



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**MARCELLA GOMES ESTEVES**

**O PROBLEMA DA LINGUAGEM NO ENSINO DE  
GEOGRAFIA**

**Santarém - PA  
2018**

**MARCELLA GOMES ESTEVES**

**O PROBLEMA DA LINGUAGEM NO ENSINO DE  
GEOGRAFIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará para a obtenção de título de Mestrado, sob orientação do Prof. Dr. Luís Percival Leme Britto.

**Santarém  
2018**

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)**  
**Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/UFOPA**

---

- E79p Esteves, Marcella Gomes  
O problema da linguagem no ensino de geografia / Marcella Gomes Esteves. – Santarém, 2018.  
302 fl. : il.  
Inclui bibliografias.
- Orientador Luís Percival de Leme Britto.  
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Santarém, 2018.
1. Linguagem. 2. Geografia – Estudo e ensino. 3. I. Britto, Luís Percival de Leme, *orient.* II. Título.

CDD: 23 ed. 407

**MARCELLA GOMES ESTEVES**

**O PROBLEMA DA LINGUAGEM NO ENSINO DE  
GEOGRAFIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará para a obtenção de título de Mestrado, sob orientação do Prof. Dr. Luís Percival Leme Britto.

Conceito:

Data de Aprovação \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

---

Prof. Dr. Luís Percival Leme Britto (Ufopa)  
Orientador

---

Profa. Dra. Maria Lília Imbiriba Sousa Colares (Ufopa)  
Examinadora Interna

Profa. Dra. Ediene Pena Ferreira (Ufopa)  
Examinadora Interna Suplente

---

Profa. Dra. Maria Eliza Miranda (USP)  
Examinadora Externa

---

Profa. Dra. Ednea do Nascimento Carvalho (Ufopa)  
Examinadora Externa Suplente

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço imensamente a quem diretamente esteve envolvido com este trabalho: meu orientador, o Professor Doutor Luiz Percival Leme Britto; os professores do Mestrado em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará; a agência financiadora Fapespa – Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas; os membros da banca examinadora, a Professora Doutora Ednea do Nascimento Carvalho; a Professora Doutora Maria Lília Imbiriba Sousa Colares; a Professora Doutora Maria Eliza Miranda; e a Revisora Fádya Moura.

## RESUMO

Esta dissertação está dentro da grande área sobre linguagem e pensamento, no âmbito da aprendizagem escolar, e tem foco direcionado à concepção do conceito de linguagem pela área do ensino de Geografia no Brasil. A linguagem não é apenas acesso ao conhecimento, é conhecimento em si. O processo do pensamento depende da linguagem, assim como a linguagem depende do pensamento; são, pois, interdependentes. Pela palavra, pensamento e linguagem se unem, atribuindo ao conteúdo real substância para o processo do conhecer. Entretanto, a linguagem, por ser um conceito abordado por distintas áreas do conhecimento, é comumente compreendida não como estrutura do pensamento, mas como transmissão de informação; comunicação; expressão; regra estruturante de um processo; ou objeto semiótico. O ensino de Geografia passou por algumas mudanças, afastando-se do ensino mnemônico e enciclopédico para o ensino regionalista e crítico, e suas metodologias acompanharam essa transição, influenciadas pelas novas pedagogias. Alguns produtos da cultura são tomados pela área de ensino da geografia como recursos didáticos (como fotografias, charges, e música) e denominados de *diferentes linguagens*. Nosso objetivo foi o de verificar que concepção de linguagem tem a área de ensino da Geografia quando alude a este termo. Motivados pelo conceito de Discurso Fundador e Comentário de Michel Foucault, escolhemos como objeto empírico o conjunto de artigos produzidos pelos programas de pesquisa e pós-graduação em Geografia do Brasil, disponível em meio eletrônico. E inspirados no método indiciário de Carlo Guinzburg, realizamos a análise dos artigos para apreender sua concepção de linguagem e, posteriormente, analisamos os termos para investigar a aplicação de seu uso. Encontramos uma inflação de termos relacionados à linguagem (*alfabetização, leitura, letramento e linguagens*), o que demonstra grave fragilidade da área quanto ao uso conceitual. Muitos termos são utilizados no sentido metafórico de forma ingênua e com aproximação à área da linguística sem considerar suas distintas naturezas. A proliferação de termos e sua falta de fundamentação revelam não só uma concepção equivocada de linguagem como também uma concepção de escola com forte aproximação às pedagogias das competências, do ideal de aluno polivalente e do professor instrutor. É a concepção epistemológica que se tem de educação, aluno, professor e conhecimento que determinam os métodos didáticos. Quando apresenta diversos instrumentos e recursos didáticos como linguagem, a Geografia reproduz um problema conceitual, e não apenas uma questão de terminologia.

**Palavras-chave:** Ensino de Geografia. Linguagem.

## ABSTRACT

This dissertation is within the great area about language and thought, in the scope of the school learning, and focuses on the conception of language by the area of Geography teaching in Brazil. Language is not only access to knowledge, it is knowledge itself. The process of thought depends on language, just as language depends on thought; they are, therefore, interdependent. By word, thought and language unite, attributing substance to the actual substance for the process of knowing. However, language, being a concept approached by different areas of knowledge, is commonly understood not as a structure of thought, but as the transmission of information; Communication; expression; structuring rule of a process; or semiotic object. Geography teaching underwent some changes, moving away from mnemonic and encyclopedic teaching for regionalist and critical teaching, and its methodologies accompanied this transition, influenced by the new pedagogies. Some culture products are taken by the area of Geography teaching as didactic resources (like photographs, cartoons, and music) and called different languages. Our aim was to verify which language conception has the area of Geography teaching when alluding to this term. Motivated by Michel Foucault's concept of Founder Discourse and Commentary, we chose as an empirical object the set of articles produced by the research and graduate programs in the field of Geography in Brazil, available in electronic form. Inspired by the guiding method of Carlo Guinzburg, we carried out the analysis of the articles to apprehend their conception of language and, later, we analyzed the terms to investigate the application of its use. We found out an inflation of terms related to language (basic literacy, reading, literacy and languages), which shows a serious weakness of the area regarding conceptual use. Many terms are used in the metaphorical sense in a naive way and with approximation to the area of linguistics without considering their different natures. The proliferation of terms and their lack of reasoning reveal not only a mistaken conception of language but also a conception of school with a strong approach to the pedagogies of competences, the ideal of multivalent student and the instructor teacher. It is the epistemological conception that one has about education, student, teacher and knowledge that determines the didactic methods. When presenting various instruments and didactic resources as language, Geography reproduces a conceptual problem, not just a matter of terminology.

**Keywords:** Geography teaching. Language.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Caracterização dos artigos.....	51
Quadro 2 - Síntese das análises dos artigos.....	51
Quadro 3 - Roteiro para a busca nos periódicos.....	53
Quadro 4 - Agrupamento do termo <i>Alfabetização</i> .....	70
Quadro 5 - Agrupamento do termo <i>Comunicação</i> .....	72
Quadro 6 - Agrupamento do termo <i>Discurso</i> .....	73
Quadro 7 - Agrupamento do termo <i>Gramática</i> .....	75
Quadro 8 - Agrupamento do termo <i>Leitura</i> .....	76
Quadro 9 - Agrupamento do termo <i>Leiturização</i> .....	79
Quadro 10 - Agrupamento do termo <i>Letramento</i> .....	80
Quadro 11 - Agrupamento do termo <i>Linguagem</i> .....	81
Quadro 12 - Síntese dos agrupamentos de termos.....	82
Quadro 13 - Referências usadas nos artigos do segundo grupo para sustentar o uso dos termos.....	102
Quadro 14 - Referências usadas nos artigos do grupo <i>Geografia</i> para sustentar o uso dos termos.....	135
Quadro 15 - Referências usadas nos artigos do grupo <i>Linguagem</i> para sustentar o uso dos termos.....	155
Quadro 16 - Quadro Termos da subdivisão <i>Semiótica</i> .....	157
Quadro 17 - Termos da subdivisão <i>Semiótica</i> referentes a objeto semiótico.....	158
Quadro 18 - Termos da subdivisão <i>Discurso</i> .....	159
Quadro 19 - Termos da subdivisão <i>Linguística</i> .....	159
Quadro 20 - Termos da subdivisão <i>Formas de dizer</i> .....	160
Quadro 21 - Termos da subdivisão <i>Informática/Cartografia</i> .....	162
Quadro 22 - Termos da subdivisão <i>Comunicação</i> .....	163
Quadro 23 - Termos da subdivisão <i>Cultura</i> .....	164
Quadro 24 - Termos da subdivisão <i>Audiovisual</i> .....	165
Quadro 25 - Excertos que apresentam exemplos de “antigas ou velhas linguagens”.....	182
Quadro 26 - Referências usadas nos artigos do grupo <i>Linguagem</i> para sustentar o uso dos termos.....	184



## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Quantitativo de artigos por revista .....	59
Tabela 2 - Termos utilizados e respectiva frequência .....	61
Tabela 3 - Quantitativo de artigos em que cada objeto semiótico foi citado.....	68
Tabela 4 - Grupo do tema <i>Cartografia</i> .....	86
Tabela 5 - Grupo do tema <i>Geografia</i> .....	108
Tabela 6 - Grupo do tema <i>Linguagem</i> .....	141
Tabela 7 - Termos com a estrutura <i>linguagem + determinante</i> .....	156
Tabela 8 - Termos com a expressão <i>linguagens</i> .....	172

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Síntese do grupo temático <i>Cartografia</i> .....	101
Figura 2 - Origens do termo <i>linguagem cartográfica</i> .....	105
Figura 3- Esquema contendo a síntese da análise do <i>corpus</i> .....	185

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Quantitativo de cada termo nos títulos dos artigos.....	64
Gráfico 2 – Quantitativo de cada termo nas palavras-chave dos artigos.....	65
Gráfico 3 – Quantitativo de artigos relativos à temática em estudo por ano de publicação.....	66
Gráfico 4 – Quantitativo de revistas por ano de origem.....	66
Gráfico 5 – Percentual referente à explicação do termo utilizado.....	67
Gráfico 6 – Percentual de frequência das abordagens.....	67
Gráfico 7 - Percentual de frequência das abordagens de forma isolada.....	68

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>2. EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E ENSINO DE GEOGRAFIA .....</b>	<b>16</b>
2.1. TRABALHO FORMATIVO.....	16
2.2. EDUCAÇÃO OMNILATERAL .....	17
2.3. SABER SISTEMATIZADO .....	18
2.4. SABER ESCOLAR .....	22
2.5. LINGUAGEM.....	25
2.6. O PROBLEMA DA METÁFORA.....	32
2.7. O ENSINO DE GEOGRAFIA .....	36
<b>3. PROBLEMA E METODOLOGIA.....</b>	<b>42</b>
3.1. SELEÇÃO E ORGANIZAÇÃO DO OBJETO EMPÍRICO.....	49
3.2. ANÁLISE PILOTO .....	52
<b>4. A ANÁLISE .....</b>	<b>58</b>
4.1. PRIMEIRA APROXIMAÇÃO: CLASSIFICAÇÃO.....	58
4.1.1. Periódico.....	58
4.1.2. Autores .....	60
4.1.3. Termo (s) utilizado (s) no corpo do artigo.....	60
4.1.4. Termo (s) utilizado (s) no título do artigo e nas palavras-chave .....	63
4.1.5. Ano de publicação dos artigos e periódicos .....	66
4.1.6. Explicação sobre o termo utilizado .....	67
4.1.7. Abordagem utilizada.....	67
4.1.8. Objeto semiótico.....	68
4.2. SEGUNDA APROXIMAÇÃO: AGRUPAMENTOS .....	69
4.2.1. Grupo dos termos .....	69
4.2.2. Grupo dos temas .....	85
4.2.2.1. <i>Cartografia</i> .....	86
4.2.2.2. <i>Geografia</i> .....	107
4.2.2.3. <i>Linguagem</i> .....	141
4.2.2.4. <i>Linguagem + determinante</i> .....	155
4.2.2.5. <i>Linguagens</i> .....	172
<b>5. CONCLUSÕES.....</b>	<b>195</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>202</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>194</b>

## 1. INTRODUÇÃO

Este trabalho tem início a partir de questionamentos em torno do desenvolvimento da linguagem no ambiente escolar em que o pensamento formal, abstrato, descontextualizado acontece por meio do uso sistemático da escrita.

A produção da humanidade está praticamente concentrada no acervo escrito, dando a linguagem fundamental importância. A escola é representante legítima da cultura letrada, uma vez que concentra o acervo cultural da humanidade e dispõe dos mecanismos pedagógicos para permitir o acesso de todos os indivíduos. Nela, aprende-se a ler para decodificar os signos e compreender o conteúdo, e para aprender, quando se leva conteúdo ao texto para melhor compreendê-lo. A linguagem não é apenas acesso ao conhecimento, é conhecimento em si. O processo do pensamento depende da linguagem, assim como a linguagem depende do pensamento, são interdependentes.

Pela palavra, pensamento e linguagem se unem, atribuindo ao conteúdo real substância para o processo do conhecer. O aluno, através do estudo das palavras e seus significados, avança de seus conhecimentos infantis para a aquisição de conhecimentos científicos. Portanto, é na escola, estudando o complexo, a partir do conteúdo das disciplinas que o aluno tem acesso ao acervo da humanidade. Nesse sentido, todas as componentes curriculares são responsáveis pelo desenvolvimento da linguagem.

Uma vez que o pensamento organizado se constitui no mundo da escrita e a formação do aluno acontece por esse processo torna-se interessante saber como a área do ensino da Geografia tem seu pensamento organizado para desenvolver a leitura e a escrita. Contudo, ao buscar resposta para esse primeiro questionamento, o problema se configurou como outro. Na tentativa de compreender como o ensino de Geografia contribui para o desenvolvimento da linguagem, por meio da leitura e escrita, foram encontradas variadas concepções em torno desses termos.

Alguns produtos da cultura são tomados pela área de ensino da geografia como recursos didáticos (como fotografias, charges, gráficos, dramatização, música) e denominados pela área de ensino da geografia de *diferentes linguagens*. Além disso, a área se autodenomina enquanto linguagem – *linguagem geográfica* e detentora de conhecimentos específicos – *linguagem cartográfica*. Também é possível encontrar termos utilizados derivados de *linguagem* como *leitura*, *alfabetização* e *letramento* e que são apropriados pela área de distintas formas –

*leitura da paisagem, leitura de mundo, alfabetização cartográfica, alfabetização geográfica, letramento geográfico.*

Diante dessa quantidade de usos para o termo *linguagem* no ensino de geografia, concluiu-se que buscar a compreensão sobre o conceito de linguagem precedia o entendimento sobre a contribuição da área para seu desenvolvimento.

O problema dessa pesquisa ficou definido como: que concepção de linguagem emerge dos estudos de ensino de Geografia que aludem a este conceito?

Para encontrar a resposta, optou-se pela busca nas produções acadêmicas através dos artigos científicos produzidos pelos programas de pós-graduação e grupos de pesquisas. Entende-se que o artigo acadêmico, por mais que não seja o representante da área como um todo, repercute o pensamento científico produzido que inspira e motiva ações nas salas de aula e, também, é espaço de relatos de práticas escolares e sugestões de atividades. Ao concentrar, ao mesmo tempo, o que a área pensa (produção intelectual) e como a área faz (relatos de experiência), o artigo científico apresenta orientações epistemológicas possíveis de revelar suas concepções sobre determinado assunto. Nesse sentido, campo vasto para a referida busca.

Buscou-se por todo o território nacional periódicos oriundos de programas de pós-graduação em Geografia. Em cada periódico, procuraram-se artigos que tivessem no título ou no resumo o termo *linguagem* ou seus derivados – linguagens, leitura, letramento e alfabetização. Além disso, foi realizada busca aberta no Google Acadêmico de forma a ampliar as buscas, uma vez que o assunto preterido está associado a outras áreas de pesquisa, como educação e linguística. Nessa busca, 196 artigos foram selecionados para compor o objeto empírico deste trabalho.

A análise dos artigos se concentrou na procura pelo conceito de linguagem quando os autores utilizavam os termos em questão. Como em nenhum artigo selecionado o objetivo era o de discutir o conceito de linguagem, foi preciso extraí-lo no contexto de cada um, nas formas indiretas, implícitas e veladas. O método indiciário de Carlo Guinzburg (1989), ainda que não utilizado em sua íntegra, serviu de inspiração para encontrar indícios e sintomas do conceito de linguagem.

A linguagem é objeto de estudos de muitas áreas do conhecimento e seu termo, por isso, tornou-se polissêmico e, embora consideremos que a linguagem seja estrutura do pensamento, foram encontradas pelo menos outras cinco abordagens atribuídas a ele:

- ✓ Transmissão de informação;

- ✓ Comunicação;
- ✓ Expressão;
- ✓ Regras estruturantes de um processo;
- ✓ Objeto semiótico

Ao ler cada um dos artigos que compõem o corpus, identificamos os termos em uso e, primeiramente, os classificamos em uma ou mais das seis abordagens, de acordo com o argumento do autor. Além disso, foi realizado levantamento de todos os termos utilizados e sua frequência.

Durante a análise, interessava saber o motivo de o autor escolher usar determinado termo e não outro, e o que compreendia por linguagem enquanto utilizava as palavras que aludiam a este conceito. Nessa busca, a identificação ocorreu por formas variadas, desde as descrições explícitas sobre o significado, por cláusulas explicativas, por apresentação de exemplos e aproximações e pela utilização de referências sobre o tema. Esse último recurso recebeu o nome de percurso bibliográfico em que foi organizada tabela demonstrando os autores citados nos artigos. Nesse sentido, foi possível compreender o pensamento do autor segundo as obras que sustentavam seu argumento e, em alguns casos, descobrir a origem do termo disseminado pela área.

Duas aproximações mais sistemáticas foram realizadas para organizar a análise e apresentar os resultados: a primeira teve por finalidade extrair as características dos artigos, como os termos e sua frequência, e os classificar quanto à abordagem do significado de linguagem; a segunda buscou investigar criteriosamente os termos utilizados. Passíveis de agrupamento, os termos foram separados em palavras regentes (quando a primeira palavra se repetia como *leitura cartográfica*, *leitura do mundo*, *leitura de imagem*) e por temática em que o tema concentrava termos variados (como *linguagem cartográfica*, *leitura do mapa*, *alfabetização cartográfica*, em que o tema é cartografia. Assim, foram organizados os grupos dos termos e dos temas.

Na primeira aproximação, de caráter classificatória, apresentou uma inflação terminológica pela área do ensino de Geografia. Derivados do termo de linguagem, foram citados 194 termos, o que indica falta de critério e despreocupação no uso. Muitos autores utilizam, criam, adaptam termos de forma ingênua e despreziosa, sem saber os riscos e prejuízos para o ensino. Muitos autores utilizavam termos na falta de vocabulário apropriado, na tentativa de encontrar sinônimos ou numa aproximação forçada com termos correntes que já exis-

tem, prejudicando o real significado deles e sua atuação, principalmente na área educacional.

Na segunda aproximação, de ordem mais analítica, foram realizados dois agrupamentos e no grupo dos termos, alguns autores tentam fundamentar o uso de determinado termo se aproximando da área da linguística, porém mais de forma metafórica que fundamentada, e, em alguns casos, contribuindo para o esvaziamento de significado. Os termos *alfabetização*, *leitura* e *letramento* foram muito utilizados e com múltiplos significados, sobretudo em seu sentido metafórico, ignorando a formação e evolução desses conceitos em sua área de origem e desconsiderando as distintas naturezas dos objetos comparados.

As temáticas do grupo dos temas foram cartografia, geografia e linguagens. No grupo da cartografia o termo mais utilizado foi o *linguagem cartográfica* e boa parte dos autores defendem que ela a linguagem própria da Geografia por possuir um sistema gráfico próprio - Semiologia Gráfica, capaz de ser compreendido como linguagem universal. Entretanto temos no corpus autores que se colocam de forma oposta, defendendo que a cartografia é essencialmente ideológica sendo impossível seu caráter imparcial. E existem autores que afirmam que a cartografia é capaz de fazer pensar, porque promove o raciocínio espacial.

No grupo da geografia é comum a utilização dos termos *linguagem geográfica*, *leitura de mundo* e *leitura da paisagem* e seus significados, na maioria dos casos, estão relacionados a discurso, interpretação e procedimento de análise, respectivamente. O sentido de discurso está sendo fundamentado sobretudo com referências a Bakhtin, entretanto com aproximação mais intensa ao sentido de multidiscursos ou pandiscursos. *Leitura de mundo* é um termo sustentado na área de ensino de Geografia a partir dos estudos de Paulo Freire, todavia não há profundidade nessa aproximação por parte dos autores do corpus e, em alguns casos, a referência está equivocada, pois se coloca o contexto do aluno como fim, próximo de uma pedagogia utilitarista, enquanto o autor referenciado o fez considerando ser ponto de partida, numa pedagogia crítica.

No grupo das linguagens os termos utilizados se concentram naqueles iniciados de linguagem + determinante e dos que linguagem está no plural e sendo qualificada como outras, múltiplas, diferentes, novas ou alternativas. O sentido atribuído aos termos utilizados estão relacionados a proliferação dos produtos culturais, principalmente dos meios eletrônicos, e que são considerados essenciais para a aprendizagem. Essa concepção está ligada a teoria das competências e a formação polivalente do indivíduo em que o prepara para a flexibilidade exigida pelo mercado.



A função da escola é tirar o sujeito do contexto, e não ao contrário como propõe a maioria dos artigos. O trabalho intelectual na escola com o saber sistematizado, não utilitarista, permite ao aluno perceber-se como sujeito da cultura, porque se eleva da vida cotidiana e adentra o humano genérico e, só assim, se apropria verdadeiramente de seu cotidiano. A leitura e a escrita são responsáveis por facultar ao indivíduo no trato com o conhecimento universal e permite ao sujeito reconhecer e pôr-se nele.

A pesquisa ficou organizada nos seguintes capítulos:

1. Introdução: relacionamos a produção do conhecimento com o trabalho para justificá-lo enquanto princípio formativo; resgatamos o papel da escola e a importância da linguagem na produção e reprodução da cultura letrada; apresentamos a relação entre linguagem e conhecimento; e como a área do ensino de Geografia considera a linguagem em sua prática.

2. Problema e metodologia: contextualizamos o problema e detalhamos a inspiração do conceito de discurso fundador de Michel Foucault (2008) para a escolha do corpus de análise e o método indiciário de Carlo Guinzburg (1989) para a análise.

3. Análise do corpus: subdividida em duas aproximações - classificatória e analítica por agrupamento. A primeira foi organizada pela caracterização dos artigos e a síntese das análises de cada um deles; a segunda organizada por dois agrupamentos - termos (em que a convergência se dava pela palavra inicial dos termos) e temas (em que o tema reunia termos afins).

4. Conclusões: inflação terminológica; erros conceituais; equivocada comparação com a linguística; linguagem como objeto semiótico.

## **2. EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E ENSINO DE GEOGRAFIA**

Como a proposta desta pesquisa é questionar uma área de ensino sobre sua concepção epistemológica de linguagem, entendemos necessário expor o que compreendemos por conhecimento, escola e linguagem.

A exposição é um esforço de relacionar, primeiramente, produção de conhecimento com o trabalho enquanto princípio formativo. Nesse sentido, resgata o papel da escola e a função da linguagem na produção e reprodução da cultura letrada para, então, apresentar a relação entre linguagem e conhecimento, justificando a responsabilidade de todas as disciplinas escolares no desenvolvimento da linguagem. Por fim, apresenta como o ensino de geografia no Brasil vem se modificando e considerando a linguagem em sua prática.

### **2.1. TRABALHO FORMATIVO**

Durante sua vida, o homem realiza atividades para sobreviver orgânica e socialmente. Nelas, estão aplicados os sentimentos, as ideias, a linguagem, as capacidades intelectuais e manipulativas de cada indivíduo. Em cada vida, há uma personalidade que aprende sobre as coisas, herança de seus antecessores, e produz, mediante escolhas, as formas de sobreviver de acordo com a exigência da época. O que o homem faz resulta da junção do que há de si e o que é da humanidade e sua ação se somará à produção humana com o objetivo de produzir e reproduzir a vida (HELLER, 2008).

A manutenção dessa existência humana é realizada pelo trabalho em sua forma criativa, respondendo às necessidades vitais com criações e novas possibilidades. O trabalho consciente transforma a natureza e o próprio homem, tornando-o ser social, diferente dos animais, e é por e durante essas transformações que os conhecimentos, as técnicas e as tecnologias são produzidas (FRIGOTTO, 2006).

O conhecimento é produzido na interação entre as necessidades humanas e as habilidades e técnicas, na relação entre realidade e a consciência sobre ela. Cada ação, por mais cotidiana e imediata que seja, carrega objetivações de gerações antecedentes ou no objeto em si ou nas ações e significações históricas. Portanto, para cada ação há uma qualidade de intervenção proporcional ao desenvolvimento do pensamento do sujeito, ou seja, daquilo que apreendeu sobre as produções históricas (MARTINS; ABRANTES, 2007).

Os domínios teóricos e práticos são os que garantem a reprodução da vida do homem; e, como todos os homens, sem distinção, dependem disso, o trabalho se erige como

princípio educativo, ou seja, pressupõe-se como inerente à sua existência e à sua convivência em sociedade (FRIGOTTO, 2006).

Tendo em vista que é no trabalho que se concentram a produção humana e o potencial dessa produção, não há como negar esse princípio e pressuposto durante o processo formativo, pois ele produz e se torna dependente do conhecimento. O trabalho humaniza, porque coloca o homem em seu potencial de humano e lhe oferece o acervo cultural produzido; para tanto, é preciso mediar a relação do indivíduo com a realidade com a sistematização do conhecimento produzido historicamente (DUARTE, 2006).

A formação, nesse sentido, ocorre conjuntamente pela experiência formativa materialista, no contato com o objeto, e histórica, pela relação entre presente e passado (ADORNO, 1995). E tem condições de acontecer com o sujeito livre, autônomo, não explorado nem pressionado, capaz de indagar a própria existência, a própria condição humana, dedicando-se aos objetos da cultura, considerando-os como bens e não como coisas humanas. A finalidade precípua da formação é tornar os indivíduos racionais em uma sociedade racional, livres, em uma sociedade livre, libertos da imposição dos meios e da utilidade (ADORNO, 1996).

## 2.2. EDUCAÇÃO OMNILATERAL

A educação que se propõe como emancipadora, na perspectiva histórico-ontológica, é a educação omnilateral, aquela em que o indivíduo se apropria do conhecimento humano já realizado e das formas de perceber e valorar este conhecimento de modo universal, como pessoa total, capaz de perceber, sentir e compreender um objeto. A, apropriação unilateral, por sua vez, seria aquela em que a única relação entre objeto e indivíduo é a da posse e consumo imediato, não havendo efetiva formação. Como se depreende da exposição acima, esse tipo de formação – integral, e não utilitarista – requer acesso ao conhecimento produzido historicamente que conseguiu elaborar os problemas da humanidade (DUARTE; SAVIANI, 2010).

Nesse sentido, a educação tem dois grandes objetivos: selecionar os elementos culturais da sociedade que contribuem para a formação de humanidade nos indivíduos (saber sistematizado); e encontrar formas coerentes para atingir a primeira, transformando o saber sistematizado em saber escolar (socialização). A função da escola deve ser, portanto, a socialização do saber sistematizado (SAVIANI, 1999). É na escola que o indivíduo aprende o complexo, entrando em contato com a sistematização do conhecimento. Com intenção e orientação, a escola transmite o que a cultura produziu para além das observações e práticas cotidianas.

Saviani (1999, p. 22) explicita que tipo de saber essa escola tem a função de socializar

Veja bem, eu disse saber sistematizado; não se trata, pois, de qualquer tipo de saber. Portanto, a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular.

Além de um tipo específico de saber a ser trabalhado na escola, o autor considera que há um saber escolar que será o responsável por socializar esse conhecimento sistematizado.

Para existir a escola não basta a existência do saber sistematizado. É necessário viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação. Isso implica dosá-lo e sequenciá-lo de modo que a criança passe, gradativamente do seu não domínio ao seu domínio. Ora, o saber dosado e sequenciado para efeitos de sua transmissão-assimilação no espaço escolar, ao longo de um tempo determinado, é o que nos convencionamos chamar de “saber escolar”. (SAVIANI, 1999, p. 26).

O saber sistematizado, concentrado no conhecimento científico, teórico, objetivo, clássico e universal, e o saber escolar, desenvolvido para garantir o acesso ao saber sistematizado, compõem os preceitos da educação omnilateral.

### 2.3. SABER SISTEMATIZADO

O saber sistematizado que compõe o currículo na perspectiva da educação omnilateral considera essencial o conhecimento teórico, minimizando a prática como forma de ensino e atribuindo à escola o espaço de produção intelectual; concebe a aprendizagem dos conceitos científicos, mediadas pelo professor, como fundamental no desenvolvimento dos indivíduos; e, ao considerar o desenvolvimento histórico do homem, resgata a objetividade, a universalidade e a importância dos clássicos para a elaboração do conhecimento.

Kuenzer (2002), para demonstrar que a prática não ensina, examina o conceito de competência. Ao estudar a evolução desse conceito nas formas de trabalho rígida e flexível de acumulação, demonstrou que ele estava diretamente relacionado ao conceito de saber tácito (saber adquirido pela prática laboral) e que, depois, no modelo toyotista, em que o trabalho se tornara mais complexo, passou a indicar o domínio de conhecimentos específicos para o trabalho (comumente adquirido por cursos profissionalizantes). Para a autora, o conceito de competência é

a capacidade de agir, em situações previstas e não previstas, com rapidez e eficiência, articulando conhecimentos tácitos e científicos a experiências de vida laborais e vivenciadas ao longo das histórias de vida. Ele tem sido vinculado à ideia de solucionar problemas, mobilizando conhecimentos de forma transdisciplinar a comportamentos e habilidades psicofísicas, e transfe-

rindo-os para novas situações; supõe, portanto, a capacidade de atuar mobilizando conhecimentos. (KUENZER, 2002, p. 11)

Num outro trabalho em que apresenta as relações entre conhecimento tácito e conhecimento científico a partir das bases microeletrônica, Kuenzer (2003, p. 65) conclui que:

De posse do conhecimento científico, o conhecimento tácito se desenvolve; a recíproca não é verdadeira, como apontam os operadores entrevistados na pesquisa (...) que passam a reivindicar conhecimento científico para melhor responder aos eventos, constatando que sua prática não é suficiente; ou seja, a prática em si não ensina, a não ser através da mediação da ação pedagógica. São os processos pedagógicos intencionais e sistematizados, portanto, que mediando as relações entre teoria e prática, ensinarão a conhecer.

A pesquisadora defende que teoria e prática estão articuladas para compor a práxis, “atividade material, transformada e orientada para a consecução de finalidades”. (KUENZER, 2002, p. 12). Porém, afirma que são distintas, cada uma tendo espaço próprio de acontecer, e que o espaço da competência é a prática social e produtiva, retirando do espaço da escola essa incumbência, pois as escolas se configuram como:

Espaços de articulação com o conhecimento socialmente produzido, enquanto produtos, e como espaços de apreensão das categorias de produção deste conhecimento, enquanto processos metodológicos. São, por excelência, espaços da produção teórica, do trabalho intelectual, sempre que possível articulado à práxis, mas sempre incapaz de reproduzi-la em seu movimento e em sua complexidade. Não são, portanto, espaços de desenvolvimento de competência, o que só poderá ocorrer através dos processos sociais e produtivos. Não que a prática teórica, e o desenvolvimento das competências cognitivas superiores não sejam de fundamental importância para o desenvolvimento das competências; mas por si só são insuficientes. (KUENZER, 2002, p. 16)

Nesse sentido, a escola é o espaço –para maioria dos alunos, o único espaço – em que se dispõe do conhecimento de forma sistematizada. É o lugar em que se aprende sobre o mundo para poder pensar em transformá-lo, e essa aprendizagem é mediada por um conteúdo e um método intencional e direcionado ao aluno.

São a intencionalidade e a arbitrariedade das aprendizagens promovidas pela escola que possibilitam o bom desenvolvimento psíquico no desenvolvimento do sujeito. Na escola, aprendem-se os conceitos científicos que, mediados por um sistema de outros conceitos, permitem a tomada de consciência. como explica Vigotski (2009, p. 290):

A tomada de consciência baseia-se na generalização dos próprios processos psíquicos, que redundam em apreensão. Nesse processo, manifesta-se, em primeiro lugar, o papel decisivo do ensino. Os conceitos científicos – com sua relação inteiramente distinta com o objeto – mediados por outros conceitos – com seu sistema hierárquico interior de inter-relações -, são o campo em que a tomada de consciência dos conceitos, ou melhor, a sua generaliza-

ção e a sua apreensão parecem surgir antes de qualquer coisa.

Do mesmo modo que o conhecimento tácito se desenvolve de melhor forma com o conhecimento científico no ambiente de trabalho, será na escola que os conceitos científicos ensinados contribuem para a melhor organização do pensamento. O uso dos conceitos cotidianos ou espontâneos é isento de consciência, enquanto na formação dos conceitos científicos, com a ajuda de um adulto, o aluno desenvolve consciência reflexiva.

Estudando as relações entre desenvolvimento e aprendizagem, Vigotski (2009, p. 334) conclui que existem relações complexas entre eles, mas que

A aprendizagem só é boa quando está à frente do desenvolvimento. Neste caso, ela motiva e desencadeia para a vida toda uma série de funções que se encontravam em fase de amadurecimento e na zona de desenvolvimento imediato. É nisto que consiste o papel principal da aprendizagem no desenvolvimento. É isto que distingue a educação da criança, cujo objetivo é o desenvolvimento multilateral da educação especializada, das habilidades técnicas como escrever à máquina, andar de bicicleta, etc., que não revelam nenhuma influência substancial sobre o desenvolvimento. A disciplina formal de cada matéria escolar é o campo em que se realiza essa influência da aprendizagem sobre o desenvolvimento. O ensino seria totalmente desnecessário se pudesse utilizar apenas o que já está maduro no desenvolvimento, se ele mesmo não fosse fonte de desenvolvimento e surgimento do novo.

Na escola, com os conceitos científicos, o desenvolvimento do indivíduo pode ser impulsionado. E a aprendizagem conta com o professor, responsável por identificar e impulsionar a zona de desenvolvimento próximo, de modo a proporcionar a aquisição de novos conhecimentos.

