. Para a autora, a visão do espaço global que estamos formando não é tanto “uma descrição de como é o mundo, mas uma imagem através da qual o mundo está sendo feito” (Ibidem, p. 129), em que torna a heterogeneidade espacial coexistente em uma única série temporal. A autora exemplifica que como consequência da diferença espacial ser concebida em termos de sequência temporal, organizamos um *sistema de diferença* (ou diferenciação), conforme se observa na citação a seguir:

Todas as estórias de progresso unilinear, modernização, desenvolvimento, a sequência de modos de produção...representam essa operação. A Europa Ocidental é ‘avançada’, outras partes do mundo encontram-se ‘um pouco atrás’, e outras, ainda, são ‘atrasadas’. ‘A África’ não é diferente da Europa Ocidental, é (apenas) atrasada” (Ibidem, p. 107).

Algumas considerações

Acreditamos que a discussão sobre os significantes *alfabetização cartográfica e letramento(s) cartográfico(s)* é válida por permitir (re)pensar a educação cartográfica e geográfica, ajudando a compreender aspectos importantes do processo de aprendizagem dessa linguagem e a revisão de práticas cartográficas, considerando não só o conhecimento didático específico, mas também as contribuições de outras áreas, como na educação, linguística e a semiótica.

A inserção do conceito de *letramento* no campo da *cartografia escolar*, assim como na linguística, revela a tomada consciência de que há algo que é mais amplo que o domínio da codificação/decodificação da língua, período esse evidenciado na nossa cultura pela escolarização. No exercício de propor critérios para diferenciar essas duas situações nas seções anteriores, evidenciamos a *linguagem cartográfica* no seu uso social/político/cultural. A inserção do significante *letramento*, inclusive, ressignificou a própria concepção de mapa e linguagem, considerando todas as formas de expressão de espacialidade, seja dentro da racionalidade hegemônica do ocidente na sua concepção métrica do espaço, ou as que não seguem a concepção cartesiana por não apresentarem rigorosamente a isomorfia métrica ou os padrões da semiologia gráfica, classificadas pelos grupos hegemônicos como pré-históricas ou arte.

É nesse contexto, que temos defendido uma *cartografia escolar porosa*⁸ em que no significante *linguagem cartográfica* tanto se infiltra a *alfabetização cartográfica* para o domínio de uma representação do espaço euclidiano, que nos ajuda em necessidades básicas do cotidiano de localizar uma cidade: “*Onde é, exatamente, Xinguara?*”, ou a encontrar um caminho: *Como vou de Campinas até lá?*; quanto se infiltra o *letramento cartográfico* a partir da sensibilidade e a expressividade, em que o aluno reconhece socialmente a relevância das suas produções/representações espaciais. É por isso que pluralizamos oS letramentoS (e em consequência aS cartografiaS)⁹, na tentativa de reconhecer e respeitar outras práticas de representação espacial.

⁸ Na geologia, porosidade é uma propriedade da rocha poder armazenar fluídos em seus espaços interiores. Já a permeabilidade é a capacidade de circulação desse fluído através da rocha. Aqui, a ideia de porosidade tem um sentido metafórico e linguístico.

⁹ No texto “Da Política Pluralista para a Cartografia Plural: contribuições da Teoria do Discurso” (Breda e Breda, 2020a) apresentamos a ideia de cartografia plural de forma mais ampla e detalhada, em que abordamos os processos de negociação simbólicas e hierárquicas das concepções de ‘mapa’, tanto da representação hegemônica, quanto de outras concepções.

Assim, juntamente com as atividades típicas da *alfabetização cartográfica*, com preocupações nitidamente normativas, precisamos desenvolver outras estratégias¹⁰. Ao lado do mapa político do Brasil, precisamos expandir para representações que não estejam limitadas à normativa de sua superfície gráfica. Dominar o saber gramatical e as noções cartográficas não é condição suficiente para apropriar-se da *linguagem cartográfica*. É preciso compreender toda e qualquer representação espacial, inclusive as que seguem a semiologia gráfica.

O processo de *letramento* não exclui a *alfabetização*. Ao contrário, cada um tem seus objetivos específicos e são indispensáveis para a compressão da *linguagem cartográfica*. Por isso, quando defendemos o domínio e uso social da *linguagem cartográfica*, nos referimos a uma complexa rede de práticas e saberes (também o gramatical) vinculados às várias formas de representação espacial.