Porque na escola a criança não aprende o que sabe fazer sozinha, mas o que ainda não sabe e lhe vem a ser acessível em colaboração com o professor e sob sua orientação. O fundamental na aprendizagem é justamente o fato de que a criança aprende o novo. (VIGOTSKI, 2009, p. 331).

O trabalho intelectual realizado na escola, permitindo ao aluno perceber-se como fruto da cultura e elevar-se sobre ela para produzir novos conhecimentos. O indivíduo é, ao mesmo tempo, um ser particular (atua em sua vida cotidiana) e um ser genérico (produto e produtor do desenvolvimento humano). Não há, porém, identificação precisa de quando um ser se sobrepõe ao outro, mas quanto mais se distancia do cotidiano, mais o indivíduo se aproxima do humano-genérico.

As formas de elevação acima da vida cotidiana que produzem objetivações duradouras são a arte e a ciência. Remetemo-nos nesse contexto, à profunda análise realizada por Georg Lukács no capítulo introdutório de sua *Estética*. De acordo com essa análise, o reflexo artístico e o reflexo científico rompem com a tendência espontânea do pensamento cotidiano, tendência orientada

ao eu individual-particular. A arte realiza tal processo porque, graças à sua essência, é autoconsciência e memória da humanidade; e a ciência da sociedade na medida em que desantropocentrista (ou seja, deixa de lado a teologia referida ao homem singular); e a ciência da natureza graças ao seu caráter desantropomorfizador. (HELLER, 2008, p. 26)

Sendo assim, a obra científica e estética realizada por um indivíduo permanece no cotidiano dos outros indivíduos, como produto e a serviço da cultura. Ambas implicam rigorosos procedimentos de homogeneização em que a pessoa se concentra na execução dessa atividade, suspendendo as heterogêneas distrações e afazeres da vida cotidiana.

É na escola que esse momento é cedido e estimulado e que se apresenta o método científico. É o espaço que deve intencionalmente barrar ou congelar as demandas cotidianas para que o indivíduo possa elevar-se no humano genérico. Ao considerar o humano-genérico, nos referimos àquilo que a humanidade produziu, e a historização disso resgata a objetividade e a universalidade do conhecimento.

Importa, pois, compreender que a questão da neutralidade (ou não neutralidade) é uma questão ideológica, isto é, diz respeito ao caráter interessado ou não do conhecimento, enquanto que a objetividade (ou não objetividade) é uma questão gnosiológica, isto é, diz respeito à correspondência ou não do conhecimento com a realidade à qual se refere. Por aí se pode perceber que não existe conhecimento desinteressado; portanto, a neutralidade é impossível. Entretanto, o caráter sempre interessado do conhecimento não significa a impossibilidade da objetividade. Com efeito, se existem interesses que se opõem à objetividade do conhecimento, há interesses que não só se opõem como exigem essa objetividade. (SAVIANI, 1999, p. 62)

Relacionada à questão da objetividade do conhecimento, está sua universalidade, uma vez que “dizer que determinado conhecimento é universal significa dizer que ele é objetivo, isto é, se ele expressa as leis que regem a existência de determinado fenômeno, trata-se de algo cuja validade é universal” (SAVIANI, 1999, p. 63). Além de valer para a humanidade, o conhecimento é universal porque é fruto dela e deve estar acessível a quem o produziu. (DUARTE, 2006).

Por fim, o saber sistematizado é composto pela noção de clássico, que valoriza o conhecimento reconhecendo-o como além de seu tempo. Para Saviani (1999, p. 21),

Trata-se de distinguir entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório. Aqui me parece de grande importância em pedagogia a noção de clássico. O clássico não se confunde com tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial.

Compete à escola ensinar o que o aluno não conhece, oferecendo-lhe tudo o que a humanidade produziu, e que precisa (ou tem o direito de) conhecer. Tais conhecimentos, in-

clusive, contribuem para as atividades do cotidiano, desenvolvendo-as de melhor forma. É papel da escola garantir o descolamento do indivíduo de seu cotidiano para incluí-lo na produção do humano-genérico. O ensino de conceitos científicos, realizado pelas escolas, colabora para a organização do pensamento a partir da tomada de consciência. As aprendizagens na escola têm o poder de alavancar o desenvolvimento do indivíduo por meio do ensino formal e teórico mediados pelos professores, cujo currículo é orientado pela objetividade e universalidade do conhecimento.

#### 2.4. SABER ESCOLAR

Como o papel da escola é o de socializar o saber sistematizado, historicamente produzido pela humanidade, há a transformação do saber elaborado em saber escolar, o que requer instrumentos específicos. A linguagem, realizando a mediação entre sujeito e objeto, é essencial nesse caso. Porém, não cumpre apenas a função de decodificação, é também conteúdo em si que proporciona ao homem a reprodução de sua vida. Segundo Saviani (1999, p.79),

Essa transformação é o processo através do qual selecionam-se, do conjunto do saber sistematizado, os elementos relevantes para o crescimento intelectual dos alunos e organizam-se esses elementos numa forma, numa sequência tal que possibilite sua assimilação. Assim, a questão central da pedagogia é o problema das formas, dos processos, dos métodos; certamente, não considerados em si mesmos, pois as formas só fazem sentido na medida em que viabilizam o domínio de determinados conteúdos.

Na vida humana, socializada e historicizada, há complementariedade entre trabalho material e não material, e aquele depende desse último em sua produção, de modo que, para cada ação do homem, há um pensar sobre esse ato, há planejamento. Necessariamente, para produzir, o homem precisa pensar e pensar requer acessar as bases do saber sistematizado.

O processo de produção da existência humana implica, primeiramente, a garantia da sua subsistência material com a consequente produção, em escalas cada vez mais amplas e complexas, de bens materiais; tal processo podemos traduzir na rubrica “trabalho material”. Entretanto, para produzir materialmente, o homem necessita antecipar em ideias os objetivos da ação, o que significa que ele representa mentalmente os objetivos reais. Essa representação inclui o aspecto do conhecimento das propriedades do mundo real (ciências), de valorização (ética) e de simbolização (arte). Tais aspectos, na medida em que são objetos de preocupação explícita e direta, abrem a perspectiva de outra categoria de produção que pode ser traduzida pela rubrica de “trabalho não material”. Trata-se aqui da produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. (SAVIANI, 1999, p.20).

Pensar sobre o saber sistematizado e produzir o saber, embora tenham relação direta,



possuem distintos instrumentos de realização.

Elaboração do saber não é sinônimo de produção do saber. A produção do saber é social, se dá no interior das relações sociais. A elaboração do saber implica em expressar de forma elaborada o saber que surge da prática social. Essa expressão elaborada supõe o domínio dos instrumentos de elaboração e sistematização. (SAVIANI, 1999, p.81)

A escola tem os instrumentos necessários para facultar a vivência com esse acervo específico, sendo sua função primeira promover seu conhecimento, o que implica, entre outras coisas, ensinar a ler e escrever.

A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem se organizar a partir dessa questão. Se chamarmos isso de currículo, poderemos então afirmar que é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar. Ora, o saber sistematizado, a cultura erudita, é uma cultura letrada. Daí que a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber é aprender a ler e a escrever. (SAVIANI, 1999, p. 23)

A linguagem por si só se caracteriza como objetivação humana, pois, na satisfação das necessidades cotidianas, o indivíduo transforma a natureza e a si, e esse ato passa a ser ato humano no momento em que o homem cria os meios para realizar essa atividade. Esses meios podem ser compreendidos como instrumentos.

Essa produção (de instrumentos) é tanto um processo é tanto um processo de apropriação da natureza pelo homem, como um processo de objetivação. Cumpre observar que a objetivação não se reduz à objetivação *stricto sensu*, isto é, à objetivação *objetual*, produto de objetos, mas também se realiza sob outras formas, como a produção da linguagem, das relações entre os homens, do conhecimento etc. Um instrumento é não apenas algo que o homem utiliza em sua ação, mas algo que passa a ter uma função que não possuía como objeto estritamente natural, uma função cuja significação é dada pela atividade social. O instrumento é, portanto, um objeto que é transformado para servir a determinadas finalidades no interior da prática social. (DUARTE, 2008, p. 25, grifo do autor).

É de esperar que a confluência do processo individual e histórico da construção do conhecimento ocorra na escola; é nela que se encontra o repertório teórico necessário à formação. A produção da humanidade a ser conhecida no processo formativo está praticamente toda concentrada em acervos escritos, o que confere à leitura fundamental importância. São textos de elaboração do pensamento, que exigem aprendizagem organizada e sistemática (BRITTO, 2015).

Na escola, as crianças têm contato com o saber sistematizado por meio das disciplinas, as quais são viabilizadas mediante a linguagem.

A criança passará a estudar Ciências Naturais, História, Geografia, Aritmética através da linguagem escrita, isto é, lendo e escrevendo de modo sistemático. Dá-se, assim, o seu ingresso no universo letrado. Em suma, pela mediação da escola, dá-se a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita. (SAVIANI, 1999, p. 29)

Na escola, aprende-se a ler (sistema alfabético da escrita); mas, além disso, o aluno lê para aprender, distanciando-se do signo e levando conhecimento ao texto (ROCKWELL, 1985). Ler não necessariamente implica apropriação do conteúdo; ao contrário, quanto maior for a capacidade de pensamento do indivíduo, maior será sua capacidade leitora e escrita. Portanto, ler e escrever não são apenas requisitos para o conhecimento, são o conhecimento em si; ler é formação, e não simples instrumento (BRITTO, 2015).

Na perspectiva da formação omnilateral, a leitura-escrita é responsável por facultar ao indivíduo o trato com o conhecimento universal no processo de objetivação e permitir-lhe, durante o processo, reconhecer-se (sua identidade e seu lugar no mundo) e pôr-se nele (posição diante do mundo) (SAVIANI; DUARTE, 2010). Cada componente curricular contribui para a formação do sujeito inteiro e com livre acesso ao conhecimento humano se se consideram suas construções históricas e formas de vivência pelo desenvolvimento da linguagem.

Obviamente a complexidade do mundo letrado, e a complexidade da escrita fazem da leitura e da escrita uma tarefa de toda a escola, de qualquer área do conhecimento. Aprender a ler um problema de matemática, aprender a formular um problema de matemática não é uma questão somente da forma linguística. Transferir estas questões para o professor de língua portuguesa é imaginar a língua como uma forma sem conteúdo. (GERALDI, 2010, p. 99)

Ler e escrever ajudam a compor aquilo que conhecemos por linguagem e têm relação direta com o acesso e produção do conhecimento. Porém, é comum encontrar relação direta, muitas vezes de sinônimo, entre linguagem e alfabetização, não obstante os dados sobre analfabetismo funcional esclarecem que ler não significa necessariamente compreender e adquirir conhecimento.

Para Soares, “etimologicamente o termo *alfabetização* não ultrapassa o significado de ‘levar a aquisição do alfabeto’, ou seja, ensinar o código da língua escrita, ensinar as habilidades de ler e escrever” (2011, p. 15, grifo da autora). A autora, no mesmo trabalho, faz distinção entre aquisição da língua (oral e escrita) e desenvolvimento da língua (oral e escrita), considerando que o desenvolvimento é constante na vida do sujeito. Essa distinção fica melhor esclarecida em posterior trabalho, quando a autora distingue alfabetização de letramento.

Há, assim, uma diferença entre saber ler e escrever, ser alfabetizado, e viver na condição ou estado de quem sabe ler e escrever, ser letrado (atribuindo a

essa palavra o sentido que tem *literate* em inglês). Ou seja, a pessoa que aprende a ler e escrever – que se torna alfabetizada – e que passa a fazer uso da leitura e da escrita, a envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita – que se torna letrada – é diferente de uma pessoa que não sabe ler e escrever – é analfabeta – ou, sabendo ler e escrever, não faz uso da leitura e da escrita – é alfabetizada, mas não é letrada, não vive no estado ou condição de quem sabe ler e escrever e pratica a leitura e a escrita. (SOARES, 2011, p. 36, grifo da autora).

Portanto, letramento é “o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita; estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais” (SOARES, 2011, P. 39). Esse conceito, ao se distanciar do conceito de alfabetização, remete a real inserção do indivíduo no humano-genérico em que ele é, ao mesmo tempo, produto e produtor da cultura.

A dificuldade em conceituar linguagem não se resume à distinção de alfabetização e letramento. Por ser de tamanha complexidade, ela é atenção e objeto de muitas áreas de estudo.

## 2.5. LINGUAGEM

O argumento a seguir não tem a pretensão de aprofundar o debate sobre o conceito de linguagem, tampouco de apresentar definição própria. A intenção é expor como os significados em torno do termo linguagem acabam por revelar o quão complexa é a questão. O objetivo com este texto é apresentar essas definições e expor pontos concordantes e discordantes para auxiliar no debate que buscamos realizar – o papel da linguagem na aprendizagem.

A linguagem, característica essencial do humano, realiza-se por diversos aspectos, de ordem tanto fisiológica quanto psíquica e social; “pela complexidade e pela diversidade dos problemas que levanta, a linguagem tem necessidade da análise da filosofia, da antropologia, da psicanálise, da sociologia, sem falar das diferentes disciplinas da linguística” (KRISTEVA, 1969, p. 20).

Mesmo que de forma sintética, segundo sua própria função, os dicionários apresentam conceitos de linguagem que contribuem para essa reflexão. No dicionário de filosofia linguagem de Japiassu, aparece em dois aspectos – um geral e um específico da filosofia.

Linguagem (do lat. *Lingua*) 1. Em um sentido genérico, pode-se definir a linguagem como um sistema de signos convencionais que pretende representar a realidade e que é usado na comunicação humana. Distingue-se, em algumas teorias, a língua empírica, concreta (p. ex., o português, o inglês etc.), da linguagem como estrutura lógica, forma e abstrata, subjacente a todas as

línguas. Teorias como a de Chomsky, p. ex., buscam nesse sentido a determinação de universais linguísticos que constituíram precisamente essa estrutura. Algumas teorias valorizam mais o aspecto mais comunicacional da linguagem, considerando que isso define sua natureza; outras definem a linguagem como um sistema de signos cujo propósito é a referência do real, a representação da realidade.

2. A linguagem torna-se um conceito filosoficamente importante, sobretudo na medida em que, ao partir do pensamento moderno, passa-se a considerá-la como elemento estruturador da relação do homem com o real. A partir daí afirma-se mesmo a natureza intrinsecamente linguística do pensamento, discussão essa que permanece em aberto ainda hoje na filosofia. Igualmente, uma vez que toda teoria tem necessariamente uma formulação linguística, o problema da natureza da linguagem e do significado passa a ser de grande importância para a epistemologia. (JAPIASSÚ, 2008, p. 169-170, grifos do autor).

No dicionário de psicologia de Doron e Parot, a definição é a seguinte:

No uso científico, este termo designa a capacidade, de que é dotado, todo ser humano normalmente constituído, de aprender a utilizar um ou vários sistemas de signos verbais para se comunicar com seus semelhantes e para representar o mundo para si mesmo. Capacidade da espécie humana, de caráter universal, a linguagem deve ser distinguida das línguas naturais e da fala. A língua natural é o sistema particular de signos adotado por uma comunidade; apresenta caráter social e histórico. O termo fala, enfim, designa os comportamentos concretos do emprego da língua por um indivíduo. Distinguir-se-á, ainda, a linguagem da “língua”, conceito introduzido por F. de Saussure (1916) para designar as características comuns ao conjunto das línguas naturais. O próprio estatuto da linguagem continua a constituir objeto de amplos debates científicos. Uma primeira corrente considera essa “faculdade” como a característica definidora da humanidade: ela é que teria permitido o desenvolvimento do conjunto das potencialidades humanas. Graças às mutações genéticas aleatórias, o homem teria sido dotado de um equipamento biológico específico, que o torna apto a produzir e a compreender todo o tipo de frase. É especialmente essa competência inata que a gramática gerativa de N. Chomsky se esforça para descrever. Numa ótica mais “evolucionista”, uma segunda corrente considera, pelo contrário, a linguagem como uma consequência do desenvolvimento cognitivo. Para J. Piaget (1946), o ser humano seria dotado de poderosas capacidades funcionais, que tornariam possíveis a emergência de uma função simbólica geral, da qual a linguagem não seria senão um aspecto. A essas correntes que enfatizam a determinação interna da linguagem, opõe-se aquelas que nelas veem sobretudo o complexo produto de aprendizagens acumuladas pela humanidade no decorrer de sua história. Adotada em especial pelo behaviorismo essa posição foi particularmente desenvolvida pelos partidários do interacionismo social (L.S. Vygotsky, 1934). Para esses o processo de hominização caracterizou-se inicialmente pelo desenvolvimento de novas formas de cooperação social (de novas atividades), que tornam possível a utilização de instrumentos, e, depois, o desenvolvimento da linguagem. No plano funcional, as duas primeiras correntes consideram a linguagem antes de tudo como instrumento de representação, enquanto as outras duas veem-na primeiramente como sistema de comunicação, isto é, um sistema de ação sobre os congêneres.

Em psicolinguística, a aquisição da linguagem pela criança constituiu objeto de três principais tipos de estudo. Os primeiros descrevem os estágios de

produção espontânea das unidades e estrutura da língua materna, a partir das holófrases (cerca de 15 meses) até as frases complexas (por volta dos 5 anos). Os segundos têm a ver com o desenvolvimento (mais tardio) de estratégias de compreensão dos enunciados produzidos no ambiente. Os terceiros dizem respeito aos mecanismos que se instalam (ainda mais tardiamente) para produzir discursos complexos, adaptados às diferentes situações de comunicação. As aquisições observadas constituíram objeto de diferentes tipos de explicação. Na opção chomskiana, a criança seria dotada de uma capacidade inata (dispositivo de aquisição da linguagem) e as etapas da aquisição da linguagem constituiriam simples processo de emergência, dependendo do grau de maturação do sistema nervoso central. Na opção piagetiana, seria a conclusão do período sensório-motor (em particular o acesso à permanência do objeto) que tornaria possível o aparecimento da linguagem, sendo também as aquisições posteriores condicionadas pelo desenvolvimento cognitivo geral. Na concepção interacionista, a aquisição da linguagem é descrita como uma sucessão de aprendizagens sociais, que sobrepõem às aquisições cognitivas as significações histórico-culturais elaboradas pelo grupo (segundo sistema de sinalização). A psicologia da linguagem estudou particularmente os efeitos produzidos pela interiorização desse segundo sistema: reorganização da memória e dos processos perceptivos, regulação da ação, e estruturação da personalidade.

Por extensão o termo linguagem designa também os sistemas de notação utilizados por certas disciplinas formais (“linguagem matemática”), assim como para a programação dos computadores. No uso corrente, designa às vezes todo o código de comunicação (a “linguagem dos animais”), ou ainda todo sistema de interpretação de produções culturais (“a linguagem da arquitetura”). (DORON e PAROT, 1991, p. 467-468)

No dicionário de Linguagem e Linguística de Trask (2004), encontramos a seguinte definição de faculdade de linguagem:

Nossa capacidade biológica de usar a linguagem. Os seres humanos são as únicas criaturas do mundo que utilizam a linguagem; portanto, muitos linguistas e não-linguistas concluíram que devemos ser dotados de algum equipamento biológico específico para a linguagem, algum equipamento que não existe, ou praticamente não existe, nas outras espécies vivas: a nossa faculdade de linguagem – o linguista suíço Ferdinand Saussure usou para isso o termo *language*, mas essa denominação é hoje pouco empregada.

Mas essa conclusão foi questionada em dois sentidos. Por um lado, alguns experimentadores tentaram ensinar outras espécies, geralmente macacos, a usar alguma versão simplificada da linguagem humana – na maioria das vezes, uma versão de língua de sinais – e, não obstante os sérios problemas de metodologia e interpretação envolvidos nesses estudos, alguns observadores estão hoje dispostos a aceitar que essas criaturas apresentam, de fato, uma capacidade, muito limitada, de usar a linguagem – embora os críticos dessa conclusão sejam numerosos e duros. Por outro lado, psicólogos como Jean Piaget e Jerome Bruner sustentaram que nossa faculdade de linguagem, embora seja reconhecidamente real, não é de modo algum uma parte distinta e isolada de nossa herança biológica, mas simplesmente uma manifestação a mais de nossas habilidades cognitivas de uso múltiplo.

Seja como for, a opinião majoritária entre os linguistas, no momento, é que nossa faculdade de linguagem é real, e que ela é, pelo menos, muito distinta de todas as nossas outras capacidades cognitivas, e que precisa ser o resulta-

do biológico de algum tipo de evolução peculiar no cérebro dos nossos antepassados. É essa crença que subjaz a certo número de célebres tentativas de dar conta de nossas habilidades que envolvem o uso da linguagem, entre as quais incluem a *hipótese genética da linguagem*, a *hipótese do inatismo* chomskiana, a *hipótese do bioprograma* de Bickerton, e até mesmo a busca de uma *gramática universal*.

Um tema constante nessas investigações é o tema da *modularidade*. Chomsky e outros defenderam por muito tempo que nossa faculdade de linguagem deve consistir num número de subcomponentes especializados e amplamente independentes, que interagem de maneiras específicas para produzir o nosso comportamento linguístico, no seu todo. Mais recentemente, porém, começou-se a questionar se nossa faculdade de linguagem, encarada como um todo, deveria ser tomada como uma parte de nosso equipamento mental. Em vez disso, eles sugeriram que os vários aspectos do uso linguístico podem ter origens evolucionárias inteiramente distintas, e que aquilo que chamamos de nossa *faculdade de linguagem* é provavelmente um epifenômeno; isto é, uma unidade meramente superficial que, de fato, resulta na interação de várias estruturas e processos no interior de nossos cérebros, muitos dos quais não ficam de maneira alguma limitados ao comportamento linguístico. Com certeza, esses debates continuarão por mais tempo.

O estudo de todos os aspectos biológicos de nossa linguagem é às vezes chamado *biolinguística*. (TRASK, 2004, p.105-106, grifos do autor)

Dentro da própria área da linguística, há compreensão do delicado limite quando se aborda a questão da linguagem. Saussure (2006, p.13) quando apresenta a matéria e a tarefa da linguística ressalva que

A linguística tem relações bastante estreitas com outras ciências, que tanto lhe tomam emprestados como lhe fornecem dados. Os limites que a separam das outras ciências não aparecem sempre nitidamente. Por exemplo, a Linguística deve ser cuidadosamente distinguida da Etnografia e da Pré-história, onde a língua não intervém senão a título de documento; distingue-se também da Antropologia, que estuda o homem somente do ponto de vista da espécie, enquanto a linguagem é um fato social. Dever-se-ia então incorporá-la à Sociologia? Que relações existem entre a Linguística e a Psicologia social? Na realidade, tudo é psicológico na língua, inclusive suas manifestações materiais e mecânicas, como a troca de sons; e já que a linguística fornece à Psicologia social tão preciosos dados, não faria um todo com ela?

Por ser tão complexo o estudo da linguagem, as diferentes áreas que o abordam determinam objetos específicos dentro do grande campo *linguagem*. A Linguística encontra seu objeto na língua, segundo Saussure (2006, p.17), e a toma como norma da manifestação da linguagem

Mas o que é língua? Para nós, ela não se confunde com a linguagem; é somente uma parte determinada, essencial dela, indubitavelmente. É, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade de indivíduos. Tomada em seu todo, a linguagem é multi-forme e heteróclita; o cavaleiro de diferentes domínios, ao mesmo tempo física, fisiológica e psíquica, ela pertence, além disso, ao domínio individual e

ao domínio social; não se deixa classificar em nenhuma categoria de fatos humanos, pois não se sabe como inferir sua unidade.

Os dicionários apresentam ideias semelhantes e se apoiam em autores clássicos do debate linguístico e psicológico sobre linguagem. Mesmo demonstrando que a discussão sobre o tema está em aberto e que são sustentadas por teorias distintas nem sempre concordantes, retratam a linguagem como mecanismo de representação da realidade e de comunicação. Além disso, argumentam no sentido de a linguagem ser um grande diferencial com relação a outras espécies.

Nos estudos de Saussure, há distinção clara entre a fala – ato individual – e língua – fato ou instituição social, soma de todas as falas de um mesmo grupo.

[A língua] é um objeto bem definido no conjunto heteróclito dos fatos da linguagem. Pode se localiza-la na porção determinada do circuito em que uma imagem auditiva vem associar-se a um conceito. Ela é a parte social da linguagem, exterior ao indivíduo que, por si só, não pode nem criá-la nem modificá-la; ela não existe senão em virtude duma espécie de contrato estabelecido entre os membros da comunidade. Por outro lado, o indivíduo tem necessidade de uma aprendizagem para conhecer-lhe o funcionamento; somente pouco a pouco a criança assimila. (SAUSSURE, 2006, p. 22).

Além da língua, segundo o linguista, o homem faria uso de outros sistemas de signos. A língua seria o principal deles e o estudo de todos os sistemas de signos. Por consequência, diversos sistemas de signos seriam compreendidos então como diferentes linguagens.

Pois, embora sejam possíveis vários sistemas significantes na língua, esta já não aparece como um sistema, mas como uma pluralidade de sistemas significantes em cada um é estrato de um vasto conjunto. Por outras palavras, a linguagem da comunicação direta descrita pela linguística surge cada vez mais como *um* dos sistemas significantes que se produzem e se praticam como *linguagens* – palavra que a partir de agora se deve escrever no plural. (KRISTEVA, 1969, p. 339).

Todos esses sistemas significantes são considerados como linguagens por Saussure, pois “transmitem uma mensagem entre um sujeito e um destinatário servindo-se de um código específico, sem por isso obedecerem às regras de construção da linguagem verbal codificada pela gramática” (KRISTEVA, 1969, p. 229).

No interior das abordagens no campo da psicologia, a teoria vigotskiana relaciona pensamento à linguagem quando os une pela palavra. Para ele, a linguagem não se resume à decodificação de signos, sendo o domínio da linguagem, ao mesmo tempo, requisito e produto do pensamento. Para Vigotski (2009), a aprendizagem que ocorre principalmente no ambiente escolar por intermédio das ações intencionais e do planejamento do professor auxilia e impul-

siona o desenvolvimento dos alunos. A aprendizagem escolar constituída a partir da formação de conceitos científicos relaciona-se com a aquisição de linguagem que já vem ocorrendo antes da escolarização, pois é através do significado das palavras que pensamento e linguagem se unem.

No desenvolvimento da criança, pensamento e fala têm origens e evoluções distintas, mas se cruzam aproximadamente aos dois anos de idade. Nessa fase, em que o pensamento passa a ser verbalizado e a fala se torna intelectual, a criança tem necessidade da palavra, ela compreende a função simbólica da linguagem.

A evolução da fala ocorre a partir da linguagem exterior, onde a criança está imersa e influenciada pelo ambiente externo (repete palavras) e passa para a linguagem egocêntrica em que “se encontra no caminho de uma interiorização, (...) uma linguagem que já se enraizou fundo no comportamento da criança e ao mesmo tempo ainda é fisiologicamente externa” e alcança a linguagem interior que é lógica e silenciosa (como contar mentalmente). (VIGOTSKI, 2009, p.136)

A linguagem interior, para Vigotski (2009, p. 148)

Se desenvolve mediante um lento acúmulo de mudanças estruturais e funcionais; que ela se separa da linguagem exterior das crianças ao mesmo tempo em que ocorre a diferenciação das funções social e egocêntrica da linguagem; por último, que as estruturas da linguagem dominada pela criança tornam-se estruturas básicas de seu pensamento.

Mesmo que se tenham discussões acerca do funcionamento do pensamento sem a linguagem ou sobre as formas verbais não serem derivadas do pensamento, há consenso de que, embora pensamento e linguagem tenham vias de desenvolvimento diferentes, elas se cruzam. Para Vigotski (2009, p. 149).

O desenvolvimento do pensamento e da linguagem depende dos instrumentos de pensamento e da experiência sociocultural da criança. Basicamente, o desenvolvimento da linguagem interior depende dos fatores externos: o desenvolvimento da lógica da criança, como demonstraram os estudos de Piaget, é uma função direta de sua linguagem socializada. O desenvolvimento do pensamento da criança depende de seu domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, da linguagem.

O pensamento e a linguagem têm evoluções independentes no sujeito, porém assumem complexas relações, uma vez que o desenvolvimento do pensamento deriva de instrumentos sociais como a linguagem que se unem na palavra, ou melhor, no significado da palavra.

Logo, qualquer significado da palavra surge como produto e processo do pensamento, logo, já não se pode dizer do significado da palavra que ele é um discurso ou um pensamento. É um pensamento discursivo ou a unidade



de discurso e pensamento, ou seja, aquela unidade real viva que conserva em si todas as propriedades pertencentes ao discurso e ao pensamento enquanto processo indiviso. (VIGOTSKI, 2010, p. 521)

O significado da palavra pode ser compreendido como conceito, sendo somente com o estudo da função de cada palavra que se pode compreender a formação do conceito. Essa formação passa por três estágios, segundo Vigotski (2009):

- ✓ Pensamento sincrético: a criança escolhe objetos aleatoriamente e estabelece um critério, de forma subjetiva, e mistura escolhas para representar o grupo escolhido;
- ✓ Pensamento por complexo: a criança orienta suas escolhas com um pouco mais de objetividade e: a) por associação, escolhe elementos com semelhança; b) por coleções, faz combinações de diferentes que não se repetem; c) por cadeia, analisa traços secundários; d) por difusão, com traços incorretos, indefinidos e flutuantes; e) por pseudoconceito, quando o pensamento se aproxima do conceito, mas não construído pela criança, e sim importado do adulto;
- ✓ Pensamento por conceito: quando a criança é capaz de, além de estabelecer vínculos entre os elementos, analisá-los separadamente, discriminá-los e abstraí-los fora do contexto analisado. Ele surge

Quando uma série de atributos abstraídos torna a sintetizar-se e, quando a síntese abstrata assim obtida se torna forma basilar do pensamento com o qual a criança percebe e toma conhecimento da realidade que a cerca. Neste caso, o experimento mostra que o papel decisivo na formação do conceito cabe à palavra. É precisamente com ela que a criança orienta arbitrariamente sua atenção para determinados atributos, com a palavra ela os sintetiza, simboliza o conceito abstrato e opera com ele como lei suprema entre todas as criadas pelo pensamento humano. (VIGOTSKI, 2009, p. 226)

Há vínculo fundamental entre linguagem e pensamento que ocorre pela palavra e seu significado – o conceito –, cuja aprendizagem, quando realizada pela escola e mediada pelo professor, tende a contribuir e impulsionar o desenvolvimento do indivíduo. Longe de propor o árduo trabalho de definir linguagem, podemos dizer que linguagem é um conjunto de componentes físicos e psíquicos, de ordem individual e social, que possibilita a comunicação e o pensamento e, por esse motivo, é atenção e objeto de muitas áreas de estudo.

A linguagem é um sistema de organização simbólico, articulado, estruturado, que se compõe de uma sintaxe e uma semântica (léxico). Secundariamente, supõe materialidade física – a voz (ou o gesto, no caso de LIBRAS). Linguagem é a capacidade, disposição do homem para o pensar organizado, e a língua é a realização concreta disso. A linguagem é a ca-

pacidade abstrata da própria língua. A língua, assim, é essa constatação complexa estruturante pelo pensamento e que resulta do processo de produção simbólica, pensamento da história humana.

## 2.6. O PROBLEMA DA METÁFORA

A linguagem humana é uma só e se realiza no humano por meio do processo verbal. Ela é símbolo direto, processo simbólico que constitui pensamento. Tudo o que se tem além disso são diferentes formas de aproximação, compreensão, intervenção, reprodução e criação da realidade. Sistemas de codificação, armazenamento e transferência de informação não são propriamente linguagem, ainda que sejam comumente denominados como tal em função de aproximações metonímicas ou metafóricas.

Recentemente, a palavra linguagem no plural – *linguagens* – tem invadido o debate dos linguistas e de toda a esfera educacional. Aparecem expressões como *linguagem computacional*, *linguagem das mídias*, *linguagem cartográfica*, *linguagem corporal (ou do corpo)*, *linguagem cinematográfica*, compondo o que passou a se chamar de *diferentes ou múltiplas linguagens*.

Com o desenvolvimento das novas mídias e tecnologias, os gêneros se transformaram em entidades multimodais, isto é, utilizam-se de diversas modalidades de linguagem – fala, escrita, imagens (estáticas e em movimento), grafismos, gestos e movimentos corporais – de maneira integrada e em diálogo entre si, para compor os textos. Basta ver uma propaganda televisiva ou um videoclipe na internet, para constatar este fenômeno. Mesmo nas mídias impressas, como revistas, livros e jornais, podemos constatar esta multimodalidade. Basta abrir o livro didático ou uma revista para jovens para ver que as diversas modalidades de linguagem, hoje, constituem mutuamente os sentidos do texto. (ROJO, 2006, p. 45).

Esses objetos a que Rojo denomina *linguagens* são, certamente, produtos organizados da cultura humana e têm convenções estruturantes que determinam seus modos de ser e de funcionar. Chamá-las metaforicamente de linguagem, ainda que tenha sua perda, não causa grande problema, uma vez que as palavras vão sendo utilizadas e ganhando função dentro da sociedade. Há, contudo, ressalvas importantes, para não as compreender como expressões de uma mesma coisa, pois são processos de natureza distintos – linguagem e *linguagens*.

Esse revelar/ocultar é característico das metáforas e é fundamental que dele tenhamos consciência, principalmente quando pretendemos erigir uma teoria

a partir de uma metáfora. As metáforas são sempre parciais, esquivas e enganadoras. Não obstante, exercem importante papel epistemológico. (BORGES NETO, 2005, p.2).

A linguagem humana primeira e básica é uma só, sendo todas as outras formas de representar ou expressar ou comunicar derivadas ou circunstanciais. Existem representações em que o objeto com o qual a pessoa opera não é a coisa própria, mas a representação da coisa, com graus diferentes, e exigem aprendizagens da manipulação das regras de uso desse objeto (mapas representam realidades físicas e a escrita representa a linguagem, por exemplo).

A língua é estruturação de processo de representação de coisas e, neste sentido, pode ser considerado um algoritmo. Porém, chamar qualquer relação algorítmica de linguagem é um erro. A complexidade do termo linguagem dificulta sua conceituação e seu uso passa a ser inflacionado por acepções que não constituem linguagem e que, às vezes, são contraditórias.

Linguagem, em sua essência, é símbolo e o símbolo supõe a dupla face: forma e sentido. Muitos desses produtos da cultura e de tecnologia que passaram a ser considerados *linguagens* não comportam o símbolo em sua totalidade. *Linguagem de computador*, por exemplo, não tem sentido, só tem forma. *Linguagem do corpo* é a expressão de uma materialidade que não há forma, há somente sentido. Muito do que se intitula linguagem incorpora apenas uma das partes essenciais que compõem a linguagem.

Embora alguns autores mencionem o gesto como linguagem original para comunicar o pensamento e a denominem linguagem de ação (KRISTEVA, 1969), fazem isso resgatando os primórdios da socialização, o que não deixa de caracterizar o gesto como ato primitivo, denominado de contágio primitivo por Vigotski (2008). Portanto, dança não é linguagem.

Pode parecer menos evidente a possibilidade de estudar como linguagens as práticas gestuais: o gesto, a dança, etc. Embora seja evidente que a gestualidade é um sistema de comunicação que transmite uma mensagem, e pode, por conseguinte ser considerada como uma linguagem ou um sistema significante é ainda difícil precisar certos elementos dessa linguagem: quais são as unidades mínimas dessa linguagem (que corresponderiam aos fonemas, aos morfemas ou aos sintagmas da linguagem verbal)? Qual é a natureza do signo gestual: terá um significado destinado de um modo tão estrito como o significado o é ao signo da linguagem verbal? Qual é a relação do gesto e do verbo quando coexistem numa mensagem? E assim por diante. (KRISTEVA, 1969, p. 347)

Música tampouco pode ser considerada linguagem, pois é símbolo de nada, não possui semântica ou significado; o som é som em si, não há fonologia da música. A pauta musical é um tipo de registro substituto, de meio, mas se as notas musicais correspondessem às letras, a sequência das notas seria uma linguagem? A pauta é instrução de como realizar a

coisa, não é a coisa em si.

Como uma primeira conclusão, podemos dizer que a metáfora *música é linguagem* só parece funcionar razoavelmente bem se pensamos em fonologia ou em sintaxe, mas não funciona adequadamente se pensarmos em semântica. Se a semântica (assim como a dupla articulação) for considerada essencial para a concepção de linguagem, música *não é* linguagem e qualquer tentativa de entender a música com as categorias que usamos para entender a linguagem tenderá ao fracasso. (BORGES NETO, 2005, p. 4)

Quando se fala de linguagem cinematográfica não se está falando do cinema, e sim de regras de produção ou de funcionamento: angulação, enquadramento, foco, perspectiva (isto seria a “sintaxe” do cinema). O cinema não é uma linguagem em oposição à fala, é uma escolha entre muitos objetos de conhecimento e uma forma de perceber o real. O cinema não é linguagem porque não é símbolo de nada: é uma forma de fazer ver realidade.

Kristeva considera que, na denominada linguagem visível, em que estariam o cinema e a foto, há busca de leis da enunciação fílmica, uma vez que o filme é dependente de contexto e propõe montagem de produção significativa para obter sentido, aproximando-se do conceito de linguagem.

Mas depressa nos apercebemos de que o termo *linguagem* utilizado aqui não é entendido no seu sentido linguístico. Trata-se de um emprego analógico: visto que o cinema é um sistema de diferenças que transmite uma mensagem, pode ser batizado de linguagem. Levanta-se o problema de saber se, depois dos numerosos estudos psicológicos que foram feitos sobre o fenómeno cinematográfico, a concepção linguística da linguagem pode ser útil na análise do filme, para dar lugar a uma semiótica do cinema. (KRISTEVA, 1969, p. 362)

O mapa, por sua vez, não é a pauta de uma coisa a ser feita ou dita (com a escrita ou a partitura), é a representação de uma coisa através de um conjunto de sinais. Neste sentido, está mais perto da ideia de linguagem propriamente (o ideograma é um símbolo, e representa uma ideia; a ideia é um dos elementos que compõe a língua, é possível substanciá-la quando se lhe oferece materialidade simbólica; por isso, quando vemos um ideograma temos a ideia e a ideia nos traz a voz). Todo o processo de mapeamento supõe estruturação, convenção, representatividade de alguma coisa, mas cada mapa é sempre o mapa de uma única coisa.

O desenho ou a pintura, por sua vez, não são símbolo de nada, não estão no lugar de. Assim, se o desenho de uma montanha, não é uma montanha, tampouco o símbolo de *montanha*. É uma coisa que se dá a ver.

Nesse tornar-se texto do quadro, compreendemos que o quadro (e, por conseguinte o signo icônico) não representa um real, mas um simulacro entre o mundo e a linguagem, no qual se baseia toda uma constelação de textos que

se recortam e se associam numa leitura do dito quadro, leitura que nunca está terminada. Aquilo que se julgou ser uma simples representação revela-se como uma destruição da estrutura representada no jogo infinito das correlações da linguagem. (...) Por outras palavras, a pintura tornou-se um processo de produção que não representa nenhum signo nem nenhum sentido, mas apenas a possibilidade a partir de um código limitado (poucas formas, algumas oposições de cores, as relações de uma certa forma com uma certa cor) de elaborar um processo signifiante que analise os componentes daquilo que foi apresentado originalmente como os fundamentos da representação. (KRISTEVA, 1969, p. 358-359)

A escrita, rigorosamente e contrariamente ao que se soe compreender, também não é linguagem; ela é um sistema de representação da linguagem (símbolo secundário) e não a linguagem em si, ainda que tenha um conjunto de regras e estruturação para poder representar algo. É símbolo de símbolo. Por isso, é mais apropriado afirmar que não há língua escrita (em oposição a língua oral) e sim a escrita da língua. Mesmo considerando enormes efeitos que a escrita impõe à oralidade, ainda assim há que se considerar que a língua é a mesma e que a escrita é pauta verbal grafada em base visual.

Portanto, se pintura, música, cinemas são não a representação de algo, mas a projeção de realidades (mesmo que imaginárias), não são símbolos (logo não são linguagem). São, isto sim, expressão cultura, objetos de cultura, manifestação da forma como o homem se relaciona com o mundo, com a vida e consigo, a forma como percebe e reproduz a realidade. Todos são produtos culturais que produzem representações e que se fazem por meio visual, mas são de natureza diferente, precisam ser transformados em língua para serem plenamente admitidos no pensamento.

A comunicação e a expressão não podem ser consideradas como linguagem, até mesmo porque são dependentes dessa. A linguagem, nesses casos, deixaria de ser o elemento estruturante do pensamento e vira a própria expressão das coisas.

No fundo essa comunicação através de elementos expressivos não merece ser chamada de comunicação, devendo antes ser denominada *contágio*. Um ganso experiente, ao perceber o perigo, e levantar com uma grasnada todo o bando, não só lhe comunica o que viu quanto o contágio com o seu susto. A comunicação, estabelecida com base na compreensão racional e na intenção de transmitir ideias e vivências, exige necessariamente um sistema de meios, cujo protótipo foi, é e continuará sendo a linguagem humana, que surgiu da necessidade de comunicação no processo de trabalho. (VIGOTSKI, 2009, p. 33)

Não é nosso objetivo fazer a correção dos usos uma palavra que recebeu acepções e significados com o tempo (principalmente em tempos recentes). Tampouco pretendemos aconselhar o abandono do uso ou forçar a correção. Apenas consideramos que o uso metafórico da palavra reduz a sua essência e pode, se se descuida dos fundamentos epistemológicos e

ontológicos do estudo da língua / linguagem, levar a compreensões equivocadas do conhecimento e das formas de conhecer. Isso é particularmente relevante quando se tende a entender linguagem um macrotermo ou macroconceito que abrangeria diferentes objetivos e formas de expressão, como infelizmente é o caso da forma como o conceito aparece na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).

Enfim, é como se a metáfora tirasse o foco da palavra no lugar em que deve ter compreensão e força.

A própria sistematicidade que nos permite compreender um aspecto de um conceito em termos de outro (por exemplo, compreender um aspecto de “discutir” em termos de “combate”) necessariamente encobrirá outros aspectos desse conceito. Ao nos permitir focalizar um aspecto determinado de um conceito (...), um conceito metafórico pode nos impedir de focalizar outros aspectos desse mesmo conceito que sejam inconsistentes com essa metáfora. Por exemplo, por meio de uma discussão calorosa, na qual estamos engajados no propósito de atacar a posição de nosso oponente e de defender a nossa, podemos perder de vista os aspectos cooperativos da discussão. Alguém que esteja discutindo com você pode ser visto como aquele que esteja lhe oferecendo o seu tempo, um bem valioso, em um esforço para conseguir compreensão mútua. (LAKOFF apud BORGES NETO, 2005, p.3).

A linguagem tem papel crucial na aprendizagem e preocupar-se, na atividade escolar, com seu desenvolvimento é o ponto de partida para a educação e não ao contrário. A linguagem, tomada como produto da cultura e não como elemento estruturante do pensamento, leva a educação para outra vertente, a dos meios (pulando o fator inicial e essencial pedagógico, que é o pensamento e se foca em recursos metodológicos). Usar a mesma palavra linguagem para objetos díspares e de natureza distinta sugerindo contiguidade (por analogia) não contribui para a compreensão dos objetos epistemológicos envolvidos na questão. A ideia de que a linguagem corporal é um substituto da linguagem verbal; de que a linguagem visual é um complemento, contiguidade da linguagem verbal como se fossem complementares e o pensamento resultado da totalidade das *linguagens*, não implica nem ampliação do conhecimento nem maior compreensão do real. Apenas confunde.

## 2.7. O ENSINO DE GEOGRAFIA

O ensino de geografia tem sido alvo de muito questionamento e de debates, tanto com relação ao conteúdo, como no que tange à prática. Esse fato deriva de uma ciência que foi se constituindo, ao longo de sua história, com muitas incertezas relativamente à definição de seu objeto e no estabelecimento de métodos. É comum encontrar livros e artigos da área de ensino de geografia que colocam em dúvida a superação da geografia tradicional. Para Mora-

es (2012, p.118), a geografia seria:

uma disciplina envolvida em profundo questionamento quanto a seu objeto e método, já há cerca de três décadas; uma disciplina que busca se livrar de paradigmas forjados em mais de cem anos de domínio absoluto do positivismo clássico. Uma disciplina que vem tentando, nos últimos anos, repensar sua prática à luz de encaminhamentos metodológicos anteriormente ignorados, como o marxismo, a fenomenologia, e mesmo o neopositivismo; uma disciplina que tem como memória incômoda certa ambiguidade em se aceitar como ciência natural ou social.

A geografia, como componente curricular no Brasil, teve seu nascimento no início do século XX, quando o Colégio Pedro II foi inaugurado. Seu desenvolvimento enquanto área acadêmica se reflete no desenvolvimento da disciplina escolar. Dois momentos são importantes para considerar a evolução da disciplina: o período tradicional e o período da renovação.

A geografia tradicional representa os estudos gerados no contexto de expansão imperialista (Prússia e França, século XIX) baseados no Positivismo, de modo que deter o conhecimento minucioso do espaço era estratégia militar de dominação. Nesse contexto, a observação, descrição e mensuração dos elementos observáveis na paisagem faziam do ensino exercício mnemônico e enciclopédico.

A geografia tradicional se realizou em dois âmbitos: como instrumento de poder dos Estados e como ideologia do nacionalismo patriótico, disseminada através do ensino enciclopédico e sem aplicação. Esse último âmbito foi denominado de *Geografia dos Professores*, por Yves Lacoste e servia para

mascarar sua utilidade prática na conduta da guerra ou na organização do Estado (...) na medida em que ela anuncia uma nomenclatura e que inculca elementos do conhecimento enumerados sem ligação entre si (o relevo – o clima – a vegetação – a população) (...) tem o resultado não só de mascarar a trama política de tudo aquilo que se refere ao espaço, mas também de impor, implicitamente, que não é preciso senão memória... (LACOSTE: 1993, P. 32).

Com o território terrestre todo descoberto e dominado, na segunda metade do século XX, os princípios positivistas já não respondiam às complexidades do mundo e a geografia se aproximava cada vez mais da ciência humana. Nascem, nesse período conhecido como renovação, a geografia pragmática, que critica a inoperância da geografia tradicional, mas mantém suas bases no neopositivismo; a geografia da percepção, de bases comportamentalistas; e a geografia crítica, que assume o conteúdo político do conhecimento.

Na geografia crítica, há grande diversidade teórico-metodológica dentro da mesma unidade ética (oposição à realidade social e espacial contraditória e injusta, fazendo-se do

conhecimento geográfico uma arma de combate à situação existente). Para Moraes, (2007. P.107).

O afastamento da Geografia Tradicional, com relação à Filosofia e as demais ciências, é unanimemente criticado, porém as teorias científicas e as posturas filosóficas, que cada um vai buscar para se aproximar da geografia nova, serão as mais variadas e antagônicas. Assim, conforme as propostas e perspectivas que cada autor vislumbra ou defende, cada uma possuirá um nível de questionamento, enfocará sua crítica do conhecimento tradicional num determinado ângulo, destacando aqueles pontos que melhor se adequem a introduzir sua proposta.

O ensino, diante dessas últimas mudanças, de forma variada ora acompanhou-as e aproximou-se de alguma das três vertentes, ora manteve o propósito tradicionalista. Porém, os debates na área de ensino de geografia, a partir desse momento, passaram a tomar o aluno como centro das atividades pedagógicas (em oposição ao professor no centro, como acontecia na geografia tradicional) e seu ambiente de vida como conteúdo, acercando-se de um ensino mais regionalista e questionador.

As metodologias do ensino de geografia passaram por importantes modificações com o objetivo de equilibrar forma e conteúdo. A transição do ensino mnemônico e enciclopédico do período da geografia tradicional para o ensino crítico e regional do período da geografia crítica é exemplo disso.

Quando a geografia foi inserida no Brasil como componente curricular, no Colégio Pedro II, seu representante foi Carlos Miguel Delgado de Carvalho, que ingressou no Colégio em 1920 e escreveu, em 1925, o Livro *Methodologia do Ensino de Geographia – Introdução aos estudos da Geografia Moderna*.

Em virtude da sua aproximação com os postulados e com os educadores da Escola Nova, esse autor assumiu o cargo de membro do Conselho Nacional de Educação. Ainda na década de 1930 tornou-se o primeiro diretor do Instituto de Pesquisas Educacionais, permanecendo no cargo até 1935. Compondo esse mesmo grupo de intelectuais e defendendo piamente a sua postura nacionalista – ele entendia a escola como espaço da reprodução desse ideário – foi um dos signatários do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova em 1932. (ALBUQUERQUE, 2011, p p. 41)

Carvalho concebia a geografia como a ciência que estudava os habitats e propôs a valorização das origens do aluno e de seu lugar para o início das aulas. O estudo por regiões foi considerado sua maior contribuição para o ensino de geografia e, desde então, os livros didáticos passaram a abandonar a perspectiva de ensino por estado. Sem dúvida, esse autor escolanovista influencia a área de ensino de geografia até hoje.



Um dos ideais pedagógicos da Escola Nova é a pedagogia do *aprender a aprender*, que tem, segundo DUARTE (2006), os seguintes posicionamentos valorativos:

- ✓ A aprendizagem desejável para o aluno é a que ele realiza por si mesmo;
- ✓ O aluno deve desenvolver um método próprio de aquisição de construção de conhecimento e não depender de conhecimentos já produzidos;
- ✓ Qualquer atividade dirigida ao aluno deve partir de seu interesse e necessidade;
- ✓ A educação deve preparar os alunos para as mudanças da sociedade.

A esse tipo de perspectiva vem associar-se a desvalorização da função do professor e o desprestígio dos conhecimentos clássicos e universais em detrimento dos conhecimentos imediatos.

Ensinar geografia é oferecer o domínio do referencial teórico produzido pela humanidade e levar o sujeito à condição do gênero humano. É preciso considerar, como já exposto, que a realidade objetiva independe do sujeito individual. Quando se nega a realidade objetiva e valorizamos as percepções individuais, se perpetua o irracionalismo – a crença, a sensação, o sentimento e a impressão passam a ter valor de verdade. Para Heller (2008, p.49),

As ideias necessárias à cotidianidade jamais se elevam ao plano da teoria, do mesmo modo como a atividade cotidiana não é praxis. A atividade prática do indivíduo só se eleva ao nível da praxis quando é atividade humano-genérica consciente; na unidade viva e muda de particularidade e genericidade, ou seja, na cotidianidade a atividade individual não é mais do que uma parte da praxis, da ação total da humanidade que, construindo a partir do dado, produz algo novo, sem com isso transformar em novo o já dado.

A pedagogia nova faz do indivíduo um ser biologizante e enaltece o aprender a aprender, transformando o objeto de ensino em ajustamento do sujeito às necessidades do fazer automático e cotidiano. A historicidade do sujeito é negada e abdica-se da indagação de pôr-se no mundo com objetivo maior, que ultrapasse o sentir e o precisar. Nessas pedagogias, substituiu-se o sujeito que é ensinado para o sujeito que aprende, valorizando-se os ambientes em detrimento das estratégias e do professor. Essa visão de aprendizagem tem se focado no instrumental, caracterizando as concepções de ensino-aprendizagem como instrumento didático e pedagógico.

Alguns professores e pesquisadores do ensino de geografia denominaram técnicas, instrumentos e recursos pedagógicos de *diferentes linguagens* para, aparentemente, sistematizar o conhecimento geográfico na sala de aula. Essas assim denominadas *linguagens* são, por

exemplo, documentários, filmes, músicas, cordéis, mapas, imagens de satélite, história em quadrinho, trabalho de campo, internet, obra de arte, atlas, bonecos, mapas mentais, gincanas, laboratório, literatura, poesia, caminhada, teatro, charge, maquete.

Alguns estudos de metodologia do ensino de Geografia se baseiam nessa pedagogia e propõem, através das *diferentes linguagens* da Geografia, planos de aula ou atividades de sistematização do conteúdo. Muitas vezes, o objetivo de aplicação desse instrumento surge como recurso didático ou atrativo lúdico para elevar a participação e o interesse do aluno nas aulas, corroborando com as práticas do fazer. Para exemplificar, apresentam-se os excertos a seguir:

As diferentes linguagens proporcionam ao educador trabalhar os conteúdos articulados a uma técnica que facilitará a compreensão do aluno, sendo indispensável à formação do professor-educador para o uso desses recursos (linguagens de mapas, imagens e músicas). A ciência geográfica disponibiliza através de seu objeto de estudo, o espaço, à articulação com métodos didáticos que insira o aluno nesse processo de ensino-aprendizagem. (ALVES, 2016, p. 29, grifo nosso).

O artigo analisou o uso de linguagens alternativas (TV/vídeo, fotografia, charge / cartum / histórias em quadrinhos e teatro/dramatização e a música) como subsídio às aulas de Geografia em uma escola estadual de Itabuna/BA. Foi constatado, através de questionários, que a maioria dos alunos gosta de participar de aulas em que o professor utiliza diferentes linguagens, pois, segundo eles, as aulas se tornam mais dinâmicas e agradáveis. A professora das turmas pesquisadas relatou através de entrevista, que utiliza a maioria das linguagens alternativas supracitadas de forma esporádica, mas que os alunos participam mais das aulas quando ela utiliza diferentes metodologias em suas aulas. (SANTOS; CHIAPETTI, 2011, p. 167, grifo nosso).

No primeiro exemplo, a autora relaciona *diferentes linguagens* com técnica e as compreende como recurso. Além disso, afirma que sua função seria a de facilitar a compreensão dos alunos no sentido das formas de ensinar e aprender, como metodologia. No exemplo seguinte, além de ampliar o erro conceitual para linguagens alternativas, os autores lhes atribuem a função de subsídio, apresentando-as como possibilidade de tornar a aula mais atrativa, interpretando-os como metodologia.

É razoável supor que a multiplicidade das formas de expressão concebidas pelos escolanovistas, na perspectiva idealista facilitadora que se aproxima num momento do relativismo e, em outro, de um certo naturalismo, nutriram a ideia de multiplicidade de linguagens e isso também é objeto de investigação dessa pesquisa. A geografia, quando se propõe a ensinar, precisa de reflexão epistêmica (que, por que e como ensinar), ao invés de se concentrar apenas no conteúdo. A questão do como ensinar não é meramente didática, é definição da condição do aprender, sendo no equilíbrio entre forma e conteúdo que ocorre o ensino-aprendizagem.

Os recursos didáticos são determinados pela compreensão epistemológica do objeto e do sujeito da aprendizagem, e não pelo instrumento. Quando apresenta diversos instrumentos e recursos didáticos como linguagem, a geografia reproduz um problema conceitual e não apenas uma questão de terminologia. Considerando que a linguagem e pensamento são indissociáveis um do outro e que a linguagem é um conteúdo em si e não apenas instrumento decodificador, interessa saber a concepção epistemológica que sustenta as atividades em que o objeto do ensino de geografia está na música, por exemplo. Intriga, portanto, qual seriam a concepção e o real papel da linguagem para o ensino de Geografia.

### 3. PROBLEMA E METODOLOGIA

As indagações iniciais que motivaram esta pesquisa surgiram em torno do questionamento da relação entre ensinar Geografia e ler e escrever. A compreensão de linguagem enquanto estrutura organizadora do pensamento nos revelou que a aprendizagem de determinado conteúdo é dependente do desenvolvimento da linguagem. A realização concreta da linguagem ocorre pela língua, e a forma mais direta de sua representação é a escrita, de modo que ler e escrever são atos fundamentais nesse contexto. Ao entrar em contato com produções acadêmico-científicas da área de ensino de Geografia, percebemos que a relação entre 1. Linguagem e leitura e escrita e 2. Linguagem e pensamento não se manifestava tão claramente nos textos, havendo distintas compreensões dos conceitos, o que nos levou a indagar sua concepção de linguagem.

Assim, nosso problema ficou definido como: que concepção de linguagem emerge dos estudos de ensino de Geografia que aludem a este conceito?

Para encontrar a resposta a esse problema, elencamos as opções de objeto que poderiam contemplar tal busca e avaliamos a eficácia e os limites de cada um. Diante de nossas limitações, optamos por uma pesquisa de cunho bibliográfico. Com o objeto empírico definido, concentramo-nos procedimentos de seleção, organização e análise das informações; contudo, antes da verificação definitiva, realizamos análise piloto, com inspiração no conceito de discurso fundador e comentário, de Michel Foucault (2008), e no método indiciário, de Carlo Guinzburg (1989).

Metodologia são processos devidamente controlados e organizados que permitem chegar a respostas consistentes e fundamentadas sobre um problema. É a definição do conjunto de estratégias válidas que permitem partir de definição conceitual e de problematização e chegar a um resultado. Segundo Minayo (2009, p. 14), metodologia é

o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Ou seja, metodologia inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade).

No projeto científico, definimos pressupostos para abordar a realidade, de modo que o objeto elegido não é nem real nem percebido, e sim construído: “uma versão do real a partir de uma leitura orientada por conceitos operadores. É resultado de um processo de objetivação teórico-conceitual de certos aspectos ou relações existentes do real” (DESLANDES, 2009,

p.33).

Nesse sentido, esta pesquisa é de ordem epistemológica, pois sua preocupação central está no objeto de ensino da Geografia, buscando compreender a concepção de linguagem e sua relação com a aprendizagem. O caminho do pensamento para aproximação ao problema poderia ocorrer por diferentes vias:

- ✓ Examinando a própria história do ensino de Geografia e buscando compreender como foi se constituindo seu objeto, quando e como apareceu a relação entre pensamento e linguagem;
- ✓ Acompanhando e observando como, nos cursos de formação de professores e estágios, ocorre o debate sobre pensamento e linguagem;
- ✓ Observando, na prática docente, a abordagem do tema e questionando os professores sobre como percebem a relação entre pensamento e linguagem;
- ✓ Buscando respostas, no conjunto de textos (artigos) de reflexão teórico-conceitual oriundos da reflexão universitária sobre o que é ensinar Geografia, especialmente como entendem a relação entre pensamento e linguagem.

Das possibilidades apresentadas, a busca na história do ensino de Geografia é fundamental para perceber as correntes teórico-metodológicas que substanciam as metodologias do ensino. Porém, além disso, acreditamos que o conjunto de artigos produzidos pela área tem maior potencial de revelar o que se compreende por linguagem. Isso porque tanto nos cursos de formação quanto no cotidiano escolar a abordagem da temática em questão acontece de forma heterogênea, dificultando sua caracterização; além disso, em ambos os ambientes há disseminação e reprodução sobre o que foi produzido nas universidades, por meio de periódicos.

O artigo científico é fruto de trabalho realizado em instituições reconhecidas, com objetivo de produção e disseminação de conhecimento, tendo sua origem e finalidade na prática social, ou seja, partem de uma realidade para compreendê-la ou criticá-la e propor alguma intervenção. A análise dos artigos científicos ajuda a compreender, entre outros, os fundamentos, os usos e as críticas em torno da palavra *linguagem* apresentados pela área de ensino de Geografia, demonstrando, ainda que muitas vezes implicitamente, sua concepção de objeto de ensino e de relação entre linguagem e pensamento.

A produção e circulação de artigos científicos demonstram como determinado con-

ceito é elaborado e, ao mesmo tempo, assentidos: tanto divulgam o ponto de partida da produção do conhecimento, que será, muitas vezes, inspiradora e exemplar para a realidade, quanto divulgam o ponto de chegada em relatos de experiência sobre a prática escolar. A análise de artigos permite identificar como as ideias são produzidas e reverberam enquanto conhecimento.

Há, nessa compreensão, aproximação aos conceitos de *discurso fundador e comentário*, de Michael Foucault, com o entendimento de produção e repercussão das ideias. No campo da ciência, a produção de ideias, mesmo que não absolutamente inéditas, é realizada com fundamentos teórico-metodológicos e apresentada como original.

O sujeito fundante, com efeito, está encarregado de animar diretamente, com suas intenções, as formas vazias da língua; é ele que, atravessando a espessura ou a inércia das coisas vazias, reaprende, na intuição, o sentido que aí se encontra depositado; é ele igualmente que, para além do tempo, funda horizontes de significações que a história não terá senão de explicitar em seguida, e onde as proposições, as ciências, os conjuntos dedutivos encontrarão, afinal, seu fundamento. Na sua relação com o sentido, o sujeito fundador dispõe de signos, marcas, trações, letras (FOUCAULT, 2008, p. 47).

Na produção científica de ideias, o texto – nesse caso, o discurso fundador – tem repercussão conforme é aceito em seu meio, e essa aceitação tem diversos alcances na qualidade de comentário. O comentário tem sua existência enquanto paráfrase, mas, uma vez proferido, oferece novas condições de interpretações, aceitações e refutações.

O comentário não tem outro papel, sejam quais forem as técnicas empregadas, senão o de dizer *enfim* o que estava articulado silenciosamente no *texto primeiro*. Deve, conforme um paradoxo que ele desloca sempre, mas ao qual não escapa nunca, dizer pela primeira vez aquilo que, entretanto, já havia sido dito. A repetição indefinida dos comentários é trabalhada do interior pelo sonho de uma repetição disfarçada: em seu horizonte não há talvez nada além daquilo que já havia em seu ponto de partida, a simples recitação. O comentário conjura o acaso do discurso fazendo-lhe sua parte: permite-lhe dizer algo além do texto mesmo, mas com a condição de que o texto mesmo seja dito e de certo modo realizado. A multiplicidade aberta, o acaso são transferidos, pelo princípio do comentário, daquilo que arriscaria de ser dito, para o número, a forma, a máscara, a circunstância da repetição. O novo não está no que é dito, mas no acontecimento de sua volta. (FOUCAULT, 2008, p. 26; grifo do autor)

Na condição de se apropriar da ideia fundadora, o comentário está com a função de divulgar a ideia, e a divulgação se propaga aleatoriamente. A relação entre o discurso fundador e o comentário nem sempre é óbvia, pois aquele que funda nem sempre é imperativo, e aqueles que comentam nem sempre reiteram, explicam ou explanam o que já foi dito. Entre a produção de uma ideia e sua repercussão, há um desnível:

É certo que esse deslocamento não é estável, nem constante, nem absoluto. Não há de um lado, a categoria dada uma vez por todas, dos discursos fundamentais ou criadores; e, de outro, a massa daqueles que repetem, glossam e comentam. Muitos textos maiores se confundem e desaparecem e, por vezes, comentários vêm tomando o primeiro lugar. Mas, embora seus pontos de aplicação possam mudar, a função permanece; e o princípio do deslocamento encontra-se sem cessar repostado em jogo. O desaparecimento radical desse desnivelamento não pode nunca ser senão um jogo, utopia ou angústia (FOUCAULT, 2008, p. 23).

Há que considerar, no contexto desta pesquisa, pelo menos dois fatores que envolvem a relação entre discurso fundador e comentário: o poder do acaso do comentário, que pode modificar ou até anular a ideia fundante; e a relação entre eles, que não é nem um pouco linear no sentido de fazer e levar a ideia, exigindo complexidade em suas análises.

Conhecido o desnível da relação entre discurso fundador e comentário, orientamos a pesquisa para os limites da produção e da divulgação do conhecimento. Uma vez que os artigos científicos estão na função de produzir e propagar ideias de forma intencional e socialmente respeitada, a percepção do que se produz e de como isso reverbera interessa, pois estamos indagando a determinada área do conhecimento o que compreende por linguagem. Mesmo que implicitamente, essa área, ao trabalhar com termos que implicam o conceito de linguagem, põe-se diante dos fundamentos desse debate ou os reproduz, e precisamos identificar essas origens.

Desde a elaboração do problema e o início da pesquisa, percebemos que não era tão simples identificar a concepção de linguagem que a área do ensino de Geografia utiliza predominantemente. Muitos autores trabalham com as palavras *linguagem* ou *linguagens* sem efetivamente constituir conceito claro para os termos. Alguns podem sequer saber que estão assumindo um conceito quando utilizam o termo em seu artigo.

São raros os artigos que explicitam o conceito de linguagem. Precisam ser analisados com base naquilo que afirmam, considerando o que foi dito e o que se pretendeu dizer, e, também, naquilo que não foi dito. Existem informações subentendidas ou submersas em excertos que não são dadas com o objetivo de discutir especificamente o conceito linguagem, porém acabam revelando dados significativos para inferir o que entendem os autores por linguagem. Há também passagens que apontam implicitamente as causas através das consequências ou que defendem a inserção de algo que falta e acabam por revelar implicitamente a coisa a ser substituída. A regra, no *corpus* desse estudo, é o texto ter certa opacidade, contradição, entredito, até porque, na maioria das vezes, não é objetivo do texto fazer a descrição e análise do conceito de *linguagem*.

Para inquirir esses textos, nos inspiramos no método indiciário, de Carlo Guinzburg (1989), em que pistas, sintomas e signos revelam informações sobre algo. Esse método auxilia na análise mesmo que não utilizado em sua totalidade. Considerando que a toda metodologia precede sua epistemologia e que nenhuma metodologia é neutra, estando apenas a serviço da epistemologia que a sustenta; de fato, o paradigma indiciário pode ser remetido em outras bases epistemológicas.

Guinzburg (1989) descreve quando Giovanni Morelli, um analista de arte, ficou conhecido por questionar a autoria de várias obras nos museus da Europa e desenvolver um método capaz de identificar o autor da obra não pelos traços clássicos e mais visíveis e, portanto, mais fáceis de serem copiados, e sim pelos traços menos influenciados pelas escolas de arte da época, ou seja, traços próprios do autor quase imperceptíveis até mesmo para si. Ao observar as obras originais e as copiadas, ele desenvolveu “um método interpretativo centrado sobre os resíduos, sobre os dados marginais, considerados reveladores” (GUINZBURG, 1989, p. 149).

Esse método de análise é baseado na semiologia médica – “disciplina que permite diagnosticar as doenças inacessíveis à observação direta na base de sintomas superficiais, às vezes irrelevantes aos olhos dos leigos” – e utilizado quando há ausência de dados explícitos. Assim, os indícios, as pistas, as vias indiretas e a conjuntura fornecem elementos para inferir os dados que estão sendo procurados (GUINZBURG, 1989, p. 150).

Nossa análise, muitas vezes enfrentando a dificuldade de não encontrar diretamente o que procura, obtém informações importantes atentando a detalhes a princípio irrelevantes. Tais detalhes podem ser imperceptíveis inclusive para o autor do artigo, como apontou Guinzburg, até mesmo porque, como já observado, não tinha o foco no conceito de linguagem no momento em que escreveu.

Guinzburg (1989) apresenta como encontrar esses sinais, sintomas, indícios, através de garatujas, impressões digitais e firlasas:

*Garatujas* é uma expressão cunhada por calígrafos para designar a marca própria de uma pessoa num rabisco, numa grafia (prática para verificar se a letra é de determinada pessoa). Nesse caso, seriam “as palavras e frases prediletas, que a maioria dos homens, tanto falando como escrevendo, introduz no discurso às vezes sem intenção, que seja, sem se aperceber” (GUINZBURG, 1989, p. 171). Para nós, interessa esse olhar: precisamos observar o que o autor quis dizer e o que disse de fato. Afinal, não basta ter citado a palavra *linguagem* para



garantir que tenha revelado o que pensa sobre ela.

Nesse sentido, contribui sobremaneira com a análise a observação de algumas cláusulas explicativas utilizadas pelos autores para rerepresentar ideia que já foi dita. Esse procedimento argumentativo pode demonstrar dificuldade operacional com o conceito ou até mesmo gerar contradição. A cláusula do tipo *ou seja*, por exemplo, pode ser usada para a definição mais exata de um termo e indicar a necessidade conceitual de aproximação diversa do objeto de difícil captação. “Ou seja” pode ser usada erroneamente quando, na reformatação do já dito, modifica-se o argumento com valor adversativo ou concessivo. Será importante observar se essa cláusula avança no argumento ou demonstra dificuldade operacional ou até contradição conceitual.

A respeito das *impressões digitais*, Guinzburg, especulando sobre sinais que podem revelar dados, destacou que o nome, a assinatura e as características físicas ajudam a identificar uma pessoa, mas, ainda assim, falhas ocorrem. Destacou a impressão digital como característica biológica específica e única do indivíduo, garantindo-lhe identidade irreprodutível. A descoberta das digitais impossibilitou a dúvida sobre a identificação de indivíduos, mas só foi possível com o registro de todos eles. De forma análoga, a escola de formação do autor, o que escreve e as referências que utiliza são revelados por seus escritos, pelo modo como escreve seus argumentos. Portanto, é possível extrair a *digital* de um autor observando seus registros.