Entretanto devemos estar atentos para não nos centrarmos apenas na escolha do significante, mas também nas práticas escolares. Além da importância da consciência do significante escolhido, é fundamental a coerência do “que” e do “como” estamos ensinando. Optar pelo significante *alfabetizar letrando* exige ir além da codificação/decodificação para ensinar a ler e mapear. Significa deslocar a ênfase habitual da localização como centro do processo e levar a criança (ou adulto) a fazer o uso dessa leitura e produção, envolvendo-se em práticas sociais de/com essa linguagem adequadas ao contexto do seu uso e produção. Por isso, precisamos rever nossas propostas e práticas que envolvem a linguagem cartografia, questionando *onde estão as subjetividades e as experiências espaciais de nossos alunos nas atividades propostas?* Mudar o sentido de um significante e seguir reproduzindo práticas que se limitem a (de)codificar mapas, mais do que incoerente é perigoso, pois não passaria de uma substituição de um sentido discursivo por outro, esvaziando-se a compreensão da importância da *linguagem cartográfica* enquanto uma linguagem viva e social.

Referência bibliográfica

ALBUQUERQUE, E. B. C. de. Conceituando alfabetização e letramento. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. *Alfabetização e letramento: conceitos e relações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 11-21.

ALMEIDA, R. D. de. Podemos estabelecer paralelos entre o ensino da leitura e o ensino de Mapas? *Boletim de Geografia da UEM*, Maringá, v. 17, n. 1, p. 131-133, 1999.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: 5ª a 8ª série de Geografia*, Brasília: MEC/SEF 1997a.

¹⁰ No artigo “Narrativas Cartográficas: quando o mapa vira texto” (FREITAS e BREDAS, 2019), apresentamos o relato de uma atividade que teve como metodologia fundamental a produção de *narrativas cartográficas* à luz da experiência espacial e do raciocínio geográfico.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: 1ª a 4ª série de Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1997b.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC/SEF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 20 jan. 2018.

BREDA, T. V. “Porque eu tenho que ensinar lateralidade?” *Experiências formativas com professoras dos anos iniciais*. Tese (Doutorado em Ciências e Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Universidade Autónoma de Madrid, Campinas, 2017.

BREDA, T. V. “Por que eu tenho que trabalhar lateralidade?”: reflexões sobre a cartografia escolar brasileira. *Boletim Campineiro de Geografia*. Edição temática Ensinar Geografia com a Diferença e com a Política, v. 9, n. 2, 2019. no prelo.

BREDA, T. V. Da Política Pluralista para a Cartografia Plural: contribuições da Teoria do Discurso. In: STRAFORINI, Rafael et al. *Sentidos de Geografia nas práticas escolares, políticas curriculares e na formação de professores*. Paco Editorial: Jundiá, 2020a, no prelo.

BREDA, T. V. Saberes cartográficos nos documentos curriculares: um mapeamento do PCN a BNCC. In: GUIMARÃES, Geny Ferreira et al. *Geografias e currículo: tensionamentos, reflexões e práticas*. Salvador: EDUFBA, 2020b, no prelo

CALLAI, H. C. *Parecer técnico da proposta preliminar da base nacional curricular comum de geografia para o ensino fundamental*, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pdf/Parecer_9_GE_Helena_Copetti_Callai.pdf. Acesso em: 20 jan. 2018.

CASTELLAR, S. M. V. A cartografia e a construção do conhecimento em contexto escolar. In: ALMEIDA, R. D. de (Org.) *Novos rumos da Cartografia Escolar*. São Paulo: Contexto, 2011. p. 121-136.

CERUTTI-RIZZATTI, M. E.; MARTINS, L. A. Cultura escrita, letramento, alfabetização, SEA: em busca de transcender dicotomias no campo conceitual da apropriação da escrita. SILVEIRA, E; et al. In: *Alfabetização na perspectiva do letramento: letras e números nas práticas sociais*. Florianópolis: Nepalp, 2016. p-137-152.

FARACO, C; A. *Norma culta Brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FARACO, C; A. *Linguagem escrita e alfabetização*. São Paulo: Contexto, 2012.

FREITAS, A. S. F. de. BREDA, T. V. Narrativas cartográficas: quando o mapa vira texto. *Revista Brasileira de Educação em Geografia, Campinas*, v. 9, n. 18, p. 106-124, jul./dez., 2019.

FOUCAMBERT, J. *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GERUDI, V. M.; CAZETTA, V. Alfabetização científica e cartográfica no ensino de ciências e geografia: polissemia do termo, processos de enculturação e suas implicações para o ensino. *Revista de Estudos Culturais*, v. 1, p. 1-16, 2014.

LACLAU, E. *Emancipação e diferença*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

LISPECTOR, C. *Felicidade Clandestina: contos*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

MARTINELLI, M. Alfabetização Cartográfica. *Boletim de Geografia da UEM*, Maringá, n. 17, v. 01, p. 125-130, 1999.

MASSEY, D. *Pelo Espaço*. Uma Nova política das espacialidades. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015.