*Firasa*, para Guinzburg, é o órgão do saber indiciário e está baseado na intuição “que está arraigada nos sentidos (mesmo superando-os) – e enquanto tal não tem nada a ver com a intuição suprassensível dos vários irracionalismos dos séculos XIX e XX.” (GUINZBURG, 1989, p. 179). Intuitivamente, baseada no debate teórico estabelecido nessa pesquisa e nos procedimentos metodológicos escolhidos, a ausência de informações é reveladora. Todo texto que opera com o termo *linguagem* traz um conceito para tal, mesmo que o autor não o considere ou não o revele explicitamente. A não explicitação significa, muitas vezes, que o conceito seria óbvio, absoluto, e que, portanto, não precisaria ser explicado. Não basta a citação do termo *linguagem*, porque não tem um conceito comum e, muito menos, simples, quando se considera o campo semântico de sinônimos (leitura, alfabetização e letramento) e as estruturas semânticas e sintáticas semelhantes, as quais podem indicar sentidos diferentes em função da estratégia argumentativa.

A busca pela resposta ao problema se apoiou no que Guinzburg chamou de garatujas, impressão digital e firasa, sem adotar o método indiciário integralmente. Entendemos que não há metodologia analítica textual que identifique nos operadores discursivos consequência

imediate, resultado ou resposta, exatamente porque o autor pode dizer algo e querer ter dito outra coisa. Nossa análise não pode contar com buscas pré-estabelecidas porque, diferentemente de uma doença que possui sintomas clássicos esperados, nosso objeto de estudo é heterogêneo e com diferentes escalas de clareza conceitual.

A procura que mais interessa é pelo conceito de linguagem implicado explícita ou implicitamente nos artigos; sabemos que ele pode ser designado pelo termo *linguagem* de forma direta ou de forma metafórica, no plural, acompanhado de complementos, ou por palavras que lhe são aproximadas como *leitura*, *letramento* e *alfabetização*. Todas essas possibilidades são consideradas na investigação de seu sentido no artigo.

Tanto durante a elaboração de nosso trabalho quanto no momento em que realizamos as análises prévias, identificamos áreas do conhecimento que tratam da questão da *linguagem*, e, dada sua complexidade, o conceito comum é pouco eficaz. Apresentaremos a seguir as abordagens mais usuais:

- ✓ Linguagem entendida como **transferência** de informação: uma mensagem (dados) é levada de A para B; é o que ocorre na transmissão de rádio ou na leitura de código de barras, em que a mensagem é transferida, independentemente do que pensam ou como se manifestam A e B;
- ✓ Linguagem entendida como **comunicação**: para além de simples transferência de informação, há interação humana, ou seja, há manifestação em A ou em B, porque se organiza na sua história concreta e objetiva de forma interna (codificar e decodificar) e externa (depende do outro para sua efetivação) no indivíduo;
- ✓ Linguagem entendida como **expressão**: para além da comunicação, é a mensagem enviada de forma não verbalizada, intencional e depende da percepção do outro para se efetivar. Há sentido no gesto, assim como há significado na palavra, e tal sentido é dado pela subjetividade de cada um;
- ✓ Linguagem entendida como conjunto de **regras estruturantes** de um processo: uma informação promove uma ação; uma ordenação promove um acontecimento; um comando orienta fazeres. A chamada linguagem de programação está nesse sentido, quando instruções em códigos zero-um enviam comandos para a formatação dos computadores. Quando se chama de linguagem, por exemplo, regras de enquadramento e angulação do cinema, também se está tratando de linguagem neste sentido.
- ✓ Linguagem entendida como **objeto semiótico**: a linguagem apresenta a ideia de levar

informação de A para B, acaba se aproximando dela como meio, como instrumento de realização e, na medida em que produzimos instrumentos sociais de tecnologia diversa, tudo passa a ser comunicante ou comunicável. E quando todo e qualquer objeto está no lugar de algo a ser dito, quando toda relação de representação e substituição se transforma em linguagem, temos os objetos da cultura classificados como linguagem. E quanto mais se estende o conceito de objeto semiótico mais se amplia como conceito de linguagem.

Essas abordagens são frágeis do ponto de vista epistemológico, ainda mais no que tange ao debate dos estudos sobre educação. A linguagem é estruturante do pensamento, distanciando-se de todas as abordagens citadas que a isolam. Portanto, a abordagem que assumimos é:

- ✓ Linguagem entendida como estrutura do **pensamento**: é a síntese abstrata do pensamento (porque ocorre por meio dos símbolos) que se dá pelo e no enunciado palavra. É a capacidade do homem para o pensar organizado.

A maioria dos artigos examinados apresenta a palavra *linguagem* e um termo complementar cujo objetivo é qualificá-la (como *linguagem musical*), comparando-a com um objeto da cultura. Alguns artigos que usam a palavra *linguagem* de forma isolada e no singular apresentam uma ou mais dessas abordagens que acabamos de citar para explicar o significado de linguagem, porque não são necessariamente excludentes entre si. Já os artigos que apresentam palavras do tipo *novas*, *diferentes* ou *alternativas* seguidas de *linguagens*, revelam, mesmo de forma oculta, a existência de uma linguagem que seria “antiga”, “padrão” ou “comum” e que interessa identificar na busca da compreensão do conceito.

Uma vez escolhido o *corpus* de análise da pesquisa e as bases para o método aplicado, descreveremos como foi realizada a seleção dos artigos e como estes foram organizados e analisados.

### 3.1. SELEÇÃO E ORGANIZAÇÃO DO OBJETO EMPÍRICO

Após encontrar no artigo científico potencial para responder ao problema da pesquisa, organizamos o procedimento de seleção de texto para compor o *corpus*. Escolhemos como objeto empírico o conjunto de artigos produzidos pelos programas de pesquisa e pós-graduação em Geografia no Brasil que se relacionam com a temática apresentada e artigos de áreas afins.

Duas fontes de busca alimentaram a construção do nosso *corpus* de análise.

Primeiramente, realizamos o levantamento dos programas brasileiros de pesquisa e pós-graduação em Geografia, disponibilizado pela Associação Nacional de Pesquisa em Pós-graduação em Geografia (ANPEGE)<sup>1</sup>. A partir dessa listagem, buscamos a produção acadêmica (periódicos) em cada programa e, em cada periódico sobre a temática, conferimos os volumes disponíveis. No total, foram encontradas 72 revistas eletrônicas, que, juntas, somaram 1712 volumes pesquisados, resultando em 231 artigos de interesse, sendo que 174 artigos fizeram parte do *corpus*, porque 57 artigos apresentaram problemas de acesso.

Além da fonte mencionada, atinando ao fato de que existem outros canais de divulgação de trabalhos científicos desse tema que não revistas de Geografia (sobretudo porque sugerem interdisciplinaridade), realizamos busca pela internet com palavras-chave para tornar possível a análise buscar artigos interessantes que, por algum motivo, foram publicados em outros periódicos, como as da área de educação. A busca se concentrou nas palavras-chave *ensino de Geografia + linguagem + leitura + alfabetização + letramento + linguagens* no motor de busca do Google Acadêmico. Realizamos a busca por três computadores diferentes, devido aos algoritmos dirigidos para o perfil do usuário. Apesar desses artigos não estarem divulgados na área do ensino de Geografia (fato que enfraquece sua legitimidade para nosso estudo, uma vez que o maior interesse pelos resultados da pesquisa é de sua área de origem), optamos por realizar busca aberta na internet, sem o rigor que adotamos nos canais de produção da área específica. Nessa busca, foram encontrados outros 22 artigos de interesse.

Mesmo quando criteriosamente selecionado, o objeto empírico apresenta restrições de análise, porque as buscas, tanto nas revistas eletrônicas quanto na internet, mesmo se bem orientadas, não garantiram varredura fiel. Ademais, encontramos dificuldades para abrir alguns volumes e não conseguimos acesso ao arquivo completo; nesse caso, o artigo não pôde fazer parte do *corpus*.

Os periódicos da área de Geografia e da busca aberta no Google Acadêmico totalizaram 196 artigos, que compõem o *corpus* de análise, selecionados conforme as seguintes etapas:

- ✓ Identificação dos artigos da área de ensino de Geografia e de linguagem em todos os volumes disponíveis;
- ✓ Leitura do título do artigo: apresentava palavra(s)-chave *linguagem, linguagens, leitura, letramento, alfabetização*?

---

<sup>1</sup> ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA EM PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA. **Lista de linhas de pesquisa e programas de pós-graduação em geografia**. Disponível em: <http://>. Acesso em: 22 abr. 2016.

- ✓ **Sim:** selecionado;
- ✓ **Não:** leitura do resumo;
- ✓ Apresentava palavra(s)-chave *linguagem, linguagens, leitura, letramento, alfabetização* no resumo?
- ✓ **Sim:** selecionado;
- ✓ **Não:** Estava dentro da temática?
- ✓ **Sim:** Leitura exploratória no artigo e selecionado se tivesse relação com a temática;
- ✓ **Não:** descartado.

Esse último critério de seleção foi determinado porque alguns artigos não explicitavam o tema nem no título nem no resumo, havendo autores que associam tecnologias e gêneros de discurso à linguagem.

Organizamos os artigos selecionados em dois quadros por conta da quantidade de dados e informação – “Caracterização dos artigos” (apêndice A) e “Síntese das análises dos artigos” (apêndice B). Abaixo, nos quadros 1 e 2, está a explicação de como organizamos o *corpus* e, em ambos, a numeração corresponde à identidade do artigo.

**Quadro 1 - Caracterização dos artigos**

<b>Número</b>	Número identidade do artigo que será correspondente nas demais tabelas e referências ao longo do texto.
<b>Periódico</b>	Nome do periódico
<b>Universidade</b>	Universidade responsável pelo periódico
<b>Desde</b>	Data de lançamento do periódico
<b>Volumes</b>	Revistas virtuais disponíveis que foram investigadas
<b>Observações</b>	Informações variadas sobre problemas eletrônicos ou dados específicos de cada periódico
<b>Ano</b>	Da publicação do artigo
<b>Volume</b>	Do artigo escolhido
<b>Número</b>	Do artigo escolhido
<b>Páginas</b>	Referentes ao artigo
<b>Endereço eletrônico</b>	Onde encontrar o artigo

O quadro do Apêndice A está organizado por periódicos; mesmo que o periódico não tenha oferecido artigo a ser analisado, o discriminamos para registrar que fez parte da busca. No entanto, esse periódico não recebe numeração, apenas os que formam o *corpus*.

**Quadro 2 - Síntese das análises dos artigos**

<b>Número</b>	Número identidade do artigo que será correspondente nas demais tabelas e referências ao longo do texto
<b>Título</b>	Do artigo
<b>Termo no título</b>	Sigla correspondente ao termo utilizado no título do artigo
<b>Autor (es)</b>	Nome do (s) autor (es)
<b>Palavras-chave</b>	Sigla correspondente à palavra-chave presente nos artigos
<b>Termo utilizado</b>	Sigla correspondente ao (s) termo (s) utilizado (s) no corpo do artigo

<b>Explicação</b>	Sigla correspondente indicando se há explicação para o uso do termo escolhido
<b>Abordagem</b>	Sigla correspondente para a indicação da abordagem apresentada implícita ou explicitamente no artigo
<b>Objeto</b>	Quando da abordagem Objeto semiótico, sigla correspondente ao (s) objeto (s) semiótico (s) referenciado (s) no artigo

O quadro do Apêndice B demonstra as especificidades de cada artigo e a síntese da leitura representada por siglas. O termo no título quanto a palavra-chave e o utilizado no texto apresentam as mesmas siglas, discriminadas no quadro do Apêndice C.

A coluna destinada à explicação sobre o termo utilizado – se o autor expressou por que usou a palavra *linguagem* (e termos afins), e não outra – pode conter as seguintes siglas: S = Sim; N = Não; P = Parcialmente.

A coluna dedicada à abordagem utilizada – classificação que inferimos aos textos a partir das seis possíveis distintas abordagens sobre o conceito de *linguagem* (e os termos afins) – pode conter as seguintes siglas: T = Transmissão de informação; C = Comunicação; E = Expressão; R = Regras estruturantes de um processo; P = Estrutura do pensamento; O = Objetos e sistemas semióticos.

Com relação à coluna “Objeto”, o quadro do Apêndice D apresenta o significado das siglas utilizadas para apresentar o objeto semiótico utilizado no texto, quando classificado na coluna anterior como O = objetos e sistemas semióticos.

### 3.2. ANÁLISE PILOTO

A definição e o detalhamento do percurso metodológico acima apresentados foram formulados durante o processo investigativo. Delimitado o problema, partimos para leituras exploratórias e, aos poucos, fomos definindo as categorias de análise, os conceitos operadores e o procedimento final de investigação.

Com o objetivo de investigar o conceito de linguagem presente em artigos da área do ensino de Geografia e suas implicações no processo de aprendizagem, iniciamos busca sistematizada, inspirados nos procedimentos postulados por Ginzburg e pautados em roteiro de leitura e registro, em que os dados extraídos (da revista, do artigo e da leitura) contribuíssem para a seleção dos sinais, indícios e sintomas, conforme apresentado no Quadro 3.

Com esse roteiro, escolhemos oito artigos e realizamos a leitura geral, buscando o conceito de linguagem, explícito ou implícito, apresentado pelos autores, bem como a funda-

mentação da relação entre linguagem, escola, professor, aluno e metodologia de ensino, assim estabelecida por eles. Dividimos os resultados da análise em cinco partes: sobre o conceito de linguagem; suas justificativas; quem é o aluno; quem é o professor; e educação. A análise piloto está apensada à pesquisa (Apêndice E), e, de forma resumida, apresentaremos seus principais resultados.

**Quadro 3 - Roteiro para a busca nos periódicos**

DADOS DA REVISITA	Estado	É possível perceber se há convergência entre os conceitos de linguagem utilizados por linhas de pesquisa.
	Universidade	
	Revista	
	Data de origem	É possível perceber em que momento os conceitos utilizados passaram a ser mais reproduzidos.
	Publicações digitalizadas	Identificação dos limites e das restrições do <i>corpus</i> de análise.
	Número de artigos relacionados	Densidade da discussão sobre o tema dentro da área do ensino de Geografia.
DADOS DO ARTIGO	Título	Caracterização do <i>corpus</i> .
	Autor	
	Data da publicação	
	Número e Volume	
DADOS DA LEITURA / CONCEITO OPERADOR / LINGUAGEM	Termo utilizado	Indício sobre que concepção de linguagem possui, mesmo quando a utiliza por analogia.
	O que diz que é linguagem?	Descobrir, dentro das camadas que cobrem e tornam opaco o texto, qual o sentido das palavras utilizadas.
	O que quer dizer que é linguagem?	
	É ou está próximo de qual abordagem?	Classificar o conceito utilizado em uma das abordagens apresentadas por esse trabalho.
	Se outra, nova, alternativa ou diferente linguagem, qual seria a nova, antiga, padrão?	Contribui para identificar o conceito e linguagem uma vez que ao demonstrar o que deve ser trocado por, revela o que está sendo substituído.
	Relação entre ensino e linguagem	Como há uma relação direta entre ensino e linguagem, o autor pode não falar abertamente sobre linguagem, mas quando fala de ensino pode oferecer sinais do que pensa sobre linguagem.
	Relação entre ensino de Geografia e linguagem	Ao apresentar o porquê da Geografia no debate e não outra ciência (sua especificidade), o autor também oferece indícios sobre que parte da Geografia lhe parece próximo da linguagem.

Nessa pequena amostragem, verificamos que a área de ensino de Geografia tem usado a expressão *diferentes linguagens* em seus trabalhos. Tem sido comum em encontros e eventos locais, regionais e nacionais seus organizadores destinarem uma mesa de debates, um eixo temático ou grupos de trabalho para debater as *diferentes linguagens*, como, por exemplo, no XIII Encontro Nacional de Prática de Ensino, realizado em setembro de 2017, em Belo Horizonte. Em sua programação, a mesa-redonda 4 foi destinada ao tema “Os conhecimentos da Geografia escolar, suas linguagens e as representações espaciais”. O mesmo evento, em

sua décima edição, realizada em Porto Alegre, concentrou apresentações orais sob o título “Diferentes Linguagens nas Práticas de Ensino de Geografia”; nessas apresentações, encontramos relatos de experiências e sugestões de atividade que envolviam: livro didático; trabalho de campo; vídeo-documentário; escrita reflexiva; representação cartográfica; linguagem imagética; maquete; memorial; internet; obra de arte; alfabetização espacial; alimentação; animações e jogos digitais; o olhar; histórias em quadrinhos; narrativa mítica; tecnologia; atlas escolar; bonecos; literatura; imagens; mapa mental; gincana; laboratório; poesia; mídia; caminhada; blog; teatro; charge; filmes e desenhos.

Diante desse quadro, interessava compreender a concepção de linguagem em uso geral e, em casos mais comuns, a razão de o termo aparecer no plural, indagando qual seria, então, a linguagem comum, normal, em oposição àquelas “diferentes”.

Na análise piloto, sete de oito artigos não apresentavam definição explícita do conceito de *linguagem*. Alguns apresentam exemplificações e associações para demonstrar o que intentavam dizer quando escreveram *linguagem*. Afirmavam, de forma subjacente, que *linguagem é*: recurso; procedimento para conhecer e produzir conceito; contato com práticas e com objetos que proporciona o conhecer; estratégia para auxiliar o ensino; ferramenta para a prática do ensino; procedimento; informação, comunicação e expressão presentes em objetos da cultura. Não há a presença isolada da palavra *linguagem* em nenhum dos artigos – ou vem no singular acompanhada de especificador ou vem no plural ou, ainda, com termos associados, como leitura e alfabetização.

Nesses textos, o termo *linguagem* estava, mais frequentemente, apresentando objetos da cultura (fotografias, filmes, músicas) como linguagem. E, na maioria dos casos, esses objetos eram usados ou sugeridos para serem usados como recurso, técnica ou estratégia pedagógica. A justificativa era, principalmente, o caráter lúdico, a acessibilidade e o poder de despertar interesse nos alunos. Além disso, atribuíam a essas *linguagens* a melhoria no desenvolvimento escolar do aluno.

Na relação professor-aluno, o estudante aparece em muito dos artigos como sujeito que precisa ser motivado, convencido a aprender. Para os autores, ele dispõe de conhecimentos prévios que precisam ser considerados e sua criatividade, raciocínio e curiosidades precisam ser estimulados. Conceitualmente, são frágeis, desprovidos de conteúdo e influenciados pela tecnologia. E, embora o professor seja percebido como alguém resistente a mudanças, é na sua figura que se deposita a responsabilidade de motivar o aluno.

Mesmo considerando as distinções entre os artigos, verificamos a mensagem comum



de que a escola deve se aproximar do cotidiano do aluno (o ensino está centralizado no aluno), seja pelos conteúdos, seja pela forma – tecnologias e *linguagens* que fazem parte da vida da criança e do jovem. A função da escola seria exatamente a de conhecer e ensinar essas tecnologias e *linguagens*.

Concluimos, da análise piloto, que em todos os artigos em que houve alusão à palavra *linguagem*, houve, também, seu conceito, explícito ou implícito. Muitos textos não têm a pretensão de realizar esse debate e, por isso, não tomam esse cuidado. Há, portanto, que constatar que utilizar o termo, considerando-o como óbvio, sem o devido emprego ou conceituação, acaba por revelar ingenuidade por parte dos autores dos artigos.

A abordagem mais utilizada foi a de linguagem como objeto da cultura em textos que, de fato, se dedicam a relatar experiências de aula ou propor atividades de ensino. Em decorrência da busca pelo conceito de *linguagem*, percebemos que a compreensão que o autor tem do conceito acaba projetando ou se relacionando com as concepções que tem de ensino. Alguns resultados decorrentes estabelecem relação direta com os objetivos de pedagogias neoliberais.

De forma reiterada nos artigos, exaltam-se os objetos da cultura tomados como linguagem, numa orientação próxima ao discurso da inovação e das novas tecnologias. Nesse viés, de forma urgente e insubstituível, o aluno necessita aprender os mecanismos desses recursos, e os professores precisam saber ensiná-los. O apelo ao discurso de que a educação deve acompanhar as mudanças no mundo fortifica a entrada desses objetos com igual ou mais força que o próprio conteúdo escolar.

A pedagogia das competências aponta para a mesma direção do aprender fazendo, da resolução de problemas e do espírito pragmático. O que há de específico nela é a tentativa de decomposição do aprender a aprender em uma listagem de habilidades e competências cuja formação deve ser objeto da avaliação, em lugar da avaliação da aprendizagem de conteúdos (DUARTE, 2010, p.13).

Sua defesa está concentrada na ideia de multiformação do indivíduo, capaz de lidar com diferentes situações e instrumentos, aptos ao trabalho flexível. E o papel da educação passa a ser ajustar o aluno ao mercado de trabalho.

O processo educativo, escolar ou não, é reduzido à função de produzir um conjunto de habilidades intelectuais, desenvolvimento de determinadas atitudes, transmissão de um determinado volume de conhecimentos que funcionam como geradores de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, de produção. De acordo com a especificidade e complexidade da ocupação, a natureza e o volume dessas habilidades deverão variar. A educação passa,

então, a construir-se num dos fatores fundamentais para explicar economicamente as diferenças de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, as diferenças de produtividade e renda (FRIGOTTO, 2010, p. 51).

Nesse contexto, a função do professor vai ficando cada vez mais desabilitada, podendo ser transferida até para máquinas, uma vez que o aluno precisa aprender habilidades e competências e não conteúdo, e, também, porque o aluno, para ter autonomia, deve aprender sozinho, partindo do que conhece e do que lhe interessa.

Se o conhecimento mais valorizado na escola passa a ser o conhecimento tácito, cotidiano, pessoal, o trabalho do professor deixa de ser o de transmitir os conhecimentos mais desenvolvidos e ricos que a humanidade venha construindo ao longo de sua história. O professor deixa de ser um mediador entre o aluno e o patrimônio intelectual mais elevado da humanidade, para ser um organizador de atividades que promovam o que alguns chamam de negociação de significados construídos no cotidiano dos alunos (DUARTE, 2010, p. 6).

As propostas pedagógicas em que o aluno torna-se o centro da aula e o currículo passa a ser seu cotidiano colaboram não só com o enfraquecimento do papel do professor como também com o fortalecimento da semiformação polivalente.

A formação de um indivíduo polivalente (aquele que possui capacidades para estar flexivelmente a serviço das mudanças do mundo capitalista) está em oposição ao indivíduo politécnico (que aprende e se apropria das objetivações da humanidade com consciência sobre ela). Nesse contexto, o currículo escolar para o polivalente está baseado nos critérios do modo de produção capitalista, que vislumbra os princípios da teoria das competências múltiplas (SILVA, 2009).

Não cabe julgar como um conceito deva ser usado, mas propor a análise isenta das utilizações de determinado conceito e suas implicações no processo da aprendizagem. Qualquer proposta de ensino necessita de reflexão epistemológica sobre o que, por que e como fazer, pois, por mais desinteressada que pareça, há implicações.

Diante dessas conclusões, percebemos a importância de desvelar o conceito de linguagem presente nos textos que tratam do ensino de geografia. Essa pequena amostragem de artigos demonstra uso demasiado das expressões *linguagem* e *leitura*, entre outras, e essa fragilidade confirma descuido epistemológico e metodológico. Ou esses artigos manifestam dificuldade explícita de operar determinado conceito, na tentativa de reconhecer os sentidos do uso, ou lançam a palavra como sendo óbvio o seu conceito.

Para dar continuidade ao trabalho e realizar as análises da totalidade do *corpus* foi necessário desvendar o uso do conceito de linguagem e, além disso, verificar a ocorrência e

frequência com que os termos principais dessa pesquisa (*linguagem; linguagens; leitura; letramento; alfabetização*) e seus derivados aparecem. Para tal, utilizamos as seis abordagens para a palavra *linguagem* apresentadas anteriormente como conceito operador e registramos as manifestações dos termos para mensurar a imprecisão de seus usos.

## 4. A ANÁLISE

O estudo do *corpus* ocorreu fundamentalmente por meio de duas aproximações: uma de contato para extrair características e ter condições de classificá-lo em uma das seis abordagens e outra relacionada a partir de textos que foram agrupados por conteúdos afins.<sup>2</sup>

### 4.1. PRIMEIRA APROXIMAÇÃO: CLASSIFICAÇÃO

Na primeira aproximação aos textos, observamos as características do texto, considerando cada detalhe como potencial de análise. Descreveremos a seguir esses elementos e, na sequência, apresentaremos os resultados. Alguns dados não são objetos desta pesquisa ou não apresentam informações relevantes para tal, porém decidimos tê-los em registro para possíveis e futuras utilizações. Nesta seção, encontram-se os dados e a respectiva análise de:

- ✓ Periódico
- ✓ Autores
- ✓ Termos utilizados no título e nas palavras-chave
- ✓ Termo utilizado no corpo do artigo
- ✓ Anos de publicação dos artigos e periódicos
- ✓ Explicação para a utilização do termo
- ✓ Abordagem utilizada
- ✓ Objeto semiótico

#### 4.1.1. Periódico

Buscamos em todo o território nacional a produção de periódicos nos programas de pós-graduação em Geografia e só não encontramos periódicos nos estados do Acre, Alagoas, Amapá e Maranhão. O levantamento implicou 72 revistas eletrônicas da área da Geografia, incluindo 1712 volumes. Na tabela abaixo, estão listadas as revistas que apresentaram artigos pertinentes ao estudo (e as revistas de temática próxima) e a quantidade de artigos encontrados em cada uma.

O conjunto de revistas é diverso, havendo revistas específicas de ensino, de temas gerais da Geografia e revistas que não são da área da Geografia. A única ocorrência em algu-

---

<sup>2</sup> A análise foi realizada por meio de excertos retirados dos artigos que compõem o *corpus*. Devido à quantidade de citações específicas da análise, optamos por diferenciá-las das demais citações, evitando confusão sobre o que foi dito e o que concluímos com a análise. As citações dos artigos do *corpus* serão apresentadas em itálico, e as citações que fazem parte da argumentação teórica serão representadas de acordo com a convenção da ABNT.

mas revistas pode se justificar por essa diversidade, pela publicação de edições temáticas especiais ou ainda pela distância da área de estudo que é foco.

**Tabela 1 - Quantitativo de artigos por revista**

Periódico	Artigos	Periódico	Artigos
Geosaberes	22	Estudos geográficos	2
Geografares	12	Formação	2
Geografia ensino e pesquisa	11	Geouce	2
Revista brasileira de educação em Geografia	10	Geosp – espaço e tempo	2
Caminhos de Geografia	9	Nuances: estudos sobre educação	2
Ateliê geográfico	8	Terrae	2
Entre-lugar	7	Anais EGAL	1
Geografia	7	Boletim campineiro de Geografia	1
Acta geográfica	6	Crítica educativa	1
Ensino de Geografia	6	Ensino em re-vista	1
Geografia em questão	6	Geoatos	1
Terra livre	6	Geografia em atos	1
Boletim de Geografia	5	Geografias	1
Boletim goiano de Geografia	4	Geonordeste	1
Percurso	4	Geopuc	1
Revista de ensino de Geografia	4	Geosul	1
Anais ensino de Geografia	3	Giramundo	1
Revista da Anpege	3	Mercator	1
Caderno de Geografia	3	Observatório geográfico	1
Geoaraguaia	3	Okara: Geografia em debate	1
Geografar	3	Perspectiva geográfica	1
Geograficidade	3	Pesquisar	1
Geotextos	3	Poésis	1
Raega	3	Revista acadêmica faculdade progresso	1
Boletim gaúcho de Geografia	2	Revista de estudos culturais	1
Boletim geográfico	2	Saberes	1
Caderno Cedes	2	Solta a voz / polifonia	1
Educação e realidade	2	Triângulo	1

Embora saibamos que as revistas têm origens distintas, que sua disponibilização é diferente e que há as que não digitalizaram todos os seus volumes e as que apresentam problema técnico no sítio eletrônico, a revista eletrônica Geosaberes é a que apresenta maior concentração neste levantamento, com 22 artigos convenientes à investigação. No portal<sup>3</sup> do periódico, encontram-se as seguintes informações:

**GEOSABERES**, revista associada ao Programa de Pós-graduação em Geo-

<sup>3</sup> UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Geosaberes**: sobre a revista. Disponível em: <<http://www.geosaberes.ufc.br/geosaberes/about>>. Acesso em: 12 fev. 2016.

grafia da Universidade Federal do Ceará, busca oferecer espaço para a veiculação de pesquisas na área de Geografia. Criada em 2010, a revista adota base disponibilizada pela IBICT (SEER/OJS).

Missão: constituir em um veículo de intercâmbio das investigações científicas sobre a área de Geografia, com enfoque em estudos voltados para a seara humana (agrária e urbana), física, investigações geoeeducacionais e em ciências ambientais. Os Geosaberes estão abertos para uma análise geográfica aberta e democrática.

Público-alvo: Pesquisadores da Geografia, Ciências Ambientais e áreas afins, além de Professores do Ensino Superior e Básico, Estudiosos de temáticas socioespaciais que dialoguem com o fazer ambiental e geográfico.

Objetivos: Promover uma ampliação teórico-metodológica dos estudos geográficos; fortalecer as pesquisas nessa área em sua articulação com saberes urbanos, rurais, regionais, cartográficos, étnicos, turísticos, míticos, patrimoniais e ambientais, entre outros; fornecer uma oportunidade de acesso acadêmico e científico ao professor do Ensino Básico; integrar novas discussões temáticas a reflexão sobre o fazer geográfico.

A Revista Geosaberes é publicada a cada quatro meses, além de números especiais, o que talvez justificasse a quantidade de artigos encontrados. Entretanto, suas temáticas (Geografia cultural, urbana, agrária, escolar, ciências ambientais, educação ambiental e geotecnologia) abrangem muitos assuntos e não apenas aquele direcionado ao ensino. A revista está atrelada a um Programa de Pós-graduação que oferece duas linhas de pesquisas: 1. Estudo Socioambiental da Zona Costeira e 2. Natureza, Campo e Cidade no Semiárido<sup>4</sup>, mas em nenhuma delas encontramos trabalhos específicos à área de ensino ou de linguagem.

#### 4.1.2. Autores

Os artigos foram produzidos individualmente ou em parceria. Percebe-se a presença de alguns nomes em mais de um artigo, o que revela nomes-referência da temática. Consta no Apêndice F a lista desses autores e os artigos analisados. Desses autores, percebemos forte repetição temática em Cartografia (no debate sobre linguagem cartográfica, principalmente), seguido de imagem, cinema, vídeo, literatura, fotografia e charge. Alguns são referência na área específica, como é o caso de Ângela Massimi Katuta, Rosely Sampaio Archela e Gisele Girardi em Cartografia.

#### 4.1.3. Termo (s) utilizado (s) no corpo do artigo

O termo principal da pesquisa é *linguagem*, mas sabemos que a ele se associam ou-

<sup>4</sup> UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Pesquisa e Extensão**. Disponível em: <<http://www.ppggeografia.ufc.br/index.php/pt-br/pesquisa-e-extensao/28-pojetos-pesquisa-por-linha-pesquisa>>. Acesso em: 12 fev. 2018.

tras expressões, com motivos variados. Passamos a buscar, por isso, não só esse termo, como também *linguagens*, *leitura*, *alfabetização* e *letramento*. Durante a classificação, coletamos a presença de todos os termos derivados e contabilizamos as frequências de cada um. Ao todo, 194 termos distintos foram referidos, corroborando a hipótese de negligência terminológica por parte da área, que usa as palavras sem preocupação com o sentido, multiplicando-as indiscriminadamente. Abaixo, esboçamos a Tabela 2 contendo os termos utilizados nos artigos e a respectiva frequência por publicação:

**Tabela 2 - Termos utilizados e respectiva frequência**

<b>Termo</b>	<b>n.</b>	<b>Termo</b>	<b>n.</b>
Linguagem	96	Distintas leituras	1
Linguagem cartográfica	68	Diversas leituras	1
Leitura de mapas	58	Educação cartográfica	1
Linguagens	53	Enunciado	1
Alfabetização cartográfica	43	Escrita eletrônica	1
Leitura de mundo	39	Espécies de linguagens	1
Diferentes linguagens	36	Formas de linguagem	1
Leitura do espaço	33	Iniciação cartográfica	1
Leitura	27	Inúmeras linguagens	1
Linguagem escrita	22	Leitura científica	1
Linguagem gráfica	21	Leitura da cidade	1
Leitura da paisagem	20	Leitura da escala	1
Linguagem geográfica	19	Leitura das espacialidades	1
Linguagem visual	16	Leitura das redes	1
Novas linguagens	15	Leitura de cinema	1
Leitura geográfica	13	Leitura de código visual verbal	1
Linguagem verbal	13	Leitura de conteúdos geográficos	1
Leitura da realidade	12	Leitura de elementos geocartográficos	1
Linguagem do mapa	12	Leitura do atlas	1
Diversas linguagens	11	Leitura do cotidiano	1
Leitura e escrita	11	Leitura do espaço geográfico	1
Linguagem científica	10	Leitura do mapa mental	1
Linguagem cinematográfica	10	Leitura do som	1
Leitura cartográfica	9	Leitura eletrônica	1
Alfabetização	8	Leitura estética	1
Alfabeto cartográfico	7	Leitura fotográfica	1
Discurso	7	Leitura imagética	1
Leitura de imagem	7	Leitura paisagística	1
Linguagem artística	7	Leitura visual	1
Linguagem literária	7	Leiturização cartográfica	1
Várias linguagens	7	Letramento acadêmico	1
Linguagem alternativa	6	Linguagem acadêmica	1
Linguagem oral	6	Linguagem animal	1

Termo	n.
Múltiplas linguagens	6
Letramento cartográfico	5
Linguagem imagética	5
Linguagem universal	5
Linguagem videográfica	5
Comunicação cartográfica	4
Leitura do lugar	4
Letramento	4
Linguagem audiovisual	4
Linguagem de representação	4
Linguagem não verbal	4
Linguagem poética	4
Linguagem textual	4
Outra forma de linguagem	4
Leitura da vida	3
Linguagem computacional	3
Linguagem das mídias	3
Linguagem de programação	3
Linguagem digital	3
Linguagem fotográfica	3
Linguagem hipertextual	3
Linguagem matemática	3
Linguagem não convencional	3
Linguagem simbólica	3
Alfabetização científica	2
Alfabetização espacial	2
Alfabetização geográfica	2
Comunicação oral	2
Gramática da cartografia temática	2
Gramática da linguagem cartográfica	2
Gramática gráfica	2
Leitura de fotografia	2
Leitura de signo	2
Leitura de tabela	2
Leitura gráfica	2
Leiturização	2
Letramento geográfico	2
Linguagem conceitual	2
Linguagem cultural	2
Linguagem de representação cartográfica	2
Linguagem diversificada	2
Linguagem do símbolo	2
Linguagem espacial	2
Linguagem falada	2

Termo	n.
Linguagem binária	1
Linguagem cartesiana	1
Linguagem cartográfica digital	1
Linguagem complexa	1
Linguagem comum	1
Linguagem comunicativa	1
Linguagem contextualizada e reflexiva	1
Linguagem da flor	1
Linguagem da natureza	1
Linguagem da propaganda	1
Linguagem da sedução	1
Linguagem de comunicação	1
Linguagem de outdoor	1
Linguagem de representação espacial	1
Linguagem de representação gráfica	1
Linguagem didática	1
Linguagem do corpo	1
Linguagem do jogo	1
Linguagem do mundo	1
Linguagem do silêncio	1
Linguagem do sonho	1
Linguagem do turismo	1
Linguagem do vento	1
Linguagem dos homens	1
Linguagem dos quadrinhos	1
Linguagem estética	1
Linguagem fílmica	1
Linguagem geocartográfica	1
Linguagem iconográfica	1
Linguagem interativa	1
Linguagem interdisciplinar	1
Linguagem jornalística	1
Linguagem leitora	1
Linguagem lógica	1
Linguagem lógico matemática	1
Linguagem metafísica	1
Linguagem multicultural	1
Linguagem narrativa	1
Linguagem ordinária	1
Linguagem pictórica	1
Linguagem potencializadora	1
Linguagem prosaica	1
Linguagem publicitária	1
Linguagem radiofônica	1



Termo	n.
Linguagem musical	2
Linguagem natural	2
Linguagem social	2
Metalinguagem	2
Outras linguagens	2
Alfabetização ambiental	1
Alfabetização de ciências	1
Alfabetização do olhar	1
Alfabetização econômica	1
Alfabetização matemática	1
Alfabetização tecnológica	1
Alfabetização virtual	1
Comunicação	1
Comunicação gráfica	1
Comunicação textual	1
Comunicação visual	1
Diálogo cartográfico	1
Discurso geográfico	1
Discurso imagético	1
Discurso videográfico	1

Termo	n.
Linguagem semiótica	1
Linguagem simples	1
Linguagem sintética	1
Linguagem sonora	1
Linguagem subversiva	1
Linguagem técnica	1
Linguagem-imagem	1
Linguagem-objeto	1
Língua-linguagem	1
Meios de linguagem	1
Metalinguagem cartográfica	1
Múltiplos letramentos	1
Nova linguagem gráfica	1
Novas maneiras de ler o espaço	1
Novos letramentos	1
Outra forma de expressão	1
Outras linguagens imagéticas	1
Outras possibilidades de leitura e escrita	1
Semiologia cartográfica	1
Várias formas de linguagem	1

O termo *linguagem*, não obstante ser o mais citado, com 96 aparições, não tem significado constante; de fato, seu sentido varia demasiadamente, e é essa proliferação de usos que interessa entender. O segundo termo mais citado – *linguagem cartográfica* –, além de ser recorrentemente utilizado, se soma a outros termos próximos, como *leitura de mapa* e *alfabetização cartográfica*, fazendo da área da Cartografia grande concentradora dessas expressões. Diante da abundância de termos e em função de aproximações de sentido, organizamos a análise em dois grupos (que serão detalhados no próximo capítulo):

- ✓ **Termos** que se assemelham pela primeira palavra (iniciam com *leitura*, por exemplo);
- ✓ **Temas** que se definem por temática, como *Cartografia*, que reúne todos os termos que fazem referência à Cartografia.

#### 4.1.4. Termo (s) utilizado (s) no título do artigo e nas palavras-chave

O título tem o objetivo de expressar a essência do que será dito no texto; as palavras-chave servem de mecanismos de organização e de busca de determinado tema. Dado o poder sintético e referenciador desses recursos, está declarada a importância para o autor do termo utilizado quando está sendo citado tanto no título quanto nas palavras-chave.

**Gráfico 1 – Quantitativo de cada termo nos títulos dos artigos**

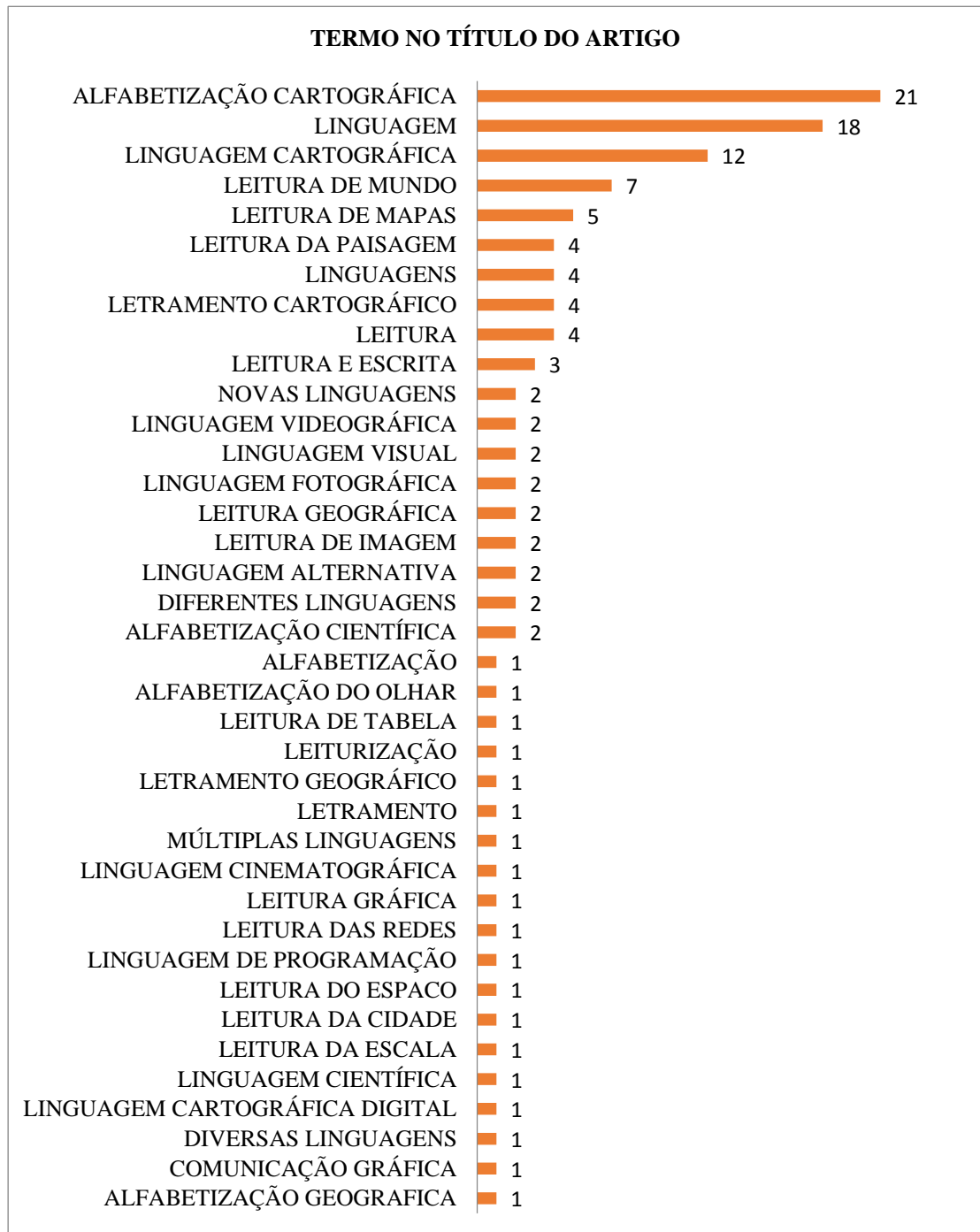
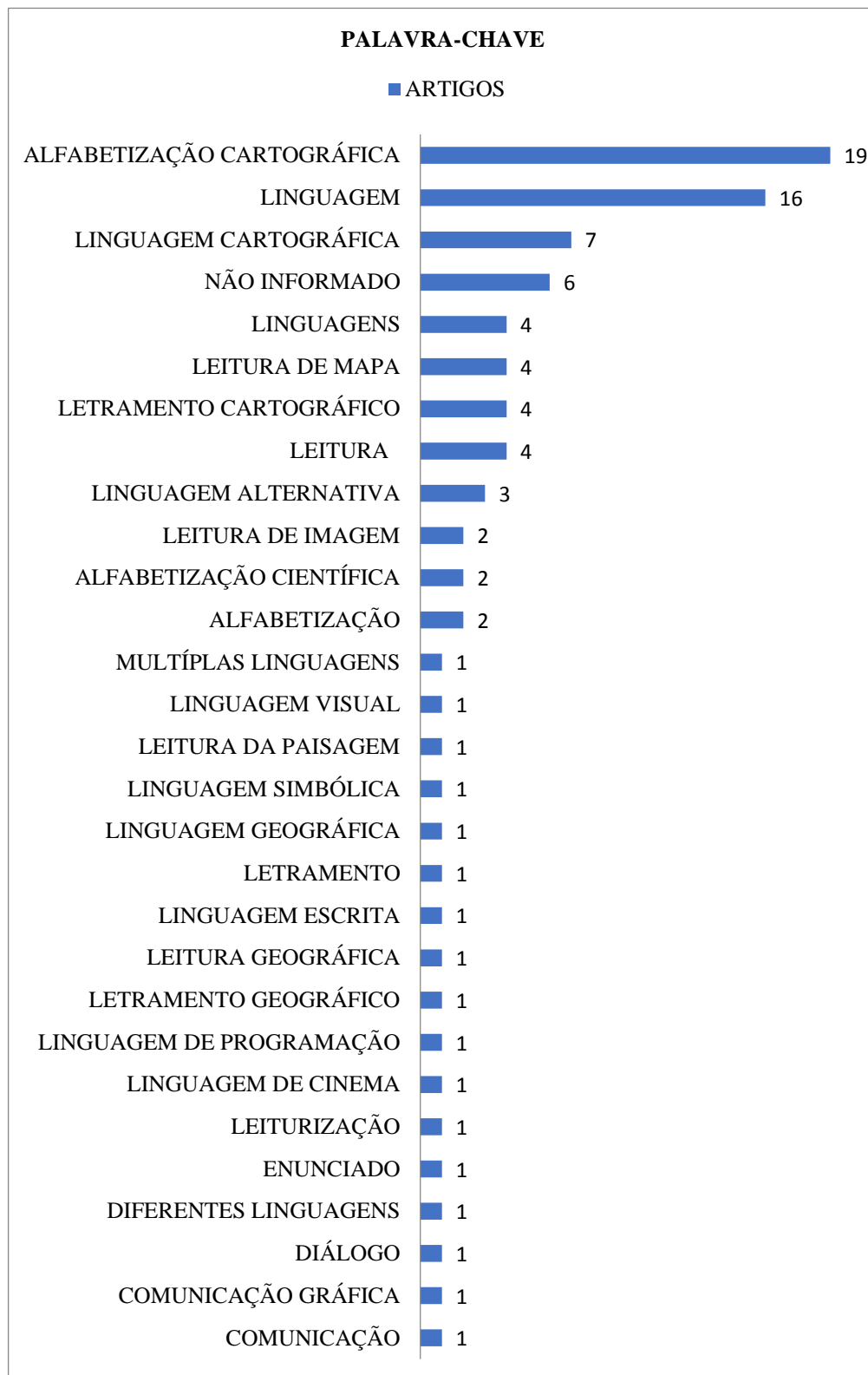


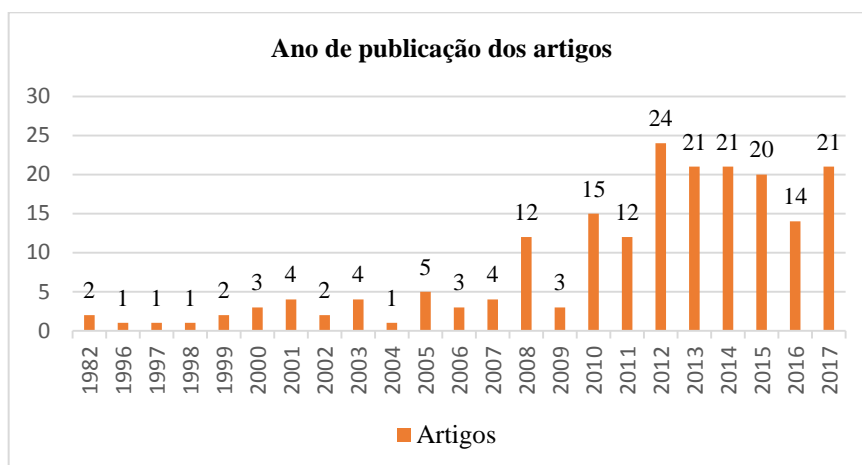
Gráfico 2 – Quantitativo de cada termo nas palavras-chave dos artigos



#### 4.1.5. Ano de publicação dos artigos e periódicos

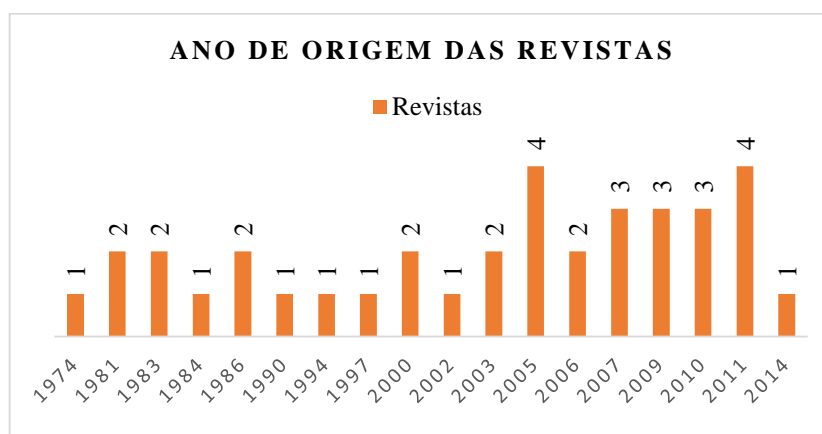
No gráfico 3, em que se contabilizam os anos de publicação dos artigos do *corpus*, evidencia-se que, a partir do ano de 2008, os números de publicações referentes à temática em estudo aumentaram significativamente.

**Gráfico 3 – Quantitativo de artigos relativos à temática em estudo por ano de publicação**



Há que considerar que as revistas possuem datas de origem diversas, e esse fator poderia influenciar na contagem das publicações. Porém, o gráfico abaixo, em que foram organizadas as datas de origem das revistas, não apresenta dados que relacionem diretamente o aumento do número de revistas com o aumento do número dos artigos publicados.

**Gráfico 4 – Quantitativo de revistas por ano de origem**

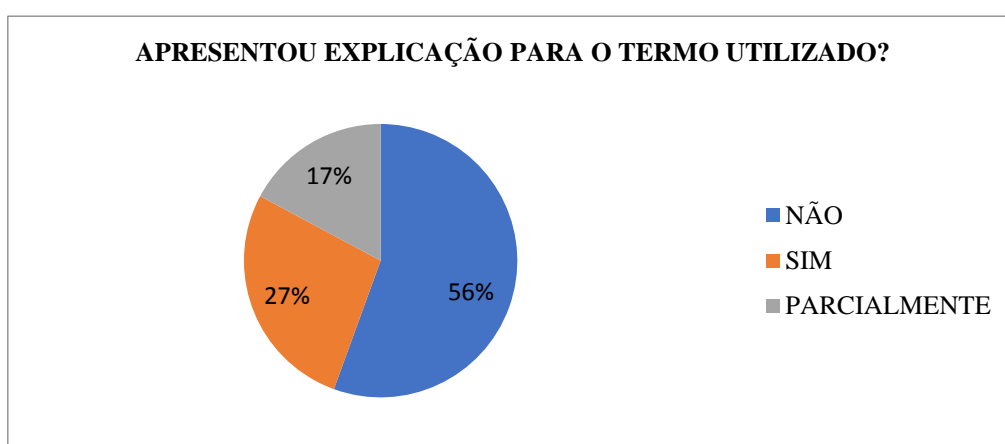


Ao longo do trabalho, são apresentadas as análises que fazem inferência sobre o aumento do número de artigos no período mencionado, relacionando-o à proliferação da temática.

#### 4.1.6. Explicação sobre o termo utilizado

Como anunciamos na metodologia e demonstramos em alguns exemplos, a maioria dos artigos não oferece explicação para o uso do termo. O levantamento dessa informação ocorreu com a identificação da conceituação ou com o reconhecimento em formas veladas, como será demonstrado nas análises na seção seguinte. O gráfico 5 apresenta o resultado desse questionamento:

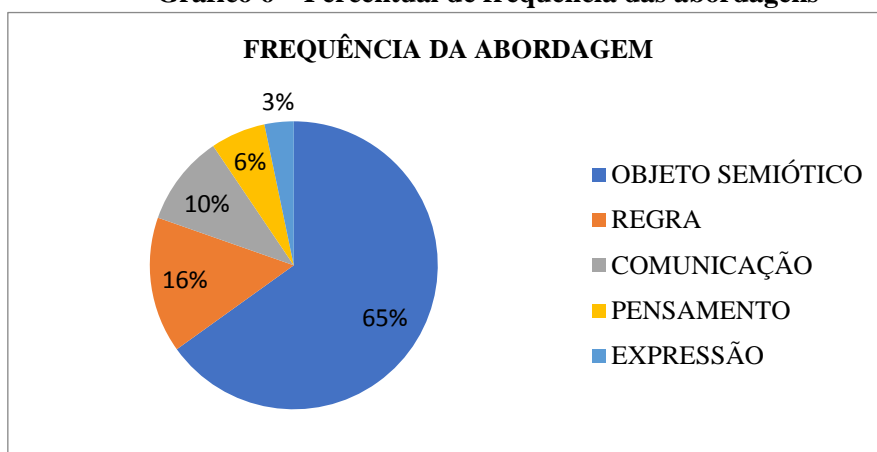
**Gráfico 5 – Percentual referente à explicação do termo utilizado**



#### 4.1.7. Abordagem utilizada

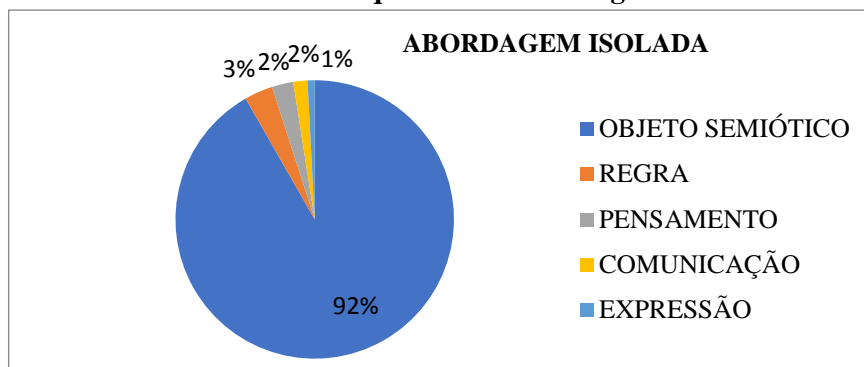
Quando o autor utilizava algum dos termos que são objeto da pesquisa (*linguagem, alfabetização, leitura, letramento, linguagens*), havia um significado específico. Investigamos a abordagem dada ao termo utilizado realizando prévia classificação, descrita na metodologia, em que categorizamos seis tipos. A distribuição das abordagens está apresentada no gráfico 6:

**Gráfico 6 – Percentual de frequência das abordagens**



O gráfico 6 foi feito assumindo que um mesmo artigo pode receber mais de uma classificação, sendo a soma realizada com base em todas as abordagens. Considerando as abordagens de forma isolada, quando o artigo é classificado como de uma única abordagem, temos o Gráfico 7:

**Gráfico 7 - Percentual de frequência das abordagens de forma isolada**



#### 4.1.8. Objeto semiótico

Quando o autor se referia à abordagem *Objeto Semiótico*, enquadrando a linguagem como objeto da cultura, apresentava o objeto a que se referia. Abaixo, na Tabela 3, expomos a frequência dos objetos citados nos artigos.

**Tabela 3 - Quantitativo de artigos em que cada objeto semiótico foi citado**

Elementos da cultura humana	Artigos	Elementos da cultura humana	Artigos
Cartografia	117	Tirinhas	2
Vídeo, filme, documentário, animação, cinema	22	Artes	1
Fotografia	19	Artes visuais	1
Literatura	12	Crônica	1
Música	11	Entrevista	1
Informática	10	Estudo do meio	1
Jogo	10	Expressão oral	1
Mapa mental	9	Escrita	1
Quadrinho	9	Histórias infantis	1
Charge	8	Imagem publicitária	1
Desenho	7	Jogos eletrônicos	1
Observação da paisagem	6	Livro paradidático	1
Poema	5	Meios de comunicação	1
Imagem de satélite	4	Mídia impressa	1
Poesia	4	Mídia virtual	1
Cartum	3	Odores	1
Imagens	3	Publicidade	1

Elementos da cultura humana	Artigos	Elementos da cultura humana	Artigos
Propaganda	3	Quebra-cabeça	1
Tabela	3	Quadro negro	1
Trabalho de campo	3	Questionário	1
Tv	3	Rádio	1
Gráfico	2	Revista	1
Jornais	2	Sigs	1
Literatura de cordel	2	Slide show	1
Livro didático	2	Teatro	1
Texto	2	Twitter	1

A primeira aproximação que realizamos nos artigos teve como objetivo estabelecer contato com os artigos para dar início à organização e classificação dos textos, de forma que encontrássemos caminhos para responder ao problema. Dessa primeira análise, pudemos chegar a duas conclusões: 1. A hipótese de que havia proliferação dos termos que derivam de alguma forma de “linguagem” é verdadeira, revelando descuido epistemológico; e 2. As expressões utilizadas, muitas vezes, são passíveis de agrupamento, seja por termos derivados ou termos afins, e, com isso, poderíamos nos aprofundar no critério de utilização para compreender seu real significado e origem.

#### 4.2. SEGUNDA APROXIMAÇÃO: AGRUPAMENTOS

Como mencionamos, dividimos a análise dos artigos em dois grupos a partir dos termos encontrados – Grupo dos termos e Grupo dos temas. Descreveremos, a seguir, os elementos que compõem o Grupo dos termos (em que a palavra inicial era a regente) e suas possíveis abordagens no contexto dos artigos, exemplificando com alguns trechos extraídos do corpus.

##### 4.2.1. Grupo dos termos

O Grupo dos termos é composto por:

- |                 |                |              |
|-----------------|----------------|--------------|
| ✓ Alfabetização | ✓ Gramática    | ✓ Letramento |
| ✓ Comunicação   | ✓ Leitura      | ✓ Linguagem  |
| ✓ Discurso      | ✓ Leiturização |              |

Praticamente todas as explicações para os termos estavam enquadradas pelo menos em uma das três possibilidades de interpretação. No sentido padrão, do seu significado real;

no sentido metafórico, quando a expressão estava no lugar de outro termo; e no sentido análogo, em que o termo era comparado a outro.

**Quadro 4 - Agrupamento do termo *Alfabetização***

<b>Alfabetização ambiental</b>	<b>Alfabetização espacial</b>
<b>Alfabetização cartográfica</b>	<b>Alfabetização geográfica</b>
<b>Alfabetização científica</b>	<b>Alfabetização matemática</b>
<b>Alfabetização de ciências</b>	<b>Alfabetização tecnológica</b>
<b>Alfabetização do olhar</b>	<b>Alfabetização virtual</b>
<b>Alfabetização econômica</b>	<b>Alfabeto cartográfico</b>

No sentido padrão, os artigos que apresentam a palavra *alfabetização* têm associado a ela outra palavra, porém alguns intentam demonstrar o que compreendem por alfabetização e de onde retiraram tal aproximação. Os exemplos a seguir afirmam que alfabetizar é ler e escrever, sendo que apenas o segundo artigo (Artigo 185) apresenta referência bibliográfica do conceito (*Letramento: um tema em três gêneros*, de Soares, 2004).

O artigo 182 disserta sobre a contribuição da Geografia nas práticas de ensino dos anos iniciais e assume que alfabetizar seria desenvolver a habilidade do ato de ler e escrever:

*Uma das especificidades marcantes deste nível de escolarização é a preocupação com a alfabetização ancorada nas disciplinas de Português e Matemática, ou seja, entre as grandes habilidades a serem desenvolvidas estão os atos de ler e escrever e de contar. A esse respeito, Callai (2003, p.77) indaga e responde: “Ler e escrever para que? Consideramos que essas são atividades que vão instrumentalizar o aluno a viver no mundo, ou melhor, a reconhecer esse mundo e situar-se nele como cidadão. O conteúdo das ciências sociais pode ser considerado, nesta perspectiva, o pano de fundo que embasa todo este processo de iniciação, que tem como fundamental a alfabetização (Artigo 182, p. 5).*

O artigo 185, por sua vez, remonta ao papel fundamental da ciência geográfica no processo de alfabetização e letramento e à prática contraditória dos currículos escolares e apresenta o seguinte conceito:

*O esforço de alfabetizar, sem letramento, é muito árduo e com poucos resultados para a sociedade. Nesse caso, o conceito de alfabetização e letramento que adotamos é o de Soares (2004), “[...] Estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”. (SOARES, 2004, p.47); [...] “Alfabetizar e ler como duas áreas distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado (SOARES, p. 47) (Artigo 185, p. 183).*

No sentido metafórico, a grande maioria dos artigos usa a palavra *alfabetização*



seguida de outra, porém o núcleo da expressão está exatamente na outra palavra, que caracteriza a informação. Quando se diz “alfabetização matemática, cartográfica ou virtual”, como se verifica em nossa listagem, o autor está mais interessado em explicar as características (da aprendizagem) da matemática, da Cartografia ou do espaço virtual, respectivamente, do que em detalhar aspectos da alfabetização. Esses artigos usam a palavra *alfabetização* como metáfora no lugar de *iniciação* ou *introdução*. Seus textos tratam da introdução aos modos de pensar determinado assunto, ao processo de iniciação em certa realidade, aos primeiros passos ou aos conceitos fundamentais.

O artigo 6 é fruto de pesquisa sobre o papel da alfabetização geográfica e o uso de indicadores no contexto da educação escolar. A expressão *alfabetização geográfica* pretende indicar a aprendizagem da Geografia, e, no corpo do artigo, a autora cita que os distintos campos do saber (ciências, matemática e história) têm se dedicado à mesma questão.

*Os estudos citados enfatizam a importância da alfabetização nos mais variados campos do saber. Na educação escolar, cada disciplina tem sua importância para a formação dos alunos e a alfabetização específica em cada área é necessária para que possam aprender a linguagem, os conceitos, competências e maneiras de pensar próprios de cada campo do conhecimento (Artigo 6. p. 121).*

A mesma autora descreve como a palavra *alfabetização* adquiriu outro significado ao longo do tempo:

*É por volta da década de 1980 que o termo alfabetização, no contexto da educação brasileira, ganha novos significados. São as contribuições dos estudos sobre a psicogênese que possibilitam compreender que a alfabetização entendida apenas como aquisição de um processo de apropriação da leitura e da escrita, mostra-se como uma concepção inadequada e insuficiente (MARQUES, 2009).*

*Mesmo partindo de conceitos diferentes sobre o termo alfabetização, são principalmente as autoras Ferreiro (2001, 2003 e 2013) e Soares (2004, 2014 e 2016) que permitiram pensar, por meio de suas eruditas pesquisas, a importância da alfabetização para o uso social da leitura e da escrita. Para fins dessa pesquisa adotamos o termo alfabetização geográfica, pois entendemos a concepção de alfabetização em consonância com o pensamento de Freire e Macedo (1990, p. 12): “Em seu sentido mais amplo, a alfabetização é analisada conforme funcione para reproduzir a formação social existente. [...] Isto é, a alfabetização não pode ser reduzida a mero lidar com palavras, como uma esfera meramente mecânica. Precisamos ir além dessa compreensão rígida da alfabetização e começar a encará-la como a relação entre os alunos com o mundo [...]” (Artigo 6, p. 121).*

Após a definição de alfabetização (sustentada por Emília Ferreiro, Magda Soares, Paulo Freire e Donald Macedo), a autora cita outros autores para definir alfabetização geográfica: desenvolvimento de estrutura de pensamento necessária para a organização do en-

sino de Geografia; construção de conceitos essenciais à ciência geográfica; e desenvolvimento de raciocínios e formas de pensar próprios do campo da ciência geográfica.

Em sentido análogo, no artigo 121 é relatado o desenvolvimento de oficinas para a aprendizagem da Cartografia, e, no corpo do artigo, os autores definem o que é alfabeto cartográfico, expondo abertamente sua comparação.

*Segundo Pissinati, Archela (2007) a alfabetização cartográfica consiste no processo de ensino e aprendizagem que possibilita a pessoa compreender todas as informações contidas no mapa. Para tanto, Simielli (1999) destaca que essa alfabetização supõe o desenvolvimento de noções de visão oblíqua e visão vertical, imagem tridimensional e imagem bidimensional, alfabeto cartográfico (ponto, linha e área), construção da noção de legenda, proporção e escala, lateralidade/referências e orientação. (...)*

*Também nesta oficina apresentou-se o alfabeto cartográfico aos alunos. Ao serem questionados sobre o que constituía este alfabeto, os alunos demonstraram dificuldades na identificação e/ou falta de conhecimento sobre o mesmo. Desta maneira, utilizaram-se de exemplos práticos para explicar, ou seja, na Língua Portuguesa tem-se o alfabeto de letras, na Matemática têm-se os números e na Cartografia também há os seus símbolos, isto é, pontos, linhas e áreas (Artigo 121, p. 52 e 60).*

Todos os sete artigos que fazem menção à expressão *alfabeto cartográfico* extraíram o conceito de Maria Elena Ramos Simielli, principalmente da obra “O mapa como meio de comunicação e a alfabetização cartográfica”, publicada em 2010.

**Quadro 5 - Agrupamento do termo *Comunicação***

<b>Comunicação</b>	<b>Comunicação oral</b>
<b>Comunicação cartográfica</b>	<b>Comunicação textual</b>
<b>Comunicação gráfica</b>	<b>Comunicação visual</b>

A utilização da palavra *comunicação* se divide em distintas possibilidades de uso. Há a referência padrão a seu significado mais restrito, ligado ao ato de comunicar e seus derivados (meios de comunicação: oral, visual ou textual), e há o uso adjetivado, em que a palavra *cartográfica* qualifica a palavra *comunicação*.

Mesmo utilizando o conceito padrão, sua existência no texto se justifica para associar-se aos demais termos. No texto 134, são retratados os objetos da Semiologia Gráfica, que contribuiriam para avaliar as vantagens e limites das variáveis visuais do sistema cartográfico. Os autores afirmam que a comunicação (chamada de comunicação convencional por eles) é:

*Num processo de comunicação convencional (fig.2), os componentes básicos são o emissor, a mensagem e o receptor. O primeiro é aquele que envia a mensagem. As ideias enviadas por meio de um ou mais estímulos físicos correspondem à mensagem propriamente dita. A ideia, conhecida também como “significado” é o pensamento a ser transmitido pelo emissor. O “estímulo físico”, chamado de “significante” seriam os sons, letras, imagens, gestos,*

*palavras, etc. A ideia associada ao “estímulo físico” forma o que se entende por “signo” (DUARTE, 1991) (Artigo 134, p. 70).*

Entre as possibilidades e meios de comunicação, estariam a comunicação oral, textual e visual, relatadas nos artigos, ainda que sem descrição de seus significados de forma explícita. Há referência indireta à fala, ao texto escrito e às imagens respectivamente.

Quanto ao uso adjetivado – *comunicação cartográfica* –, no artigo 20 (p. 5), a autora considera “a imagem como um meio de comunicação entre homens” e afirma que a imagem gráfica é monossêmica e deve ser aprendida para cumprir sua função.

*Tanto na linguagem verbal como na linguagem visual, o objetivo é a comunicação da informação. Assim, da mesma forma que consideramos inútil falar e não ser compreendido, é inútil fazer um mapa para não ser “visto”. Fazer um mapa útil significa dar uma resposta rápida às questões que o leitor coloca. A expressão da linguagem visual dispõe de meios diferentes daqueles utilizados pela linguagem verbal, mas o encaminhamento do pensamento, para chegar a um resultado idêntico a comunicação é a mesma: um sistema lógico de raciocínio (Artigo 20, p. 9).*

Para definir *comunicação cartográfica*, a autora afirma:

*A comunicação a partir de mensagens cartográficas é um processo monossêmico de transmissão de informação. Num sistema monossêmico, o emissor e o receptor da mensagem são atores do processo de comunicação. Eles visam um objetivo comum que é a compreensão das relações que se estabelecem entre os signos onde a definição do signo precede sua transcrição. A leitura se dá entre significados (Artigo 20, p. 9).*

#### **Quadro 6 - Agrupamento do termo *Discurso***

<b>Discurso</b>
<b>Discurso imagético</b>
<b>Discurso videográfico</b>

A utilização da palavra *discurso* nos artigos tem aparentemente a intensão, ainda que nem todos o consigam, de referir-se ao conceito bakhtiniano, em que o discurso é um diálogo com outros discursos, que, independentemente de seu objeto, se constitui a partir dos outros que o cercam. Cada vez que um enunciado é reproduzido, revelam-se os outros discursos que participam. No artigo 172, com base na bibliografia de Bakhtin, há a seguinte assertiva:

*Entendemos que a questão central é: quais significados estão contidos nos discursos interpostos entre “falantes” e “ouvintes” de um contexto que expõe o processo de intercurso textual que vai do emissor, passa pelos diversos textos e chega ao receptor. Mas, mais do que isso, são discursos de um contexto que revela a complexidade de seus sujeitos sócio históricos, cujos sentidos estão meio que escondidos nos significados de seus discursos (Artigo 172, p. 182).*

Após tratar sobre discurso, o autor desse artigo explica a associação entre discurso e Geografia e por que a concebe como discurso, utilizando o termo *discurso geográfico*:

*Talvez, possamos nos referir à espacialidade geográfica como um discurso sobre o espaço com vários enunciados. As coisas, entes e artefatos estão onde estão, vão até onde vão, contínuos ou parcelares, superpostos ou isolados, semelhantes ou não, enfim, a eles atribuímos um sentido. (...)*

*Este é um campo muito fecundo para a intertextualidade geográfica. Os enunciados geográficos são passíveis de uma vasta gama de intercomunicação verbal, oral, escrita, gráfica, cartográfica, tabelas numéricas e uma imensa paisagem de signos que permitem migrar os significados de um texto para o outro, estabelecendo pontes e construindo sentidos discursivos, convergentes ou divergentes. Com a consciência de que “qualquer enunciação, por mais significativa e completa que constitui uma fracção de uma corrente de comunicação verbal ininterrupta (concernente à vida cotidiana, à literatura, ao conhecimento, à política, etc.). Mas essa comunicação ininterrupta constitui, por sua vez, apenas um momento na evolução contínua, em todas as direções, de um grupo social determinado” (BAKHTIN, 2006:128) (Artigo 172, p. 186).*

Para o autor, a Geografia é rica de discursos, os quais estariam presentes em muitas modalidades, inclusive na paisagem. Nesse artigo, as falas, os textos e as imagens são considerados discursos pelo autor.