MORAIS, C. C. de; LASTÓRIA, A. C.; ASSOLINI, F. E. P. O letramento cartográfico nos anos iniciais do Ensino Fundamental. *Ateliê Geográfico*, Goiânia, v. 11, n. 2, p. 36-50, 2017.

OLIVEIRA, L. de. *Estudo metodológico e cognitivo do mapa*. Tese (Livre docência), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 1978.

OLIVEIRA, L. Uma leitura geográfica da epistemologia do espaço segundo Piaget. In: VITTE, A. C. (Org.) *Contribuições à História e à Epistemologia da Geografia*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007. p. 163-188.

PASSINI, E. Y.; O que significa alfabetização cartográfica? *Boletim de Geografia da UEM*, Maringá, v. 17, n. 01, p. 125-135, 1999.

PELEGRINI, D. Diálogos com Emilia Erreira e Telma Weisz. In: *Revista Nova Escola*, junho de 2013.

ROWLAND, C. Revelações ópticas: visão e distorção nos contos de Clarice Lispector, Românica. *Revista de Literatura*, 19, p. 23-34, 2010.

SANTOS, B. de S. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. v. 1: São João: Cortez, 2002.

SEEMANN, J. Mapas e mapeamento como “geografia cultural em ação”: Convite à discussão. In: *Anais... XIII. Encontro Nacional dos Geógrafos*, João Pessoa, 2002.

SEEMANN, J. *Reflexões sobre a linguagem cartográfica: leituras, letramento e leiturização*, 2018. Disponível em: < https://www.academia.edu/36178719/Reflex%C3%B5es_sobre_a_linguagem_cartogr%C3%A1fica_leituras_letramento_e_leituriza%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em 21 de março de 2018.

SIMIELLI, M. E. R. *O mapa como meio de comunicação: implicações no ensino de geografia do 1º grau*. Tese (Doutorado em Geografia), Universidade de São Paulo, São Paulo, 1986.

- SIMIELLI, M. E. R. O mapa como meio de comunicação e alfabetização cartográfica. In: ALMEIDA, R. D. de. (Org.) *Cartografia Escolar*. São Paulo: Contexto, 2010. p. 71-94.
- SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- STRAFORINI, R. O ensino de Geografia como prática espacial de significação. *Estudos Avançados: Ensino de Humanidades*, v. 32, n 93, p. 175-195, 2018.
- STRAFORINI, R.; LEMOS, Linovaldo Miranda. Como querer laclaunar?: A Teoria do Discurso como Fundamento do APEGEO-Unicamp. O que há de bom...?. *Revista Sul-Americana de Ciência Política*. v. 4, p. 93-102, 2018.
- TFOUNI, L. V. Perspectivas históricas e a-históricas do letramento. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, n.26, p. 49-62, 1994.
- ZACCUR, E. *Alfabetização e letramento: O que muda quando muda o nome?* Rio de Janeiro: Rovellet, 2011.

Agradecimentos: Aos integrantes do Apegeo. Foi nas reuniões semanais e nos temas discutidos e comentados entre nós que se foram gerando muitas ideias aqui expostas. À Fapesp, pela bolsa de doutorado (Processo 2013/06557-7), que também permitiu a realização de estágio no exterior que resultou na Cotutela com a Faculdade de Educação da Universidad Autónoma de Madrid, sob orientação do professor Alfonso Garcia de la Vega, ao qual apresentamos nossos mais sinceros agradecimentos.

Thiara Vichiato Breda

Doutora em Ciências e mestra em Ensino e História em Ciência da Terra pela Universidade Estadual de Campinas. Doutora em Educação na Universidad Autónoma de Madrid/Espanha. Especialista em Planejamento, Implementação e Gestão em EAD pela Universidade Federal Fluminense e graduada (licenciatura e bacharelado) em Geografia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Atualmente é professora da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará no Instituto de Estudos do Trópico Úmido. Rua Alberto Santos Dumont, s/n, Bairro: Jardim Universitário, CEP 68557-335 - Xinguara, PA – Brasil; thiarav@gmail.com

Rafael Straforini

Doutor em Geografia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, mestre em Educação Aplicada às Geociências pela Universidade Estadual de Campinas e graduado (bacharelado e licenciatura) em Geografia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Atualmente é Professor Doutor do Departamento de Geografia do Instituto de Geociências da Universidade Estadual de Campinas/IG onde também atua no Programa de Pós-Graduação em Geografia. Rua Carlos Gomes, n. 250 - Cidade Universitária, CEP 13083855 - Campinas, SP – Brasil; strafo@unicamp.br

Recebido para publicação em julho de 2019

Aprovado para publicação em fevereiro de 2020