A expressão *discurso imagético* está no sentido semelhante ao exemplo anterior, considerando que diversas falas e expressões, naquilo que vemos e ouvimos, podem revelar discursos, assim como é exposto no artigo 141:

*Atualmente se fala muito em sociedade da informação, da imagem, da linguagem visual, onde, a percepção se volta cada vez mais para as propriedades retinianas. “Basta olharmos à nossa volta que nos veremos banhados por discursos imagéticos” (ROS; LENZI; SOUZA; GONÇALVES, 2014, p. 101) (Artigo 141, p. 174, grifo do autor).*

Quanto ao *discurso videográfico*, no artigo 103, são explicados o conceito de “verdade” e sua relação com as ficções, para mais tarde serem apresentadas as imagens (as cenas de um vídeo) como representação da imagem espacial; nesse desenvolvimento é tratado sobre o conceito de discurso:

*Nessa lógica, a verdade é vista como uma produção localizada no tempo e no espaço de várias versões sobre o real, em que todas são ficções que permitem não a solução para a descoberta da verdade. As ficções seriam como os enganos necessários da vida. Enganos por não poderem prometer a uma versão definitiva do real, por não o capturar. Necessários porque se trata de toda relação possível entre os sujeitos e o real, ao menos de toda relação perceptível, subjetivável e transmissível, evitando os rigores existentes no tratamento da verdade e evidenciando o caráter complexo do mundo.*

*Todavia, Pellejero (2009) pontua que entre essas ficções, uma parte delas*

*acaba se assumindo com o propósito vital de uma ficção hegemônica da realidade, que participa da construção, por exemplo, de uma nação/nacionalidade não mais como critério de valorização absoluto e universal, mas como ficção privilegiada que busca sobrepor suas verdades diante das demais. Dotadas de efeitos de verdade, essas ficções estariam produzindo discursos que nos fazem crer que aquela dada ficção, que aqui podemos chamar também de imaginação espacial, é a que funciona sob o timbre da verdade, atuando, assim, como uma realidade necessária as nossas vidas (Artigo, 103, p. 53).*

**Quadro 7 - Agrupamento do termo Gramática**

<b>Gramática da cartografia temática</b>
<b>Gramática da linguagem cartográfica</b>
<b>Gramática gráfica</b>

Os artigos que utilizam as expressões “gramática da cartografia temática” (Artigos 31 e 61) ou “gramática da linguagem cartográfica” (Artigos 54 e 114) e “gramática gráfica” (Artigos 118 e 159), fazem referência ao uso de gramática para representar regras de composição de uma sentença. Os autores buscam defender que só seria possível uma linguagem própria da Cartografia se houvesse uma “gramática universal”, ou seja, a padronização dos símbolos gráficos no intuito de torná-los objetivos à análise.

No artigo 20, a autora expõe a origem da expressão “gramática da cartografia temática” considerando que a “cartografia temática” é o núcleo importante e que “gramática” faz referências às regras e relações dos elementos que formam uma sentença.

*A aplicação das ideias da Semiologia à Cartografia deve-se, principalmente, aos esforços de Jaques Bertin e seus colaboradores. Bertin, fundamentado nos princípios da Semiologia Gráfica, desenvolveu o sistema gráfico de Signos, no qual determina o processo de transmissão de uma informação através da representação gráfica, criando, conseqüentemente, o que denominou Gramática da Cartografia Temática (Artigo 20, p. 121).*

O artigo 77 também trata da importância de regras (gramática) para a construção de mapas e sua relação com a linguagem escrita.

*A semiologia gráfica embasa a construção de mapas e gráficos a partir de uma gramática que se apoia na percepção visual. Quando essas construções obedecem às regras da gramática gráfica, a visualização é imediata e a construção gráfica deixa de ser uma simples ilustração. (...)*

*Uma das grandes dificuldades para a cartografia temática tem sido a falta de padronização de legenda. A partir da adoção da semiologia gráfica como gramática da cartografia temática verifica-se que esta dificuldade desaparece, pois seu objetivo é transcrever as relações entre os dados da linguagem escrita, utilizando variáveis visuais que representem exatamente as*

*mesmas relações na linguagem gráfica (Artigo 77, p. 46).*

No artigo 134, ao usar a palavra *sintaxe* no sentido de normas para utilizar variáveis visuais no processo de construção do mapa, os autores afirmam que a Semiologia Gráfica

*dá as diretrizes para avaliar as vantagens e os limites das chamadas variáveis visuais, empregadas no processo de representação, além de articular as regras de utilização racional da gramática da linguagem cartográfica. É nesse sentido que o artigo em questão aborda a comunicação gráfica, enfatizando as suas bases conceituais e a importância desses conceitos para o entendimento da linguagem cartográfica (Artigo 134, p. 65).*

No artigo 29 há a definição de que o “cartógrafo é, antes de mais nada, um especialista do tratamento gráfico de informação, isto é, um redator gráfico.” Além disso, a gramática é mencionada como análoga a regras que devem ser rigorosamente seguidas para tornar o mapa útil:

*Para transcrever variações quantitativas ou qualitativas o redator gráfico dispõe de variáveis próprias. Uma boa transcrição passa obrigatoriamente pela concordância entre as relações (de diferença, ordem e proporcionalidade) que exprimem essas variações e pelas propriedades que possuem as variáveis visuais de transcrever essas relações. A construção gráfica (mapa, diagrama, tratamento...) que não respeita essas leis torna-se inútil (Artigo 29, p. 34).*

Para esse autor, *diferença, ordem e proporcionalidade* estão para o mapa assim como *o gênero, grau e número* estão para o substantivo em uma oração. O mapa representará elementos variados (gênero); dispostos de maneira organizada e intencional no espaço (grau) em que se mudar o lugar, mudará o sentido; e com a proporcionalidade escolhida (número).

**Quadro 8 - Agrupamento do termo *Leitura***

<b>Leitura cartográfica</b>
<b>Leitura científica</b>
<b>Leitura da cidade</b>
<b>Leitura da escala</b>
<b>Leitura da paisagem</b>
<b>Leitura da realidade</b>
<b>Leitura da vida</b>
<b>Leitura das espacialidades</b>
<b>Leitura das redes</b>
<b>Leitura de cinema</b>
<b>Leitura de código visual verbal</b>
<b>Leitura de conteúdos geográficos</b>

<b>Leitura de signo</b>
<b>Leitura de tabela</b>
<b>Leitura do atlas</b>
<b>Leitura do cotidiano</b>
<b>Leitura do espaço</b>
<b>Leitura do espaço geográfico</b>
<b>Leitura do lugar</b>
<b>Leitura do mapa mental</b>
<b>Leitura do som</b>
<b>Leitura eletrônica</b>
<b>Leitura estética</b>
<b>Leitura fotográfica</b>

Leitura de elementos geocartográficos
Leitura de fotografia
Leitura de imagem
Leitura de mapas
Leitura de mundo

Leitura geográfica
Leitura gráfica
Leitura imagética
Leitura paisagística
Leitura visual

A palavra *leitura* aparece nos artigos sozinha ou acompanhada de outras que a adjetivam, assim como ocorre com *alfabetização*. Quando nos artigos aparece isolada, é, sobretudo, utilizada para se referir ao tipo de leitura que se pretende explicar (leitura do mapa, leitura do mundo, por exemplo), ou seja, para retomar o que foi dito. Porém, quando associada à *escrita*, seu uso é direcionado ao ato de ler e escrever. Já associada a outra palavra que lhe dá determinada qualidade, seu uso pode ser metafórico/metonímico ou sinónimo.

No sentido padrão, fazendo analogia entre texto e mapa, no artigo 181, as autoras buscam explicar que ler e escrever estão para além da codificação e decodificação:

*Assim como o ensino da leitura e escrita não se reduz à habilidade mecânica de codificar-decodificar palavras, o ensino de mapas também não consiste somente em codificar-decodificar os símbolos nos mapas, ou seja, nesse processo interagem fatores pedagógicos, psicomotores, linguísticos e sociais cuja abrangência reveste o domínio da língua escrita de maior complexidade. Essa é uma das razões de encontrarmos na literatura estrangeira específica da área a expressão leitura e escrita com maior frequência do que “alfabetização”, que predomina em português. A leitura e a escrita, como linguagem, partem de um significado, cuja compreensão é essencial para que haja comunicação através do código escrito, a compreensão, por sua vez, envolve toda uma bagagem sociocultural que o leitor deve possuir (ALMEIDA, 1999, p. 31) (Artigo 181, p. 8).*

*A apropriação destas linguagens, incluindo a cartografia, enquanto processo de aquisição de conhecimento poderia assemelhar-se à aquisição da leitura e escrita (ALMEIDA, 1999, p. 132) no sentido de que “quando uma criança assimila uma palavra em um texto, está aprendendo não só seu aspecto verbal, como também o sentido que sugere no contexto que a envolve. Sua aprendizagem ocorre de forma total, pois está vinculada ao sentido e não ao código (Artigo 181, p. 9).*

No artigo 85 é possível encontrar “revisão de literatura” sobre a “construção do conceito de letramento”, em que se apresentam a transformação do conceito de alfabetismo pela Unesco e a crítica feita a partir dele que culminou na elaboração do conceito de letramento por Magda Soares, principal referência desse debate no artigo. O autor (p. 119) quis demonstrar, com essa revisão, que os fins dos usos da leitura e escrita ganharam novas perspectivas (sociais), antes interpretadas no âmbito individual: “o controle da habilidade de troca de grafemas por fonema (leitura) e seu inverso (escrita)”.

*Para Soares (2005, p. 33): “do ponto de vista social, o alfabetismo não é apenas, nem essencialmente, um estado ou condição pessoal; é, sobretudo, uma prática social: o alfabetismo é o que as pessoas fazem com as habilidades e conhecimentos de leitura e escrita, em determinado contexto, e é a relação estabelecida entre essas habilidades e conhecimentos; implica também, e talvez principalmente, em um conjunto de práticas sociais associadas com a leitura e a escrita, efetivamente exercidas pelas pessoas em um contexto social específico.” (Artigo 85, p. 119).*

No sentido metafórico, muitos artigos fazem referência à leitura como interpretação. Esses artigos dissociaram a ideia de escrita da de leitura. No artigo 18, citando Paulo Freire, o autor utiliza *leitura* como sinônimo de *entendimento*, *compreensão* e *interpretação*:

*De certa forma, os educandos e educandas já trazem leituras das experiências da realidade, inclusive acentuando aspectos geográficos da mesma. Tais leituras vão dando sentido as suas práticas sociais cotidianas, mesmo que em um primeiro momento ajudem a contribuir para a reprodução de algumas condições de opressão com a qual tais educandos se deparam todos os dias. Muitas vezes, ao interpretar o problema da falta da água ou das enchentes, os educandos e educandas reproduzem os discursos que buscam culpabilizar apenas os indivíduos por todo o processo, sem levar em consideração as diferentes dimensões envolvidas nele. (Artigo 18, p. 237).*

No artigo 13, por sua vez, a leitura é colocada como ato que depende da subjetividade, e a vivência do sujeito permite compreender o mundo.

*A leitura da realidade é realizada por meio da percepção, que é uma janela aberta para o mundo. A literatura permite ao leitor ver o mundo com os olhos dos escritores que descrevem a realidade com base em valores e no momento histórico que vivenciam (Artigo 13, p. 102).*

Já nos artigos 11 e 39, *leitura* é associada a ler e escrever, porém para se aproximar de outra atividade. No artigo 11 (p. 78), embora aspeie *ler* e assuma que leitura da paisagem “não deriva de uma força universal, ao contrário, é decorrência das interpretações, das apreciações, e das formas de produção de significados com os quais as sociedades estão envolvidas culturalmente”, a autora afirma que a paisagem contém signos que possam ser reconhecidos:

*Duncan (2004) coloca a paisagem como questão central às interpretações signias. Uma paisagem para ele ganha a dimensão a partir de sistemas de valores, da produção de sentidos, permeada por discursos políticos, religiosos, sociais, econômicos, simbólico-imaginários, e essa é a noção da qual se vale para a concretização desse debate. De maneira que pensar a paisagem é relacioná-la aos símbolos, signos e representação de vida social. Em Duncan (2004) fica patente que a paisagem não é vista como um dado, como uma realidade objetiva, como uma superfície lisa a ser “contemplada” apenas. A paisagem se configura como um campo epistemológico construído em escalas discursivas do visual e do imaginário. Ao longo do debate Duncani-ano a paisagem ganha conotação de um sistema de representação, sendo permeada por constructos sociais que varia culturalmente, espacialmente, temporalmente (Artigo 11, p. 79).*



No artigo 39, o autor sustenta que a contribuição da Geografia para a construção da significância cultural é a leitura da paisagem e que

*Para responder às especificidades da paisagem foram criados novos métodos de interpretação, baseados na filosofia do significado, especialmente na fenomenologia e na hermenêutica, onde ela é algo possível de ser lida como um texto escrito por vários e diferentes autores, com diversas camadas históricas, superpostas ao longo do tempo, com possibilidades de interpretações variadas.*

*Esses textos são os contextos naturais, sociais e culturais, onde é possível interpretar os significados e valores atribuídos à paisagem, através das representações existentes nas diversas formas de expressões culturais, sejam elas escritas, visuais ou orais, visando apreender os diferentes valores culturais que nela se expressam e que resultam das relações estabelecidas entre os grupos sociais e a natureza (MELO, 2010) (Artigo 39, p. 177).*

#### Quadro 9 - Agrupamento do termo *Leiturização*

<b>Leiturização</b>
<b>Leiturização cartográfica</b>

A palavra *leiturização*, que apresenta menor quantidade de citações (apenas em três artigos) tem sua definição no artigo 180. A autora propõe discussão sobre o uso do mapa do ponto de vista da alfabetização cartográfica e da leiturização cartográfica. Ao assumir (p. 41) que *alfabetização* e *leiturização*, usados nesse contexto para a Cartografia, são “utilizados por pesquisadores que trabalham com a alfabetização da linguagem escrita”, posiciona-se contra leitura de mapa como “mera decodificação dos símbolos”.

*Verifica-se que a concepção de leitura subjacente ao modelo analítico está muito próxima do conceito de leiturização proposto por Foucambert (1994, p. 37) que afirma que: “Aprende-se ler com textos, não com frases, menos ainda com palavras, jamais com sílabas... E com textos longos, centrados diretamente na experiência e nas preocupações das crianças, na maioria das vezes redigidos pelos professores ou, às vezes, provenientes de fora da escola, ou extraídos de escritos sociais; sempre concebidos, porém como deveriam ser para responder de fato às necessidades dessas crianças se elas soubessem ler. Textos, portanto, que funcionassem realmente para leitores”. (Artigo 180, p. 45).*

A autora propõe (p. 45) que, da mesma forma que não se pode ler um texto de maneira apenas técnica, decodificando signos, a leitura do mapa ocorra com atribuição de significados, de modo que que o aluno não meramente decodifique um mapa, e sim que tenha acesso aos códigos e símbolos elaborados pela humanidade e oportunidade de atribuir significado àquilo.

**Quadro 10 - Agrupamento do termo *Letramento***

<b>Letramento acadêmico</b>
<b>Letramento cartográfico</b>
<b>Letramento geográfico</b>

A palavra *letramento* tem suas definições apresentadas segundo duas autoras: Roxane Rojo e Magda Soares, sendo esta a mais referenciada. No artigo 186, consta que:

*Segundo Rojo (2010), o termo “letramento” busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados socialmente, locais (próprios de uma comunidade específica) ou globais, recobrendo contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola, etc.), em grupos sociais e comunidades diversificadas culturalmente (Artigo 186, p. 152).*

No artigo 63, há a seguinte assertiva:

*É uma ideia que se aproxima, parece-nos, de conceito de letramento, definido por Magda Becker Soares (2003) como: “Resultado da ação de “letrar-se”, se dermos ao verbo “letrar-se” o sentido de “tornar-se letrado”. Resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita. O estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais” (Artigo 63, p. 74-75).*

Com o sentido metafórico, encontramos, no artigo 195, o seguinte conceito de *letramento geográfico*:

*O letramento geográfico permite o desenvolvimento das noções de espacialidade do aluno, conduzindo-o à leitura de seu mundo e reconhecimento do seu papel social na sociedade. (...) No letramento geográfico, a cartografia é peça fundamental para a construção dos saberes geográficos. Isto porque a leitura do mundo se faz através da identificação das categorias de localização, distribuição e extensão dos lugares que podem ser representados nos mapas (Artigo 195, p. 501).*

Para a autora, o *letramento geográfico* é a compreensão do mundo pelo sujeito, considerando-o como parte de si. Para tal compreensão, seria necessário outro tipo de *letramento* – o *cartográfico*, pois as formas de representação seriam fundamentais na compreensão de mundo.

*O letramento cartográfico se refere à habilidade de leitura e da representação do mundo e seus lugares através de mapas temáticos, iconografia, maquetes, plantas, imagens de satélites (Cruz et al, p. 8). (...) O letramento cartográfico deve ser compreendido como um mecanismo de leitura e criação de mapas que envolvem o sujeito que o produz, o usuário deste instrumento e os contextos históricos e espaciais em que estão inseridos (Eldochy et al, 2008). O letramento cartográfico complementa o letramento geográfico ao*

*permitir a criação e identificação de símbolos e localização de lugares do cotidiano do aluno, permitindo a compreensão de sua realidade e ampliando seu entendimento de mundo (Artigo 195, p. 501).*

**Quadro 11 - Agrupamento do termo *Linguagem***

Linguagem acadêmica
Linguagem alternativa
Linguagem animal
Linguagem artística
Linguagem audiovisual
Linguagem binária
Linguagem cartesiana
Linguagem cartográfica
Linguagem cartográfica digital
Linguagem científica
Linguagem cinematográfica
Linguagem complexa
Linguagem computacional
Linguagem comum
Linguagem comunicativa
Linguagem conceitual
Linguagem contextualizada e reflexiva
Linguagem cultural
Linguagem da flor
Linguagem da natureza
Linguagem da propaganda
Linguagem da sedução
Linguagem das mídias
Linguagem de comunicação
Linguagem de outdoor
Linguagem de programação
Linguagem de representação
Linguagem de representação espacial
Linguagem de representação gráfica
Linguagem didática
Linguagem digital
Linguagem diversificada
Linguagem do corpo
Linguagem do jogo
Linguagem do mapa
Linguagem do mundo
Linguagem do silêncio
Linguagem do símbolo
Linguagem do sonho
Linguagem filmica
Linguagem fotográfica
Linguagem geocartográfica
Linguagem geográfica
Linguagem gráfica
Linguagem hipertextual
Linguagem iconográfica
Linguagem imagética
Linguagem interativa
Linguagem interdisciplinar
Linguagem jornalística
Linguagem leitora
Linguagem literária
Linguagem lógica
Linguagem lógico matemática
Linguagem matemática
Linguagem metafísica
Linguagem musical
Linguagem multicultural
Linguagem não convencional
Linguagem não verbal
Linguagem narrativa
Linguagem natural
Linguagem oral
Linguagem ordinária
Linguagem pictórica
Linguagem poética
Linguagem potencializadora
Linguagem prosaica
Linguagem publicitária
Linguagem radiofônica
Linguagem semiótica
Linguagem simbólica
Linguagem simples
Linguagem sintética
Linguagem social
Linguagem sonora
Linguagem subversiva
Linguagem técnica

Linguagem do turismo	Linguagem textual
Linguagem do vento	Linguagem universal
Linguagem dos homens	Linguagem verbal
Linguagem dos quadrinhos	Linguagem videográfica
Linguagem escrita	Linguagem visual
Linguagem espacial	Linguagem-imagem
Linguagem estética	Linguagem-objeto
Linguagem falada	Língua-linguagem

A palavra *linguagem* aparece isoladamente, assim como *leitura* e tem seu significado explorado ou apenas é usada para retomar o determinante a que foi associada (linguagem fotográfica, por exemplo). Nos casos em que há associações para atribuir qualidade à palavra *linguagem*, a maioria dos artigos apresenta linguagem como objeto semiótico, ou seja, meio, instrumento social que permite comunicar ou representar algo.

Além dessas modalidades, existem as palavras derivadas de *linguagem*, como *linguagens*, *novas linguagens*, *diferentes linguagens* e *formas de linguagens*. Percebemos nítidas aproximações entre as expressões. Como essa palavra é o foco principal deste trabalho, dedicamos maior profundidade do debate nas seções seguintes.

**Quadro 12 - Síntese dos agrupamentos de termos**

Termos	Uso padrão	Uso metafórico	Uso análogo
<b>Alfabetização</b>	- Ler e escrever - Aproximação com letramento (Magda Soares)	- Como iniciação; - Na relação com o mundo (letramento) (Magda Soares, Paulo Freire, Emília Ferreiro)	- Símbolo cartográfico comparado ao signo linguístico; - Semiologia gráfica (Maria Elena Simielle)
<b>Comunicação</b>	- Emissor $\leftrightarrow$ mensagem $\leftrightarrow$ receptor - Pode ser visual, oral e textual	- Cartográfica: imagem como meio de comunicação; linguagem visual	
<b>Discurso</b>	- Falantes e ouvintes - Emissor $\leftrightarrow$ diversos textos $\leftrightarrow$ receptor - Intertextualidade - Enunciado (M. Bakhtin)	- Imagético - Geográfico - Videográfico (Eduardo Palheiro)	
<b>Gramática</b>	- Regras de composição Sintaxe	- Cartografia: lógica e regras para a composição de mapas	- Sistema gráfico de signos (Jacques Bertin)
<b>Leitura</b>	- Ler e escrever - Letramento (Magda Soares)	- Interpretação - Entendimento - Compreensão	- Interpretações sígneas (leitura da paisagem)
<b>Leiturização</b>	- Ler com textos (Jean Foucambert)		
<b>Letramento</b>	- Uso e prática social da linguagem (Roxane Rojo) - Ensinar e aprender as práticas sociais da leitura e escrita (Magda Soares)	- Cartográfico: habilidade com a linguagem cartográfica no dia a dia - Geográfico: leitura de mundo	

Diante do que foi analisado nesta subseção, constatamos que os autores aproximam conceitos distintos e estabelecem semelhança, que não existem necessariamente, ao empregar

os termos. Nessa análise, fica evidente a necessidade de delimitar os usos dos termos para que as aproximações não se tornem prejudiciais ao processo do ensino-aprendizagem.

Dos termos selecionados neste agrupamento, *leitura* e *discurso* serão melhor detalhados no grupo tema da Geografia; os termos *gramática*, *alfabetização* e *comunicação* também serão discutidos no âmbito da Cartografia; e os termos *alfabetização* e *letramento* (que aparecerão nos outros agrupamentos) serão discutidos a seguir porque aparecem no artigos, de forma equivocada muitas vezes, como sentido literal.

Existem várias interpretações para o significado dos termos *alfabetização* e *letramento*. *Alfabetização* tanto aparece como leitura e escrita quanto processo de iniciação; e *letramento* aparece tanto como processo rigoroso de técnicas ou iniciação quanto postura crítica e interpretações da realidade. É necessário, portanto, delimitar esses conceitos e resgatá-los em sua origem para então compreender o uso pela área de ensino de Geografia.

Até 1980, encontra-se crítica, na área da linguística, ao processo de alfabetização enquanto transcrição literal das letras sem nenhuma relação com o sentido. Depois disso, temos dois acontecimentos: a área da linguística trazendo o conceito de *letramento* e a apropriação do termo *letramento* pela área da educação. A área da educação passa a usar o termo como saber aplicado em oposição a saber mecânico, enquanto que a área da Letras tem para si o *letramento* como conceito técnico.

A autora mais referenciada nos artigos do *corpus* foi Magda Soares e os autores a utilizaram para justificar o uso dos termos – *alfabetização* e *letramento* – dentro da área da geografia, muitas vezes realizando metáfora ou analogia com a linguística. Entendemos importante resgatar as afirmações de Soares e o processo de transformação dos termos em questão em sua trajetória.

Em 1984, Soares no artigo “As muitas facetas da alfabetização”, em que sustenta que alfabetização não se limita a um processo mecânico de decodificação. Para a autora (1984, p. 20), alfabetização é “o processo de aquisição do código escrito, das habilidades da leitura e escrita”. Entretanto, ler e escrever não significaria apenas o domínio do código, mas também a compreensão de sentido. Portanto, o conceito de alfabetização deveria ser ampliado, sendo entendido, ao mesmo tempo, como decodificação, compreensão e característica sociocultural.

Em síntese: uma teoria coerente da alfabetização deverá basear-se num conceito desses processos suficientemente abrangentes para incluir a abordagem “mecânica” do ler/escrever, o enfoque da língua escrita como um meio de expressão/compreensão, com especificidade e autonomia em relação à língua oral, e, ainda, os determinantes sociais das funções e fins da aprendizagem

da língua escrita. (SOARES, 1984, p. 1984)

Naquela época, a autora já assumia a transformação no conceito de alfabetização, mas ainda não usava o termo letramento. Quase 20 anos depois, em 2003, Soares escreve artigo cujo título “Letramento e alfabetização: as muitas facetas” demonstra retomada os conceitos anteriormente referidos e considera a “invenção” da palavra *letramento* e a “reinvenção” da palavra *alfabetização*. A autora reconhece que já havia criado o termo *letramento* (sem denominá-lo assim), mas defende a indissociabilidade dos processos (alfabetização e letramento).

O fracasso na aprendizagem escolar brasileira passou a ser relacionado ao fracasso da alfabetização. Com isso, a crítica com relação aos processos de alfabetização aumentaram, principalmente contra a excessiva especificidade: “a autonomização das relações entre o sistema fonológico e o sistema gráfico em relação as demais aprendizagens e comportamentos na área da leitura e da escrita, ou seja, a exclusividade atribuída a apenas uma das facetas da aprendizagem da língua escrita” (SOARES, 2003, p. 9).

Nesse sentido o termo alfabetização enfraqueceu diante do termo letramento, como se a alfabetização fosse processo autônomo e anterior a ele e não como processos indissociáveis.

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 da 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: a alfabetização desenvolve-se *no contexto da e por meio da* aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização. (SOARES, 2003, p. 14, grifos da autora)

Para Soares, era necessário retomar a importância da alfabetização, reinventá-la e para isso reafirmar as naturezas distintas entre letramento e alfabetização. Sendo preciso integrar os dois, sem perder as especificidades de cada um.

Se denomina *letramento*, de que são as muitas facetas - imersão das crianças na cultura escrita, participação com experiências variadas com a leitura e escrita, conhecimento e interação com diferentes tipos e gêneros de material escrito – e o que é propriamente *alfabetização*, de que também são as muitas facetas –consciência fonológica e fonêmica, identificação das relações fonema-grafema, habilidades de codificação e decodificação da língua escrita, conhecimento e reconhecimento dos processos de tradução da forma sonora

da fala para a forma gráfica da escrita. (SOARES, 2003, p. 15, grifos da autora)

Soares, então, define os dois termos, considerando as evoluções que ocorreram na área da Letras, e eles não correspondem as apropriações realizadas pela área de ensino de geografia, que utilizará alfabetização no sentido de decodificação puramente ou de iniciação a algum processo, e letramento como interpretação da realidade, como contexto para entender determinado fenômeno, um saber significativo.

Ao longo do trabalho, outros exemplos serão apresentados em torno desses conceitos e serão exemplificados como os autores dos artigos do corpus fazem aproximações equivocadas ou superficiais, considerando que um é bom e o outro é ruim, ou que um é mecânico e o outro é significativo. Além de postos em dualidade, esses termos aparecem quase sempre em aproximação análoga com a linguística em que as palavras estão para o texto assim como as linhas e pontos estão para o mapa, desconsiderando a origem de suas naturezas, que são diferentes.

É o que ocorre com o termo alfabeto cartográfico. Afirmam que a letra está para a escrita assim como a linha está para o mapa. Quando usam a expressão *alfabeto cartográfico*, há analogia perigosa entre signo linguístico e símbolo cartográfico, porque este último representa a ideia e plenamente o significante, assim como os ideogramas, que representam conceitos abstratos, e o signo linguístico, por sua vez, representa significado e significante. Os dois elementos relacionados são de naturezas distintas.

#### 4.2.2. Grupo dos temas

Os termos poderiam ser organizados por temas, pois a palavra inicial não é exatamente a regente. Existem palavras tema que atraem para si as outras, como *cartografia*, para a qual convergem as palavras *alfabetização*, *leitura* e *letramento*, por exemplo. Esse grupo é composto por:

✓ Cartografia                      Geografia                      Linguagens

Ressaltamos, entretanto, que há artigos que apresentam mais de uma temática e, portanto, podem se enquadrar em mais de uma classificação, conforme é possível observar no Apêndice H. Nossa classificação ocorreu segundo a temática predominante.

#### 4.2.2.1. Cartografia

Além das expressões que traziam consigo a palavra *cartografia* e as palavras que remetem ao campo da Cartografia, como *atlas* e *mapa*, os termos *representação*, *gráfica* e *semiótica* foram inseridos neste grupo porque sua associação estava declarada no corpo do referido artigo. Na tabela 4, estão discriminados os termos com sua frequência respectiva.

O grupo do tema *Cartografia*, como apresentado, é composto por vários termos, porém o termo regente entre os artigos é *linguagem cartográfica*, porque os autores discutem ora defendendo, ora criticando) que a Cartografia tem linguagem própria, da qual derivam as outras expressões, como *leitura do mapa*, de que decorre a necessidade de *alfabetização cartográfica*, que, por sua vez, ocorre com o conhecimento do *alfabeto cartográfico*, e assim por diante.

**Tabela 4 - Grupo do tema *Cartografia***

TERMOS	n.	TERMOS	n.
Linguagem cartográfica	68	Iniciação cartográfica	1
Leitura de mapas	58	Leiturização cartográfica	1
Alfabetização cartográfica	43	Linguagem cartográfica digital	1
Linguagem do mapa	12	Leitura do atlas	1
Leitura cartográfica	9	Leitura da escala	1
Alfabeto cartográfico	7	Linguagem geocartográfica	1
Comunicação cartográfica	4	Linguagem de representação espacial	1
Letramento cartográfico	5	Linguagem de representação gráfica	1
Linguagem de representação	4	Leitura de elementos geocartográficos	1
Gramática da cartografia temática	2	Linguagem semiótica	1
Gramática gráfica	2	Metalinguagem cartográfica	1
Gramática da linguagem cartográfica	2	Nova linguagem gráfica	1
Leitura gráfica	2	Semiologia cartográfica	1
Linguagem de representação cartográfica	2	Várias formas de linguagem	1
Comunicação gráfica	1	Linguagem gráfica	21
Diálogo cartográfico	1	Total	257

Alguns artigos inseridos nesse grupo podem compor os outros grupos temáticos (Geografia e linguagens), pois não foram pensados com o mesmo propósito nosso de delimitação. Essa temática reuniu 76 artigos, subdivididos em três grupos: 1. Artigos que apresentaram explicação quanto ao uso do termo (15 artigos); 2. Artigos cujos autores não estão interessados em demonstrar por que escolheram usar um termo e não outro, mas utilizam bibliografia que sustenta o uso do termo escolhido e, na maioria dos casos, empregam o termo por analogia com língua escrita (20 artigos); e 3. Artigos em que há o uso dos termos sem fundamentação, como se fossem de uso óbvio e cujos autores não se dispõem a discuti-los (40 artigos).



Realizamos descrição e análise detalhada apenas dos artigos do primeiro grupo por oferecer maiores e melhores recursos ao debate. Do segundo grupo, fizemos análise sobre a fundamentação utilizada e produzimos percurso bibliográfico, uma vez que, nestes artigos, havia citação da origem do termo em destaque. Não foi possível analisarmos o terceiro grupo por apresentar os termos apenas como palavras usuais de senso comum ou como óbvios, sem explicação de seu uso.

#### 4.2.2.1.1. Primeiro grupo

Quanto aos artigos 19, 20, 28, 29, 54, 61, 62, 73, 77, 87, 101, 134, 149, 160 e 194, cujos autores estão interessados em fazer o debate sobre o termo associado à linguagem e apresentam fundamentação para o uso do termo escolhido, organizamos a análise a partir da aproximação de conteúdos que apresentavam: Semiologia Gráfica, estrutura do pensamento e visão de mundo.

Na maioria desses artigos (19, 20, 28, 29, 54 e 73), os autores defendem o uso da expressão *linguagem cartográfica* assumindo que a Cartografia tem forma própria de comunicar e expressar que, é conduzida pela Semiologia Gráfica. Nos artigos 87 e 134, os autores consideram a Semiologia Gráfica importante aspecto da *linguagem cartográfica*, mas, além disso, entendem que a Cartografia nutre o processo do pensamento. Também associados à compreensão de que a Cartografia produz pensamento, pois desenvolve o raciocínio espacial, estão os artigos 149 e 62. Além dos textos que consideram a Cartografia como resultado de uma gramática gráfica e/ou estrutura do pensamento, em alguns textos a Cartografia é percebida como visão de mundo com distintas relações de poder (160, 62 e 87). Diferentemente desses artigos, nos de número 61 e 101, os autores fazem crítica à concepção de Cartografia neutra, de modo que não poderia ser uma linguagem própria, já que é polissêmica. No mesmo sentido destes últimos, no artigo 194, o autor discorre sobre as metáforas próprias da Geografia e afirma que a Cartografia tem sentido denotativo e conotativo, constituindo-se, portanto, como simbólica (social).

Sobre o tema da *Semiologia Gráfica*, os artigos analisados apresentam de onde surgiu, o que ela é, quais suas características e como se deu a disseminação desse conhecimento no Brasil. O artigo 54 faz introdução do conceito de linguagem por diversos autores e apresenta o nascimento da linguística como ciência da linguagem verbal e o da semiótica como ciência de toda e qualquer linguagem, chegando no ponto de partida para a origem da Semio-

logia Gráfica.

*O estudo da linguagem baseia-se na interpretação e estudo dos símbolos, todos os sinais feitos pelo homem quando escreve, desenha ou fala são chamados de signos. A semiologia tem como objetivo de estudo tanto os signos da linguagem verbais quanto das linguagens não verbais. Grande parte dos estudos da linguística baseia-se no estruturalismo, sendo essa a principal base teórico-metodológica dessa ciência (Artigo 54, p. 124).*

A Semiologia Gráfica, segundo os autores dos artigos em tela, é fruto do trabalho do cartógrafo Jacques Bertin, que se inspirou na Semiologia Geral de Ferdinand de Saussure. A linguagem cartográfica é considerada parte da semiótica, que investiga todas as linguagens.

*Bertin, fundamentado nos princípios da Semiologia Gráfica, desenvolveu o Sistema Gráfico de Signos, no qual determina o processo de transmissão de uma informação através da representação gráfica, criando, conseqüentemente, o que denominou Gramática da Cartografia Temática (Artigo 20, p. 211).*

Fazendo uso da comparação com o sistema de signo linguístico, Bertin defende que a Cartografia seria uma linguagem universal, porque monossêmica, e tenta demonstrar isso por meio de seu sistema de signos gráficos.

*A partir do conceito de signo linguístico, entidade composta por significante (imagem acústica) e significado (conteúdo), e fundamentado em dois princípios básicos (a arbitrariedade e a linearidade, ou seja, linguagem polissêmica), Bertin (1978) criou uma linguagem gráfica determinada por um sistema de signos gráficos com significado (conceito) e significante (imagem gráfica). Porém, para ele, o signo gráfico não pode ser arbitrário (convencional) nem linear; assim, a representação gráfica não deve ser tratada como polissêmica, pois, de acordo com as bases da Semiologia Gráfica, a Cartografia é considerada uma linguagem universal, não convencional e, portanto, monossêmica. (Artigo 20, p. 121).*

Considerando a imagem como meio de comunicação entre os homens, a autora do artigo 73, na mesma defesa da monossemia da Cartografia, afirma que:

*Em relação à imagem figurativa e simbólica, onde o signo precede sempre a palavra, a imagem gráfica é monossêmica, pois recusa antecipadamente a significação ligada a um conjunto de signos percebidos por determinado grupo. Assim toda a interpretação, toda a discussão sobre a palavra, já está por definição determinada. Sob este ponto de vista, a imagem é tão objetiva quanto a matemática, porque é dedutiva a partir das definições iniciais. É uma imagem abstrata a priori e rigorosamente codificada (Artigo 73, p. 6).*

Bertin sistematizou a relação entre os dados e sua representação gráfica, apresentando o que veio a ser chamado de *linguagem cartográfica*.

*Bertin identifica três relações – similaridade, ordem e proporcionalidade -, que consistem nos significados da representação gráfica, e que são expres-*

*...sas pelas variáveis visuais - tamanho, valor, textura, cor, orientação e forma -, que são os significantes. Essas variáveis visuais ainda têm três modos de implantação, a saber: o pontual, o linear e o zonal. (Artigo 20, p. 122).*

Os modos de implantação que Bertin apresentou foram compreendidos como o *alfabeto cartográfico da linguagem cartográfica* em artigos citados anteriormente. Esse alfabeto colaboraria com o processo de *alfabetização cartográfica*, pois “deve permitir ao sujeito desvendar a organização de mapas em suas estruturas, a gramática gráfica” (Artigo 19, p. 127). E deve ser ensinado, já que “a informação visual, para ser realmente compreendida, requer uma aprendizagem. Ela não é nem natural e nem espontânea porque possui uma linguagem própria que precisa ser apreendida” (Artigo 73, p. 6).

A organização das variáveis visuais que compõem a sintaxe de que fala Bertin deve revelar seu significado de forma imediata, pois a percepção visual é instantânea. “Segundo Bertin (1986, p. 15), *a eficácia de uma construção gráfica exprime-se pelo nível da questão que recebe uma resposta instantânea.*” (Artigo 20, p. 124, grifo do autor). Para o fundador da Semiologia Gráfica, “devemos procurar a possibilidade de formação de uma imagem que ‘fa-le’, isto é, que revele o conteúdo da informação num instante mínimo de percepção.” (Artigo 19, p. 127). E, ainda, “segundo Bertin (1973), a imagem gráfica é a forma visual significativamente percebida em um só golpe de vista, em um instante de tempo através da percepção” (Artigo 73, p. 5).

Entretanto, quando se trata do mapa como um todo, Bertin faz distinção entre “*mapas para ver* de percepção quase imediata dos *mapas para ler*, que requerem mais atenção” (Artigo 73, p. 10, grifo do autor). Cada leitura deve ser realizada com o devido cuidado e níveis possíveis de leitura.

*Segundo Santos (1990), a leitura do signo corresponde ao que Bertin chama de leitura de identificação externa e interna das representações gráficas. Essa leitura diz respeito ao título, subtítulo, escala, orientação e legenda, que devem ser expressos de modo a favorecer a compreensão imediata do mapa, evitando qualquer ambiguidade (Artigo 73, p. 10).*

No artigo 29 (p. 75), fazendo paralelo com o signo linguístico, o autor atribui ao cartógrafo, que é “antes de mais nada, um especialista do tratamento gráfico da informação, isto é, um redator gráfico”, a responsabilidade de tratar e interpretar os dados e comunicar os resultados de forma eficaz.

*A descoberta da informação contida em um conjunto de dados (desde o tratamento à interpretação e comunicação dos resultados) só é possível se, previamente, a visualização desse conjunto for corretamente realizada. Pelo*

*fato de fornecer uma certa percepção da imagem (rapidamente acessível ou não, visível no seu conjunto ou legível ao nível do detalhe, eventualmente correta ou falsa), a visualização não é apenas um problema de desenho. Condicionando todas as etapas da pesquisa e da reflexão, a visualização é um elemento fundamental do programa de ensino dispensado ao especialista de representação gráfica, ao redator gráfico. (Artigo 29, p. 83).*

Nesse artigo, embora apresente a lógica da Semiologia Gráfica na composição dos mapas, o autor oferece indícios da parcialidade de sua comunicação e não assume tão fortemente, como em outros artigos, a objetividade da Cartografia. Para o autor, a construção do mapa é realizada por um sujeito que faz diversas escolhas em todas as etapas; por exemplo, na etapa da comunicação,

*Por razões diversas, o autor não é obrigado a tudo transmitir. Razões político-ideológicas: deve-se ou não dizer tudo? Razões culturais: não se dirá a mesma coisa, nem da mesma maneira, para uma criança, um adulto, um homem comum ou um cientista ao tempo. Razões econômicas: de espaço, de quantas páginas, de quanto tempo ele dispõe? Para o redator gráfico o problema a resolver é o de saber qual (ou quais) imagem (ou imagens) publicar. (Artigo 29, p. 81).*

O artigo 77 apresenta cronologia da trajetória da Semiologia Gráfica no Brasil, importante de ser apresentada neste texto porque evidencia a presença do termo *linguagem cartográfica* em tantos artigos de nosso *corpus*.

- ✓ 1980: Jacques Bertin é traduzido em artigo no Brasil;
- ✓ 1982: Bertin escreve com Roberto Gimeno sobre a Cartografia na escola elementar;
- ✓ 1982: Serge Bonin faz uma relação entre Cartografia-Geografia e Cartografia-desenho;
- ✓ 1982: Teixeira Neto publica artigo com bases na Semiologia Gráfica;
- ✓ 1983: Janine Le Sann escreve sobre a linguagem visual e as etapas para a construção de um documento cartográfico;
- ✓ 1985: Márcia Santos e Janine Le Sann analisam os conteúdos de Cartografia nos livros didáticos;
- ✓ 1986: a obra Neográfica, de Bertin, é traduzida para o português e torna-se presente em praticamente todas as bibliotecas universitárias brasileiras;
- ✓ 1987: Márcia Santos publica *A representação gráfica da informação geográfica*;
- ✓ 1988: Bertin escreve prefácio e um artigo para o periódico brasileiro *Seleção de Textos*;
- ✓ 1988: Regina Vasconcellos defende sua dissertação de mestrado utilizando sua metodologia com base na Semiologia Gráfica;
- ✓ 1990: Márcia Santos defende dissertação de mestrado *O sistema Gráfico de Signos e a construção de mapas temáticos por escolares*;

- ✓ 1993: Rosely Archela defende dissertação de mestrado sobre representações gráficas;
- ✓ 1994: Deise Queiroz defende sua dissertação de mestrado *O mapa e seu papel de comunicação*, utilizando análises dos métodos corocromáticos, monocromáticos e da Semiologia Gráfica;
- ✓ Na década de 1990: Marcelo Martinelli lecionou disciplinas de Cartografia da pós-graduação;
- ✓ A partir de 1995 a Semiologia Gráfica foi disseminada como metodologia de ensino e pesquisa para o ensino fundamental e médio;
- ✓ Atualmente, a Semiologia Gráfica tem sido menos discutida no meio acadêmico, mas continua sendo utilizada como gramática da Cartografia temática.

Seis artigos que estão no *corpus* da análise desse primeiro grupo foram discriminados na cronologia apresentada pelo artigo 77, que explica a disseminação da Semiologia Gráfica no Brasil, a saber o artigo 19, que foi escrito por Elza Yasuko Passini, Rosângela Doin de Almeida e Marcelo Martinelli; o artigo 20, escrito por Deise Regina Queiroz; o artigo 28, cuja autoria é de Jacques Bertin e Roberto Gimeno; o artigo 29, de Serge Bonin; o artigo 54, de Mafalda Nesi Francischet e Marcos Kazuo Matushima; e o 73, escrito por Rosely Sampaio Archela.

Quanto ao tema *pensamento e visão de mundo*, no artigo 134 (p. 65), que visa discutir as bases conceituais da comunicação gráfica para o entendimento da linguagem cartográfica, os autores a entendem como linguagem universal, mas numa perspectiva diferenciada, considerando o aspecto social da construção do mapa e sua contribuição para o pensamento.

*Harley & Woodward (1987, p. 1) trabalhou um pouco mais sobre os conceitos que regem os produtos da ciência cartográfica. Em seus estudos, admitiu que esta é considerada como a linguagem universal de todas as civilizações, como meio de intercâmbio cultural e como forma de poder e saber, empregada para se fazer declarações ideológicas sobre o mundo. É, pois, nesse sentido que ao aceitarmos a Cartografia como forma de poder e saber dever-se-á tomar todos os cuidados quanto às categorias de objetos mostrados nos documentos cartográficos (Artigo 134, p. 65).*

Considerando o mapa como texto que pode ser decodificado e interpretado, os autores do artigo afirmam que “se faz necessária uma *mensagem gráfica semiológica* direta e simples do mapa” (Artigo 134, p. 67, grifo dos autores), seguindo a sintaxe da linguagem gráfica para, com isso, torná-lo monossêmico. Os autores percebem a linguagem cartográfica um sistema de comunicação, o qual, fundamentado pela semiologia gráfica de Bertin, promoveria operações mentais.

*O processo de comunicação proposto por Salichtchev e abordado por Martinelli (1991, p. 37) é realizado em etapas e reúne a confecção e o uso do*

*mapa. De acordo com ele, a utilização dos mapas estimula a operação mental, ocorrendo assim uma interação entre o mapa e os processos mentais do usuário. Tal processo envolve muito mais que a “percepção imediata dos estímulos”. A memória bem como a reflexão, a motivação e a atenção são excitadas.*

*Nas outras etapas também ocorre um processo de cognição entre as partes. O contato entre quem elabora o mapa com a realidade, até a representação cartográfica, induz a elaboração de um mapa mental. As relações entre o mapa mental e o produto cartográfico envolvem as operações de filtragem, seleção, classificação, simplificação e simbolização (Artigo 134, p. 69).*

No artigo 87, por sua vez, assume-se que a Cartografia não é nem ciência nem técnica, é linguagem:

*Portanto compreendida no seio das relações sociais e, por isso, expressa as práticas humanas realizadas por meio dela, auxiliando no engendramento destas práticas – a compreendemos como uma das formas mais elaboradas (e talvez pouco explorada) para o desenvolvimento do raciocínio espacial, via apreensão visual e, por consequência da percepção da geograficidade do mundo e produção do conhecimento geográfico (Artigo 87, p. 12).*

Considerando a Cartografia como linguagem, apoiada na Semiologia Gráfica, a autora do artigo busca demonstrar que a Cartografia promove movimentações nas estruturas mentais.

*Linguagem esta que pode ser considerada como capacidade humana de articular visualmente significados coletivos e compartilhá-los em sistemas arbitrários de representação, que variam de acordo com as necessidades e experiências da sociedade. Uma das razões de qualquer ato de linguagem é a produção de sentido e uma vez assimilada envolve os indivíduos e faz com que as estruturas mentais, emocionais e perceptivas sejam reguladas pelo seu simbolismo (Artigo 87, p. 13).*

Entretanto, faz a ressalva de que, embora considere a importância da semiologia na construção dos documentos cartográficos, sua compreensão não é imparcial.

*Para o desenvolvimento da cartografia enquanto linguagem, por excelência geográfica, é necessário contextualizar seus usos a partir de visões de mundo específicas, pois a omissão das conjunturas existentes no processo investigativo pode culminar na elaboração de entendimentos unilaterais em relação a essa prática. (Artigo 87, p. 14).*

Nesse mesmo artigo (p. 17), as autoras apresentam o novo paradigma da cartografia – a visualização cartográfica, considerada como meio e não mais fim em si mesma – e se “busca questionar as limitações das representações cartográficas na apreensão da realidade que, outrora era interdita por um mapeador, que, a partir de sua visão de mundo, exprimia suas impressões ideológicas dos temas envolvidos”. O mapa seria, então, forma e conteúdo:

*Tais entendimentos colocam aos mapas a necessidade de prestar-se tanto*

*como forma que podem exprimir uma realidade imediata e, portanto, utilizando-se da linguagem cartográfica comunicando a partir de uma visão de mundo específica um dado fenômeno. Quanto como conteúdo, apresentando-se como parte do processo investigativo dos fenômenos considerando-se a cartografia como um meio para a percepção dos fenômenos como se mostram, explicitando a realidade mediata a partir das relações existentes reveladas pela compreensão dos objetos (Artigo 87, p. 18).*

A autora coloca o mapa como representante da realidade, que se expressa através da linguagem cartográfica. A visualização cartográfica permite compreendê-la tanto como forma quanto como conteúdo, porque a visão baseada na teoria fenomenológica de Husserl seria a “consciência doadora originária” e conseguiria “transitar por entre os diversos olhares sobre o mundo a partir de diversas formas de compreensão e comunicação das realidades apreendidas” (Artigo 87, p. 19). Nesse sentido, avança para além das questões da sintaxe da gramática gráfica, considerando que o mapa revela o mundo como fenômeno da consciência, demonstrando sua concepção subjetiva. E apresenta indícios de discussão do mapa enquanto promotor do desenvolvimento do raciocínio espacial quando expõe o paradigma e reconhece que o humano tem habilidades em seu sistema visual capazes de identificar padrões e estruturas espaciais.

O artigo 149 (p. 201) apresenta a Cartografia para discutir o pensamento espacial, nele é questionado se as aulas de Geografia contribuem para o pensamento do aluno. O autor afirma que, com o desenvolvimento do pensamento espacial, é possível deflagrar várias operações mentais e apresenta a definição do Conselho Nacional de Pesquisa Estadunidense: “Pensamento espacial – um tipo de pensamento – é baseado na amálgama de três elementos: conceitos espaciais, instrumentos de representação e processos de raciocínio”.

*Os conceitos espaciais são os blocos estruturais do pensamento espacial. Não estamos pensando espacialmente se não operamos com um ou mais conceitos tipicamente espaciais. Essa premissa levou diversos pesquisadores à tarefa de tentar elencar e, em alguns casos hierarquizar, esse tipo de conceito. (...) Neles, conceitos como localização, densidade, direção, região, hierarquia, fronteira, perfil, gradiente, rede e muitos outros são reconhecidos como eminentemente espaciais, o que serve de orientação para traçarmos estratégias de aprendizagem e modelos de avaliação preocupados com o desenvolvimento desse tipo de raciocínio.*

Já as formas de representação do espaço constituem outro elemento imprescindível para se pensar espacialmente: “Representações espaciais são poderosas ferramentas cognitivas que podem ampliar a aprendizagem e o pensamento” (NRC, 2007, p. 281, tradução nossa). É bom que se diga que isso se dá tanto através das formas internas quanto de formas externas de representação espacial. (...)

*O terceiro elemento do pensamento espacial, os processos de raciocínio, também é muito importante, já que define a cognição envolvida ao mobili-*

*zarmos conceitos e representações espaciais. São eles que permitem avançar para além da mera informação espacial em direção ao conhecimento espacial, usando essa modalidade específica de pensamento que estamos abordando neste artigo (Artigo 149, p. 202-203).*

Nesse artigo, ressalva-se que as formas de representação podem ser internas, quando manipulamos cotidianamente imagens em nossa mente relacionando-as com o espaço, e externas, quando somos estimulados a pensar em representações e sua relação com o espaço, atribuindo à escola e ao processo de alfabetização cartográfica fundamental importância. O pensamento espacial é uma ampla área de pesquisa e produção acadêmica concentrada nos Estados Unidos e pouco difundida no Brasil.

No artigo 149, foram listadas as principais contribuições no Brasil para a Cartografia escolar no ensino básico (1ª e 2ª geração). Praticamente todas as referências têm forte influência da epistemologia genética de Piaget. São elas (autor, obra e ano de publicação):

#### 1ª Geração:

- ✓ Livia de Oliveira, *Estudo metodológico e cognitivo do mapa* – 1978;
- ✓ Tomoko Paganelli, *Para a construção do espaço geográfico da criança* – 1982;
- ✓ Maria Elena Simielli, *O mapa como meio de comunicação: implicações no ensino de Geografia no I Grau* – 1986;
- ✓ Janine Le Sann, *Elaboração de material pedagógico para o aprendizado de noções geográficas de base no Ensino Fundamental no Brasil: uma proposta baseada em teorias da Geografia, da Pedagogia, da Psicologia e da Semiologia Gráfica* – 1989;
- ✓ Marcelo Martinelli, *que se constitui em uma das maiores referências da Cartografia temática brasileira.*

#### 2ª geração:

- ✓ Rosângela Doin de Almeida, *Uma proposta metodológica para a compreensão dos mapas geográficos* – 1994;
- ✓ Sonia Catellar, *A distinção palavra/objeto e a Representação do espaço geográfico por crianças de 5ª a 8ª série* – 1990 e 1996;
- ✓ Elza Yasuko Passini, *O gráfico nos livros didáticos de 5ª série: seu significado para professores e alunos* - 1996;
- ✓ Ângela Katuta, *Ensino de Geografia X mapas: em busca de uma reconciliação* – 1997;
- ✓ Giseli Girardi, mestrado e doutorado na área.

Todos esses trabalhos estavam interessados em fundamentar a Cartografia na escola e a consideravam como conteúdo e metodologia essencial do ensino da Geografia. O conjunto, “além disso, sedimentou o entendimento de que o processo de domínio dessa linguagem



deve estar preocupado com as dimensões cognitivas correlatas a esse tipo de aprendizagem e devem estar fundamentadas em sólida teoria e fundamentação conceitual.” (Artigo 149, p. 197). O artigo 149 tentou demonstrar como alguns autores relacionavam a linguagem cartográfica com as estruturas do pensamento:

*Se o objetivo da Educação Geográfica é o da formação de pensamentos ou raciocínios geográficos, como defendem diversos autores (CAVALCANTI, 2000 e 2002; CASTELLAR, 2005) e se queremos que o mapa deixe de ser utilizado apenas para a localização dos fenômenos e que, em acréscimo a isso, os alunos/cidadãos sejam capacitados a avançar para além do nível elementar de leitura dos mapas (SIMIELLI, 2007, p. 80), precisamos pautar a nossa metodologia da Cartografia Escolar na compreensão das operações cognitivas que envolvem o entendimento de fenômenos socioespaciais com forte conteúdo geográfico (Artigo 149, p. 199).*

O autor do artigo 149 afirma que autores relevantes da Educação Geográfica, que desenvolvem trabalhos na área da Cartografia escolar principalmente (muitos presentes na lista acima), defendem “algo que se aproxima da noção relacionada a algum tipo de cognição espacial” mesmo que careçam de fundamentação.

*O letramento geográfico é, portanto, o ponto de partida para estimular o raciocínio espacial do aluno, articulando a realidade com os objetos e os fenômenos que querem representar, na medida em que se estrutura a partir das noções cartográficas (CASTELLAR e VILHENA, 2010, p. 25, grifo nosso). (...)*

*O entrelaçamento do discurso da ciência, do discurso da Geografia escolar e a dimensão pedagógica que está neles embutido permite o encaminhamento da educação geográfica. A tarefa de fazer a educação geográfica supõe desenvolver o pensamento espacial e trabalhar com os conceitos de modo que eles sejam significativos para desencadear as aprendizagens. (CALLAI, 2013, p. 18, grifo nosso) (Artigo 149, p.199)*

O autor demonstra a fundamentação que os outros autores não conseguiam apresentar. Faz comparação entre sequências didáticas em que o conceito de capitalismo (conceito não espacial) é solicitado aos alunos. Sem o pensamento espacial, o aluno teria de recorrer à memorização; por outro lado, posto diante das características básicas do funcionamento da economia de mercado, da lógica dos fatores de localização das indústrias e repleto de mapas com elementos espaciais, o aluno teria melhores condições de identificar o local de uma indústria siderúrgica, considerando produtividade e lucratividade. Assim, sustenta o autor, além de o aluno conseguir discutir o conceito de capitalismo, nessa sequência didática:

*estaremos mobilizando conceitos espaciais diversificados, tais como localização, magnitude, limite, forma, distribuição e conexão e estaremos deflagrando operações mentais de identificação, avaliação superposição, associação, previsão, dentre outras, que são parte do repertório de análise espa-*

*cial tipicamente vinculado à Geografia. (Artigo 149, p. 200).*

No artigo 62, a autora defende, na perspectiva da Cartografia escolar, que é preciso ser criterioso no processo de aprendizagem, leitura e interpretação das representações cartográficas e defende que tais representações expressam distintas contextualizações (representam diferentes visões de mundo) e deveriam ser compreendidas enquanto linguagens. Além disso, considera importante destacar a relação entre linguagem, pensamento e conhecimento para justificar a cartografia enquanto linguagem e, ao mesmo, tempo, seu caráter de raciocínio espacial.

*Linguagem, pensamento e conhecimento fazem parte de um mesmo complexo de pensamento, não possuem existências separadas e independentes como quer crer a maior parte dos discursos elaborados no bojo da tradição científica, centrados no entendimento do indivíduo em si e per si. (Artigo 62, p. 8, grifo da autora).*

Entretanto, a autora, para continuar na defesa de que esses três elementos estão unidos por essência, troca a palavra *linguagem* por *língua*, apontando possivelmente para o uso dessas palavras enquanto sinônimas: “Línguas, pensamentos e conhecimentos devem ser entendidos como sendo sociais e individuais ao mesmo tempo.” (Artigo 62, p. 9). Para sustentar a tese de que os mapas implicam visão de mundo e promovem raciocínio espacial, traz os seguintes argumentos:

*Em outras palavras, a linguagem, o pensamento, a memória e o conhecimento se realizam por meio de categorias simbólicas de espaço e tempo. Diferentemente de outros animais, que parecem comunicar-se apenas por sinais, os seres humanos usam tanto esses últimos quanto os símbolos. (...) Eis uma das diferenças primordiais da cosmologia humana: usar tantos sinais quanto símbolos, cujos significados sociais, que devem ser aprendidos, são social, histórica e geograficamente construídos, a fim de que o conhecimento e a comunicação se realizem. (Artigo 62, p. 16).*

*Os mapas tais quais os conhecemos, assim como outras representações, são a expressão de um certo pensar sobre o espaço – estruturas estruturadas – e permitem ao mesmo tempo a realização de certos raciocínios espaciais, entre o conjunto de raciocínios possíveis, ou seja, são também estruturas estruturantes de determinados pensamento de cunho topológico. (Artigo 62, p. 17)*

Para encerrar, faz distinção entre leitor e decodificador, nos moldes apresentados anteriormente, defendendo o uso e a leitura do mapa como ações para além da decodificação.

O artigo 160 apresenta longa discussão sobre como a produção de mapas, ao longo da história da Cartografia, revela a visão de seus criadores:

*Os mapas carregam junto de si, além de informações de localização e des-*

*crição do meio, razões que passam despercebidas para a maioria dos leitores, mas que, inseridas no processo histórico das relações entre classes socioeconômicas distintas, imprimem e marcam nos sujeitos em cada período histórico a perspectiva de classe dominante. (Artigo 160, p. 62).*

Com fragilidades na argumentação sobre como a cartografia promove o pensamento, o autor afirma que a cartografia é uma linguagem altamente estruturada e que, como processo simbólico superior, participa do desenvolvimento intelectual do sujeito naquilo que se chama de funções psíquicas superiores.

*Os signos produzidos nesse processo contribuem para o desenvolvimento da linguagem e do mapa como memória artificial, externa ao sujeito e que supera e amplia as limitações biológicas do ser humano para pensar o espaço, processar e comunicar informações relativas ao seu meio natural e social e agir sobre ele. Assim, a cartografia, tal como a linguagem, a escrita e todos os signos, torna-se um instrumento poderoso e eficaz de domínio produzido pela cultura humana. Os signos produzidos socialmente e internalizados pelos indivíduos através da cultura passam a integrar as funções psicológicas superiores, tipicamente humanas. (Artigo 160, p. 75).*

De forma oposta aos artigos que defenderam a Semiologia Gráfica como sustentação para a linguagem cartográfica, os artigos 61, 101 e 194 apresentam tese mais próxima à construção ideológica do mapa.

No artigo 61, com o mesmo objetivo de defender a importância da Cartografia na produção do conhecimento geográfico, a autora afirma que o mapa não é neutro e que, mesmo o sistema da semiologia, é um sistema de valores.

*Um dos grandes equívocos que têm sido cometidos por geógrafos é a utilização da semiologia gráfica como conjunto de regras para analisar os mapas quando, na realidade, são regras para construir imagens racionais, conjunto no qual Bertin (1967) inclui os mapas, os diagramas e as redes (Artigo 61, p. 41).*

A mesma autora sustenta, no artigo 101 (p. 25), que o rigor para a leitura formal do mapa fundamentava a importância da Cartografia na Geografia, porém, com isso, contribuía ainda mais para a falsa ideia da imparcialidade nas construções dos mapas.

*Ou seja, por mais que fosse crescente a minha convicção de que a leitura dos mapas era o caminho para recolocar a Cartografia na pauta de discussão da Geografia, percebia que a leitura formal não contribuía muito para a desmitificação do mapa. Ao contrário, mitificava-o ainda mais, pois partia da premissa de que este se originava de uma construção rígida, objetiva técnica e, portanto, era visto como uma construção neutra da imagem do mundo (Artigo 101, p. 25).*

Entretanto os mapas, quando considerados elementos racionais, perderiam sua função social e sua característica de produto cultural, pois “mapas são produções culturais de

discursos sobre o território. Assim sendo, é possível ler a sociedade por meio de seus mapas” (Artigo 61, p. 41). Diferentemente de outros artigos, que afirmavam a monossemia da imagem como condição para a construção do mapa, esse artigo afirma o oposto.

*No Retórica da imagem, Barthes (1942) vai pontuar que toda imagem carrega três tipos de mensagens que se articulam e cuja identificação é imprescindível para se compreender sua intenção: a mensagem linguística, a mensagem icônica e a mensagem icônica não codificada. (Artigo 61, p 46).*

A mensagem icônica codificada corresponderia à legenda e a toda mensagem linguística que aparece no mapa identificando elementos gráficos (BR-116, por exemplo), e a mensagem icônica não codificada também recebe suporte da mensagem linguística para sua interpretação, a fim de traduzir os aspectos morais e ideológicos dessa imagem simbólica. Sendo assim, temos que a mensagem linguística seria a chave de identificação para a construção do mapa.

*Antes, porém, de se utilizar deste código (semiologia gráfica), o mapeador deve ter o domínio conceitual do que está mapeando para poder estruturar legenda e título do mapa e é somente nesse momento – quando a representação gráfica é codificada em termos linguísticos – que o mapa pode se tornar monossêmico, ou seja, manter as relações existentes – tanto espaciais quanto conceituais – na representação cartográfica, tais como se dão na realidade (Artigo 61, p. 46).*

A autora do artigo 61 fundamenta seu texto nos estudos dos mitos, de Roland Barthes:

*Para Barthes (1993), o “mito é uma fala” e, portanto, um ato individual do uso da língua; é um sistema de comunicação, uma mensagem sob a qual incide um uso social. Qualquer fala poderia ser um mito, porém considera-se mito uma mensagem que visa à naturalização da cultura. (...) Mito é um sistema semiológico segundo, que se constrói a partir de uma cadeia semiológica preexistente. As matérias-primas da fala (ou mensagem) mítica, por mais diferentes que sejam inicialmente (pode ser um texto, uma imagem, um gesto, uma obra, uma roupa...), quando são captados pelo mito reduzem-se a uma simples função significante. (...) O mito opera transformando um sentido pleno numa forma vazia, o sentido está contido na forma, porém empobrecido, sem seu valor original, pois a função do conceito mítico não é eliminar o sentido, mas sim deformá-lo, aliená-lo. O vazio da forma permitirá a locação de um conceito, com novo contexto, com nova história. O mito, assim, é uma fala (mensagem) roubada e restituída. Essa mensagem é definida pela sua intenção muito mais do que pela sua literalidade (Barthes, 1993) (Artigo 61, p. 47).*

Assim, a relação símbolo-legenda do mapa consistiria no aspecto literal da Cartografia e, para a autora, o importante seria revelar a intenção dessa representação, ou seja, o mito.

*Nesse caso, poderíamos pensar no âmbito da cartografia, no papel das con-*

*venções cartográficas. Na medida, por exemplo, em que o elemento hidrográfico é identificado com a cor azul (significante) e que por convenção rígida (caso das convenções de cartografia sistemática, como as da carta topográfica) ou convenção tácita ou costume (no caso dos mapas temáticos) nada nos leva a questionar o azul para elemento hidrográfico (significante): azul é hidrografia e ponto! Mas na medida em que se dá essa codificação “azul=hidrografia” ao mesmo tempo é estendido um conceito de rio para todos os outros rios, ou seja, perde-se sua história (esvaziamento da forma), implanta-se o conceito “água limpa” (mito) mediado pelo elemento “azul” e, a partir de então, todos os elementos cartográficos são representados (Artigo 61, p. 48, grifo da autora).*

há a sugestão de roteiro de leitura para o mapa considerando os valores presentes. Inicialmente, seria necessário identificar os componentes da imagem literal ou denotada e, depois, perceber sua intenção (o mito que propaga) através do esvaziamento de sentido e da locação do novo conceito, nomeando-o.

No artigo 194 (p. 13963), o autor disserta sobre as metáforas da Geografia, tanto da física quanto da humana, e define a Geografia como algo que tem a pretensão de ser não mais precisa que a realidade, mas de contribuir com a compreensão de determinado fenômeno, “isso significa que o uso de diferentes metáforas para descrever o mundo não resulta na mudança do mundo, mas apenas muda as maneiras em que nos engajamos com o mundo”. Assim, o artigo 194 se aproxima dos artigos anteriores (61 e 102) quando concorda que a linguagem cartográfica é pautada por uniformização, mas que, além do seu sentido denotativo, há o conotativo:

*De certa forma, a linguagem cartográfica é um discurso para expressar as informações espaciais. Por um lado, ela permite descrições supostamente objetivas que se baseiam numa espécie de “gramática cartográfica” (convenção e padronização de símbolos), mas, por outro lado, também deixa espaço para a interpretação do não-dito, dos “panos de fundo” e da ambiguidade dos sentidos. Igual à linguagem verbal, a linguagem cartográfica reflete uma divisão entre o denotativo e o conotativo, entre o conceitual e o simbólico, entre a analogia e a metáfora (Artigo 194, p. 13965).*

O autor do artigo 194 ressalva que o mapa seria concebido como distorções reguladas da realidade quando obedecidos três critérios de distorção: escala, projeção e simbologia. A escala seria a proporção entre o real e o representado; a projeção consistiria numa visão de mundo, e a simbologia seria condicionada pelos dois.

*Dessa maneira, as várias formas das representações se manifestam como “mapas sociais” (SANTOS, 2000) que, semelhante aos mapas cartográficos, estão mostrando mecanismos (escala, projeção, simbologia) para representar e distorcer a realidade (Artigo 194, p. 13963).*

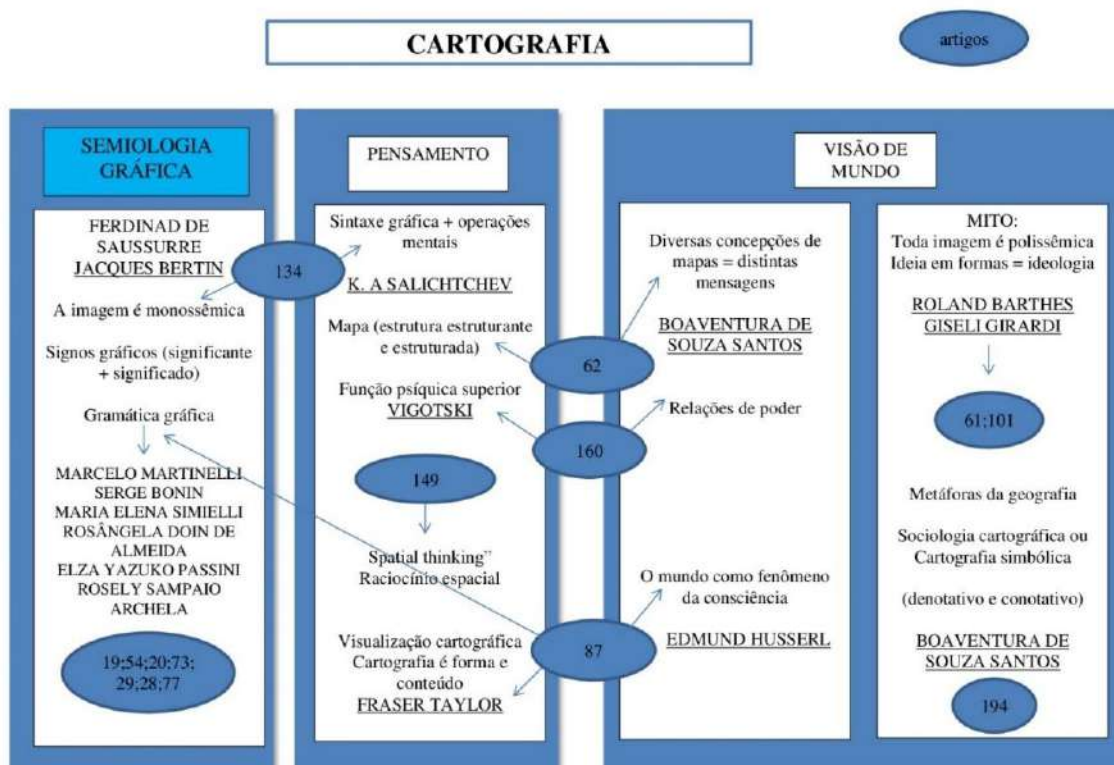
Com a análise desse grupo temático, chegamos às seguintes conclusões.

Inserido nos estudos da Semiologia Gráfica, Bertin desenvolveu o Sistema Gráfico de Signos e a Gramática da Cartografia Temática e ofereceu à Cartografia status de linguagem universal. O tamanho, o valor, a textura, a cor, a orientação e a forma seriam as variáveis visuais de um mapa (significante), que representam a similaridade, ordem e proporção. A organização dessas variáveis obedeceria a uma sintaxe que passa instantaneamente determinada informação. Por conta da padronização das variáveis visuais, muitos autores vão percebê-la enquanto monossêmica e, portanto, universal, denominando-a de linguagem.

Alguns autores demonstram que, embora admitam ser importante o rigor na elaboração, construção e interpretação, o mapa é representação de algo e não algo em si. Tais autores consideram que, mesmo se pautando na monossêmia, constroem e interpretam mapas a partir de seu ponto de vista, de sua visão de mundo.

Considerando que o mapa é produto ideológico, certos autores o concebem como universal, exatamente porque todas as civilizações se expressam e se organizam por meio de mapas. E assumem que a utilização dos mapas promove operações mentais (memória, atenção, reflexão, seleção, classificação e simbolização) e, por isso, desenvolve raciocínio espacial no sujeito. Consideram o mapa estrutura estruturada, que representa um pensar sobre o espaço.

Entretanto, alguns artigos debatem a Cartografia como técnica socialmente construída e, por isso, parcial, opondo-se à corrente que defende a Semiologia Gráfica. Defendem que é a mensagem linguística que, de fato, é assertiva na mensagem. Para esse grupo, há que reconhecer que a cartografia expõe uma visão de mundo e decifrá-la seria o verdadeiro exercício.

Figura 1 - Síntese do grupo temático *Cartografia*

#### 4.2.2.1.2. Segundo grupo

No texto anterior, tivemos a oportunidade de perceber como ocorreu a disseminação do conceito de linguagem cartográfica a partir dos autores que debateram a Semiologia Gráfica. Nesse segundo grupo, os autores dos artigos analisados empregam os mesmos termos (alfabetização cartográfica, leitura de mapas, linguagem cartográfica), mas sem a preocupação com conceituá-los, apenas apresentando a origem ou a fonte. Com a intuição de que os artigos desse segundo grupo eram, na verdade, a repercussão dos artigos do primeiro grupo e dos autores que foram responsáveis pela divulgação da Semiologia Gráfica no Brasil, elaboramos o Quadro 13 com os nomes citados nas referências bibliográficas dentro da temática da Cartografia.

Os artigos 1, 3, 23, 30, 66, 75, 83, 86, 93, 96, 102, 108, 113, 124, 130, 143, 150 179 e 180, do segundo grupo, apresentam bibliografia para sustentar os termos que utilizam dentro da discussão da Semiologia Gráfica, entretanto não os explicam. Na análise, foi possível observar repetição de autores de referência (quadro 13).





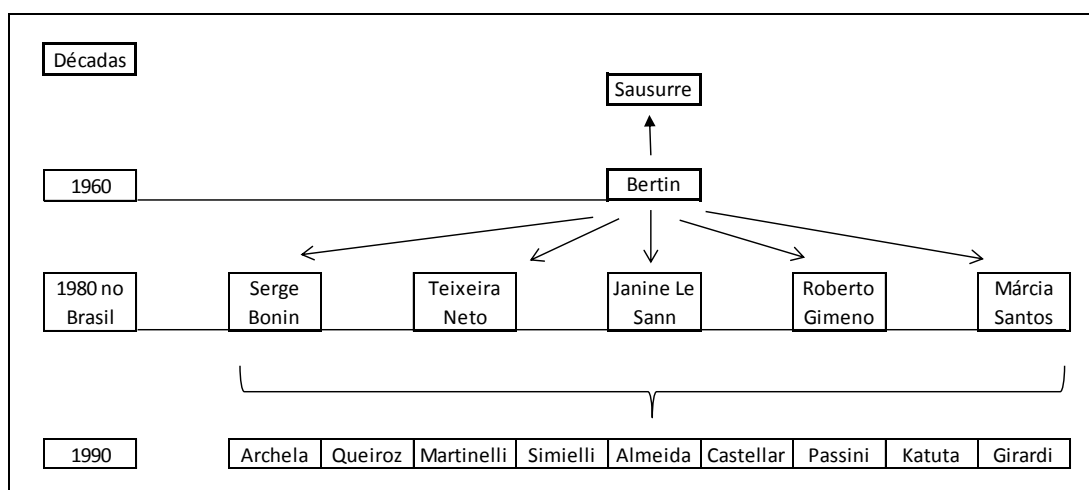
Tema	Importância da cartografia									Relato de experiência							Outros			Ref. / ano	Ref. / autor		
	3	75	86	96	108	124	143	179	150	1	23	30	83	93	102	113	130	66	85			180	
Artigos/ Autores																							
PISSINATI, Mariza Cleonice; ARCHELA, Rosely Sampaio																							
2007				X			X						X								2	2	
SIMIELLI, Maria Elena Ramos																							
1986																			X		1	22	
1987												X									1		
1993												X		X							2		
1994							X														1		
1996												X							X		2		
1997													X								1		
1999	X				X		X	X		X	X		X								7		
2006																X					1		
2007				X			X														2		
2008					X											X					2		
2010																	X				1		
2013													X								1		
SOUZA, José Gilberto; KATUTA, Ângela Massumi																							
2001		X						X					X								2	2	
KATUTA, Ângela Massumi																							
1997							X														1	6	
2004														X							1		
2005					X			X													2		
2006						X															1		
2009				X																	1		
CAVALCANTI, Lana de Souza																							
1998												X									1	4	
1999												X									1		
2005			X																		1		
2006			X																		1		
MARTINELLI, Marcelo																							
1991					X																1	3	
1998			X																		1		
2003														X							1		
FRANSISCHETTI, Mafalda Nesi																							
2001				X																	1	4	
2002														X							1		
2004						X								X							2		
GIRARDI, Gisele																							
1997																			X		1	6	
2000																			X		1		
2008				X																	1		
2009				X																	1		
2017					X			X													2		

Tema	Importância da cartografia									Relato de experiência							Outros			Ref. / ano	Ref. / autor
	3	75	86	96	108	124	143	179	150	1	23	30	83	93	102	113	130	66	85		
JOLY, Fernand																					
1990				X								X	X							3	4
2004				X																1	
HARLEY, John Brian																					
1989														X						1	4
2010				X																1	
2017					X			X												2	
CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella																					
1996									X											1	3
2011					X			X								X				2	
CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos																					
1998										X										1	2
2009												X								1	
LE SANN, Janine Gisele																					
1997										X										1	2
2000										X										1	
TAYLOR, D. R. Fraser																					
1991														X						1	1
WOOD; FELS																					
1986																	X			1	1
SCHLICHTMANN, Hansgeorg																					
1985																	X			1	1

O segundo grupo se baseia nos autores que são do *corpus* e nos autores que são citados pelo primeiro grupo, sendo Maria Elena Simielli, Rosângela Doin de Almeida e Elza Yasuko Passini as mais citadas. Com isso, o segundo grupo reflete as ideias do primeiro.

A figura 2 demonstra parte do discurso fundador e comentário, ou seja, as origens do termo *linguagem cartográfica* e como foi sendo apropriado pela área da Cartografia e ensino de Geografia no Brasil.

Figura 2 - Origens do termo *linguagem cartográfica*



De acordo com a exposição, Bertin criou a Gramática da Cartografia Temática, tese que sustenta o termo *linguagem cartográfica*, utilizado pelos diversos autores da Geografia (décadas 1980 e 1990) e disseminado dentro da área. Consideramos, dentro da nossa amostragem, que o primeiro grupo de análise seja a primeira geração de comentários, ou seja, todos esses autores depois de Bertin se apropriaram tese deste e foram adaptando para o ensino de Cartografia no Brasil. Os artigos do nosso segundo e terceiro grupo citam essa primeira geração.

#### 4.2.2.1.3. Terceiro grupo

Os artigos 4, 12, 14, 16, 22, 25, 26, 27, 35, 36, 37, 40, 58, 60, 74, 85, 91, 98, 104, 112, 117, 118, 121, 132, 135, 136, 137, 138, 139, 147, 151, 152, 155, 156, 157, 159, 168, 178, 187, 189, 190 e 193 utilizam os termos em questão de forma aparentemente despreziosa ou descuidada, considerando-os óbvios dentro da discussão e, por isso, não foram analisados. A maior parte dos artigos apresenta experiências de aula e apenas citam o termo (enquanto objeto semiótico, muitas vezes).

#### 4.2.2.1.4. Breve síntese do grupo temático

Uma linha de argumentação presente nos textos do corpus, inserida nos estudos da Semiologia Gráfica, que se reconhece em Jacques Bertin, assume seu Sistema Gráfico de Signos e sua Gramática da Cartografia Temática, que oferecem à Cartografia o estatuto de linguagem universal, de tal modo que o tamanho, o valor, a textura, a cor, a orientação e a forma

seriam as variáveis visuais de um mapa (significante), que representam a similaridade, ordem e proporção. A organização dessas variáveis obedeceria a uma sintaxe que passa instantaneamente determinada informação. Por conta da padronização das variáveis visuais, muitos autores percebem-na como monossêmica e, portanto, universal, denominando-a de *linguagem* (Artigos 19, 20, 28, 29, 54, 73 e 77).

Uma segunda linha sustenta que, embora seja importante o rigor na elaboração, construção e interpretação de mapas, estes são a representação de algo, e não algo em si. Autores dessa linha consideram que, mesmo se pautando na monossemia, constroem e interpretam mapas a partir de seu ponto de vista, de sua visão de mundo (Artigos 87 e 134).

Considerando que o mapa é produto ideológico, certos autores o concebem como universal exatamente porque todas as civilizações se expressam e se organizam por meio de mapas. Assumem, assim, que a utilização dos mapas promove operações mentais (memória, atenção, reflexão, seleção, classificação e simbolização) e, por isso, desenvolve raciocínio espacial no sujeito. Consideram o mapa estrutura estruturada, que representa um pensar sobre o espaço (Artigos 62, 87, 149 e 160).

Entretanto, certos autores debatem a Cartografia como técnica socialmente construída e, por isso, parcial, se opondo à corrente que defende a Semiologia Gráfica. Para tal argumento, defendem que a mensagem linguística é que de fato pode ser assertiva na mensagem. Para esses autores, há que reconhecer que a cartografia expõe uma visão de mundo e decifrá-la seria o verdadeiro exercício (Artigos 61, 101 e 194).

Quando os autores não consideram o caráter ideológico da cartografia, esquecem de sua essência representativa; quando não consideram o rigor técnico na construção dos mapas, esquecem de sua função objetiva enquanto produto cultural. Embora apresente posicionamentos divergentes quanto à cartografia, ambas as correntes são originárias do mesmo pensamento estruturalista.

Em poucas palavras, os estruturalistas pretenderam inverter a direção em que andava o saber *sobre* o homem, decidindo destronar o sujeito (o eu, a consciência ou o espírito) e suas celebradas capacidades de liberdade, autodeterminação, autotranscendência e criatividade em favor de “estruturas” profundas e inconscientes, onipresentes e onideterminantes, isto é, de estruturas onívoras em relação ao “eu”. E isso a fim de tornar *científicas* as “ciências humanas”. (REALE, 2006, p. 82, grifo do autor).

Esse pensamento surge, junto com outros, na crítica ao pensamento moderno e questiona tanto os pressupostos idealistas empiristas da subjetividade do indivíduo quanto o mode-

lo irrealizável do racionalismo que atribuía à ciência a totalidade da verdade. A análise subjetivista foi contestada por Hegel, que afirmava que a subjetividade é fruto de um processo histórico cultural, não podendo ser originária dos processos cognitivos individuais, e por Marx, que, numa vertente materialista do trabalho e das relações de produção, compartilha da mesma opinião. A fundamentação do conhecimento na subjetividade enfraquece na medida em que os questionamentos em torno das distintas naturezas entre a mente humana e o real aumentam, não se sustentando a ideia de que a realidade está na experiência. (MARCONDES, 2007)

Nesse contexto, surge como alternativa de explicação para a realidade a nossa relação de significação:

A linguagem surge como alternativa de explicação de nossa relação de significação. A análise do significado e de nossos processos de simbolização constitui-se em uma nova via na busca do fundamento, de se encontrar um elemento mais básico. Isto se dá principalmente em duas direções: 1 Em primeiro lugar, é como se o próprio pensamento subjetivo, como se os processos mentais dependessem de linguagem, de significados, de um sistema simbólico: como mais fundamental; 2 em segundo lugar: a linguagem pode ser considerada, de um ponto de vista lógico, como constituída de estruturas formais cuja relação com a realidade podemos examinar independentemente da consideração da subjetividade, da consciência individual. (MARCONDES, 2007, p. 256)

Muitas correntes teóricas, com formas variadas de tratamento, fazem a discussão nessa perspectiva, e uma delas é o estruturalismo inaugurado por Ferdinand Saussure e mantido por pós-estruturalistas, dentre os quais Roland Barthes (MARCONDES, 2007). Sendo assim, as bases que sustentam tanto o mapa como produto de sistema gráfico quanto o mapa como representação ideológica, nascem do estruturalismo.

No ensino de geografia, constantemente se discute a *alfabetização cartográfica* nas práticas de aula oriundas de ambas as bases, apresentando-a como iniciação ou instrução para aprender os signos gráficos da gramática da cartografia temática e é, também, apresentada como interpretação para reconhecer as ideologias impressas na representação e projeção de mundo.

#### 4.2.2.2. Geografia

Além das expressões que continham a palavra *geografia* e seus derivados, inserimos neste grupo os termos que continham referência a atividades próprias do método da Geografia, como *leitura da paisagem* e *leitura do mundo*. Além disso, as expressões que continham

*científico* estão neste grupo porque o artigo que as referencia assim o faz para explicar conceitos próprios (acadêmicos, científicos) da área da Geografia.

**Tabela 5 - Grupo do tema Geografia**

TERMOS	n.	TERMOS	n.
Leitura de mundo	39	Alfabetização do olhar	1
Leitura do espaço	33	Educação cartográfica	1
Leitura da paisagem	20	Leitura de conteúdos geográficos	1
Linguagem geográfica	19	Leitura do cotidiano	1
Leitura geográfica	13	Leitura da cidade	1
Leitura da realidade	12	Leitura do espaço geográfico	1
Linguagem científica	10	Leitura das espacialidades	1
Leitura do lugar	4	Linguagem do mundo	1
Leitura da vida	3	Leitura paisagística	1
Alfabetização científica	2	Novas maneiras de ler o espaço	1
Alfabetização geográfica	2	Leitura científica	1
Alfabetização espacial	2	Leitura das redes	1
Letramento geográfico	2	<b>TOTAL</b>	175
Linguagem espacial	2		

Assim como os outros grupos, o grupo da Geografia apresenta possíveis agrupamentos. A maioria dos textos se concentram em torno do termo *leitura de mundo* (6, 18, 49, 64, 95, 148, 154, 158, 165, 173, 175, 182, 184, 195); outros se dedicam à *leitura da paisagem* (2, 11, 39 e 94); em menor quantidade, alguns artigos tratam da *linguagem geográfica* (44 e 176).

#### 4.2.2.2.1. Linguagem geográfica

O artigo 44 tem o objetivo de contribuir com o debate da problemática do conflito de terras entre indígenas e fazendeiros. Em seu título, a expressão *linguagem científica da Geografia* indica que há um discurso da Geografia presente nesse debate. O autor inicia o texto definindo linguagem e, em seguida, apresenta crítica sobre a valorização da ciência em detrimento de outros tipos de saberes.

*A linguagem é o meio no e pelo qual vivemos o mundo, não está separada deste, pois ao significá-lo, ao interpretá-lo e ao incompreendê-lo, expressa o modo do mundo ser. (...) Tal forma de compreender a linguagem, no nosso caso a linguagem científica da Geografia, não é majoritariamente praticada nos meios acadêmicos, escritórios de planejamento, assim como nas aulas e livros didáticos. A concepção que referencia o discurso geográfico hegemonicamente exercitado atualmente, não importa qual referencial metodológico seja empregado, parte do pressuposto de uma distância entre o especialista que sabe como pensar o objeto pensado, sendo que através de um referencial metodológico preciso, atingirá a verdade essencial do fenômeno observado. (Artigo 44, p. 77).*

Nesse sentido, o conceito de linguagem apresentado está próximo ao de discurso, algo dito intencionalmente a partir de determinado contexto e objetivo, representando uma ideia ou grupo de autoria. O autor afirma que a ciência e o meio acadêmico, que representariam uma das possíveis ideias, poderiam contribuir para a interpretação de mundo.

*Utilizando ainda das palavras de Ferraz (2010), temos que linguagem geográfica visa contribuir para que o ser humano melhor se localize e se oriente no mundo hoje, a partir das complexas formas em que a vida acontece em suas diferentes escalas e territorialidades. O uso de técnicas e ferramentas teóricas pode contribuir, mas em si, esses instrumentais e referenciais não se caracterizam a priori como geográficos, o sentido geográfico se dá a partir da forma como são lidos e interpretados ao se abordar os fenômenos produzidos, vivenciados e observados. (Artigo 44, p. 78).*

O geográfico, portanto, para além dos métodos científicos de bases lógicas ou sociais, estaria na compreensão que o homem tem do mundo. Essa compreensão, entendida como fruto da vivência do indivíduo, estaria condicionada a determinadas ideologias.

*Na perspectiva linguística, verifica-se que o sujeito autor não é livre, ele está sujeitado ideologicamente. Portanto a liberdade de se expressar e de defender valores e ideias, na verdade, não acontece de fato: o indivíduo está submetido às relações concretas do cotidiano, do inconsciente e à estrutura da própria língua. (Artigo 44, p. 79).*

O autor afirma que os discursos estão ligados ao poder e que os discursos que a sociedade assume são os que se tornam verdade coletiva. A geografia contribuiria, portanto, para a consolidação da ciência enquanto verdade.

*A geografia, com poder de estabelecer o sentido único e verdadeiro do processo de controle e gerenciamento do território por parte do Estado, acabou contribuindo para a consolidação do “[...] status de discurso científico, portanto, eficiente, objetivo, exato, totalizante, não contraditório e absolutamente verdadeiro” com que passou a se entender o espaço nacional e as formas políticas de ordená-lo; assim, “[...] sacrificou toda uma diversidade de conhecimento em prol do que oficialmente passou a ser considerado como geográfico” (FERRAZ, 2001, apud PINHEIRO, 2010, p. 22). (Artigo 44, p. 80, grifo do autor).*

O autor defende que o conhecimento científico não pode se pautar por apenas uma metodologia, devendo considerar suas limitações e analisar os fenômenos de acordo com as complexidades presentes.

*Para a geografia, o sentido da verdade a ser elaborada se encontra na capacidade de ler a ação local e entender a esta no contexto da interação de escalas dos fenômenos que ali se manifesta com dada forma e característica. A verdade aí acontece e se presentifica no devir com os outros sentidos, para além do relativo e do absoluto, a que todo relativo almeja ser. (Artigo 44, p. 81).*

Nesse artigo, a palavra *linguagem* representa discurso, e o autor considera que a *linguagem geográfica* é o discurso científico, mas que deveria ser as interpretações e interações entre o homem e o mundo, ou seja, a *leitura de mundo*.

Com o objetivo de apresentar uma síntese sobre alguns conceitos fundamentais da obra de Vigotski e as contribuições para o ensino de Geografia, o artigo 176 faz uso de outro conceito de *linguagem geográfica*. A autora, ao apresentar fundamentos da obra vigotskiana, oferece destaque para a mediação dos signos na relação entre sujeito e meio social.

*A ideia a se ressaltar aqui é a de que as funções mentais superiores do homem (percepção, memória e pensamento) desenvolvem-se na sua relação com o meio sociocultural, relação essa que é mediada por signos. Assim, o pensamento, o desenvolvimento mental, a capacidade de conhecer o mundo e de nele atuar é uma construção social que depende das relações que o homem estabelece com o meio. Nessa construção, nesse processo de desenvolvimento das funções mentais superiores, tem prioridade, então, o plano interpessoal, o interpessoal, o social. (Artigo 176, p. 187).*

A autora afirma que no desenvolvimento humano há a criação de meios técnicos e semióticos e que essa transformação da natureza acaba por transformar o homem.

*A relação sujeito-objeto, nessa perspectiva, não é de interação, é dialética, é contraditória e é mediada semioticamente. A mediação semiótica, por sua vez, é uma mediação social, pois os meios técnicos e semióticos (a palavra, por exemplo) são sociais. (Artigo 176, p. 189).*

Sendo social, os objetos seriam aprendidos por imagens representadas por signos, e a representação seria tanto função quanto significante.

*Sendo assim, a representação é tanto uma função (tornar presente algo que não está presente) quanto o objeto representado (o significante). Para Vigotski, a palavra é signo que serve tanto para indicar o objeto como para representa-lo, como conceito, sendo nesse último caso, um instrumento do pensamento. (Artigo 176, p. 190).*

Seguindo na perspectiva que relaciona linguagem ao pensamento, a autora apresenta definição sobre linguagem considerando os processos intrapsíquicos.

*Para Vigotski, a linguagem é desde o início social e ambientalmente orientada e desenvolvida no sujeito por um processo intrapsíquico destacando-se aí o discurso egocêntrico. Em outras palavras, a fala de uma criança em processo de aquisição da língua é inicialmente social, evocando o meio externo, e gradativamente se torna um sistema de signos. (Artigo 176, p. 190).*

Para definir linguagem, a autora, referindo Vigotski, associa fala, discurso egocêntrico e sistema de signos no processo intrapsíquico, assumindo indiretamente que nenhum desses termos isolados pode ser considerado linguagem. Em outra parte do artigo (p. 191), consi-



dera a linguagem “ferramenta da consciência, com a função de composição, controle e planejamento do pensamento”. Entretanto, utiliza uma citação para explicar sobre a apropriação dos saberes historicamente produzidos e, com isso, apresenta outra definição de linguagem, através de exemplificação.

*Conforme Pino (2001, p. 41): “Não é na mera manipulação de objetos que a criança vai descobrir a lógica dos conjuntos, das seriações, das classificações; mas é na convivência com os homens que ela descobrirá a razão que os levou a conceber e organizar dessa maneira as coisas. Evidentemente, nesse processo de apropriação cultural o papel do mediador da linguagem (a fala e outros sistemas semióticos) é essencial. (Artigo 176, p. 190).*

Como o interesse da autora do artigo 176 não é discutir o conceito de linguagem, em alguns momentos transparece, como na citação acima, despreocupação com o termo. O intuito da autora, ao apresentar fundamentos vigotskianos, é a formação dos conceitos geográficos. No desenvolvimento do artigo, em que apresenta de forma resumida a importância do significado das palavras no processo do desenvolvimento do indivíduo, há a preocupação de questionar a formação dos conceitos geográficos que promovem o pensamento espacial no aluno.

*Para analisar esse tema e refletir sobre o ensino de geografia, tenho partido de alguns pressupostos: na relação cognitiva das crianças, jovens e adultos com o mundo, o raciocínio espacial é necessário, pois as práticas sociais cotidianas têm uma dimensão espacial; os alunos que estudam essa disciplina já possuem conhecimentos geográficos oriundos de sua relação direta e cotidiana com o espaço vivido; o desenvolvimento de um raciocínio espacial conceitual pelos alunos depende, embora não exclusivamente, de uma relação intersubjetiva no contexto escolar e de uma mediação semiótica. (Artigo 176, p. 198).*

A autora ressalva, referindo Bakhtin, que o significado das palavras deva ser considerado dentro de uma negociação, numa relação dialógica contextual. Na proposta socioconstrutivista, importaria trabalhar com os conceitos escolares de forma a inserir o aluno, enquanto sujeito do conhecimento, em atividades que promovam a atribuição de significados aos conteúdos. Para aprender Geografia, o aluno precisaria aprender os conceitos geográficos que fazem parte de um discurso, um todo capaz de promover generalizações.

*Para tanto essa área tem construído um conjunto de conceitos, categorias, teorias, a partir dos quais constrói seu discurso. Pode se chamar esse discurso de linguagem geográfica. Pois bem, para que o aluno aprenda geografia, não no sentido de assimilar as informações geográficas, mas de formar um pensamento que lhe permita analisar a realidade na perspectiva geográfica, é preciso que ele trabalhe com essa linguagem. A aprendizagem geográfica requer, nessa perspectiva, a formação de conceitos geográficos, ainda que não se considere essa formação suficiente e, sendo assim, o ensino deve se voltar para a apropriação de significados geográficos, processo que ocorre na negociação de significados resultantes da relação dialógica.*

(...)

*No trabalho com o significado, no diálogo com a linguagem geográfica, na introdução dos conceitos científicos e na busca de sua apropriação pelo aluno, está a possibilidade do processo de generalização que é fundamental para o pensamento conceitual. (Artigo 176, p. 199-200)*

No artigo 176, o termo *linguagem geográfica* está relacionado ao conceito de discurso em que a Geografia, por ter conceitos próprios, teria *linguagem* própria. Baseando-se nos conceitos fundamentais de Vigotski, apresenta a importância do significado da palavra no processo de formação das funções psíquicas superiores e defende que a *linguagem geográfica* é composta por signos que se tornam símbolos no pensamento do aluno.

#### 4.2.2.2.2. Leitura da paisagem

Outro termo comum no *corpus* é *leitura da paisagem*, com base na ideia de que a categoria “paisagem” é muito importante para a Geografia. Nesse caso, *leitura* aparece como interpretação, decifração, observação ou compreensão, atribuindo à subjetividade importante função. Os artigos analisados com intuito de demonstrar a compreensão do conceito desse termo são: 2, 11, 39 e 94.

O artigo 2 tem o objetivo de aproximar a interpretação geográfica do mundo ao debate sobre linguagem e literatura. A autora, referindo Merleau-Ponty, defende que a literatura e a arte podem ser compreendidas como linguagem, pois haveria significados e existências em todas as formas de expressão. Com a literatura, o leitor acessaria o mundo e conheceria diferentes lugares e paisagens.

*A paisagem que vai aos poucos se formando no leitor é percebida pelos sentidos da leitura e não da visão. (...) A paisagem está fora e, simultaneamente, dentro de nós mesmos (imagens históricas, interiores) tal como a percebemos com os sentidos. A paisagem não se cria de uma vez só, mas por acréscimos e substituições. São as rugosidades de que nos fala Milton Santos (2002b). As rugosidades compõem a paisagem e o fato de existirem como resultado de uma percepção evidencia o seu caráter imagético e, portanto, subjetivo e simbólico. (Artigo 2, p. 176)*

Ao se formar pela leitura, a paisagem permitiria criar existências geográficas capazes de promover experiência social e espacial. A autora não explicita o termo *leitura da paisagem*, tampouco o define, mas afirma que a literatura tem condições de apresentar determinada paisagem que pode ser investigada, interpretada e estudada a partir da Geografia.

*As leituras e interpretações geográficas que propomos com o conto literário não se encerram em si mesma e não pretendem alcançar voos sobre a ver-*

*dade, mas apresenta-se como possibilidade de leitura de mundo. O que propomos ao final com as existências geográficas é aproveitar os deleites que a leitura da narrativa literária proporciona para pensar sobre certa experiência social e espacial ou uma dada existência geográfica refletida e construídas pelo texto literário. (Artigo 2, p. 178).*

Tanto a paisagem (e sua “leitura”) quanto a “leitura de mundo”, discutidas pela autora, estão próximas do conceito de interpretação.

No artigo 94, encontra-se o sentido de interpretação no termo *leitura da paisagem*. Com o objetivo de discutir a importância da *leitura da paisagem* na construção dos conhecimentos geográficos, as autoras a definem como recurso: “a leitura da paisagem é um recurso que permite desenvolver uma série de capacidades: a observação, o registro, a análise, a comparação e a representação que, em geografia, tem um caráter específico (SCHAFFER, 2003, p. 91)” (Artigo 94, p. 74). Com esse recurso, o aluno seria capaz de desenvolver um olhar espacial: “construir um método que possa dar conta de fazer a leitura da vida que estamos vivendo, a partir do que pode ser percebido no espaço construído” (Artigo 94, p. 74). Enquanto método de análise, a *leitura da paisagem* proposta no artigo 94 depende de subjetivação, pois a paisagem estaria carregada de *historicidade* e o leitor é quem faria a escolha de suas observações.

*Sobre paisagem e subjetividade, Chiapetti (2009, p. 103) escreve: “uma paisagem, então, é o resultado de uma percepção dinâmica, construída a partir do olhar de um observador a um lugar qualquer do espaço em determinado momento. Contudo, é um olhar com subjetividade, com história, com valores culturais, com seus modos de vida e com seu ponto de vista, sobre aquilo que é observado.” (Artigo 94, p. 70).*

As autoras, após apresentarem a definição de *leitura da paisagem*, sugerem uma atividade de campo para desenvolver as capacidades desse recurso. Ao descrever a atividade, apresentam características que corroboram a compreensão de que *leitura da paisagem* é a prática de observação. A atividade teria o objetivo de trabalhar conceitos de paisagem natural e paisagem cultural, e os alunos sairiam em determinado local para fazer “uma leitura do que estão vendo, ou seja, os elementos culturais e naturais das paisagens”. As instruções para o professor “orientar os alunos na leitura da paisagem” são: “chamar a atenção dos alunos para a arquitetura”, “observar o casarão” e outros itens do local (Artigo 94, p. 79). A *leitura*, nesse caso, refere-se a olhar (ver, apontar e observar) acompanhado de informações trazidas pelos professores e pelos alunos.

No artigo 39, encontramos a possível contribuição da “leitura da paisagem” para a conservação patrimonial. O autor afirma, como no artigo anterior, que a leitura é um método

que atua na descrição dos lugares e na análise das relações existentes no espaço.

*A ciência geográfica pode contribuir com a operacionalização da categoria da paisagem cultural no âmbito patrimonial, através da oferta de métodos para a construção da significância cultural. Coube aos geógrafos tradicionais (CORREA, 2009) utilizar a tradição de ler a paisagem para descrever os aspectos existentes no espaço, representando importante tradição de identificação nas relações existentes entre homem e meio ambiente. Essa tradição de leitura foi revalorizada a partir dos anos de 1970, com a aproximação da geografia das ciências humanísticas, quando o visível passa a ser interpretado e os fenômenos são observados como algo pertencente a um todo maior, sendo a paisagem percebida individualmente, não como uma simples soma de objetos próximos uns dos outros (MELO, 2003). Com esse pensamento, a tradição geográfica de ler o espaço através da observação é revalorizada, incluindo agora a análise dos significados em busca de uma compreensão da paisagem. (Artigo 39, p. 174).*

Nesse sentido, o método (chamado de *leitura*) seria a observação e descrição da paisagem, cujo objetivo é observar para compreender. O autor faz a ressalva de que a paisagem é dinâmica e que poderia ser interpretada de distintas formas.

*Para responder às especificidades da paisagem foram criados novos métodos de interpretação, baseados nas filosofias do significado, especialmente na fenomenologia e na hermenêutica, onde ela é algo passível de ser lida como um texto escrito por vários e diferentes autores, com diversas camadas históricas, superpostas ao longo do tempo, com possibilidades de interpretações variadas.*

*Esses textos são os contextos naturais, sociais e culturais, onde é possível interpretar os significados e valores atribuídos à paisagem, através das representações existentes nas diversas formas de expressões culturais, sejam elas escritas, visuais e orais, visando apreender os diferentes valores culturais que nela se expressam e que resultam das relações estabelecidas entre os grupos sociais e a natureza (Melo, 2010). (Artigo 39, p. 177).*

O autor, no contexto da Geografia cultural, assume que a leitura da paisagem é um conjunto de técnicas de interpretação e dependente do olhar do pesquisador, que, por sua vez, deve ser analítico e sintético.

*A delimitação dos elementos deve ser feita através de um julgamento do que é importante. Esse julgamento pode ser construído a partir do olhar geográfico, o qual guiado em dois momentos pode contribuir bastante com a construção das significâncias das paisagens. Em um primeiro momento o olhar deve ser analítico, visando distinguir os elementos particulares, naturais e humanos que compõem uma dada paisagem. Em um segundo momento, o olhar deve chegar a uma consideração sintética do conjunto da paisagem. A realização desse tipo de estudo se dá por um verdadeiro promeneur geográfico, onde primeiro é preciso olhar; depois é preciso “ir ver”, ir a campo, pois só o olhar direto permite atingir o objeto na sua própria natureza, não bastando os registros científicos; por fim, é preciso saber ler a paisagem, ou seja, apreender os conjuntos de técnicas de interpretação para captar o objeto em questão (BESSE, 2006). (Artigo 39, p. 177).*

Encontra-se também apelo à subjetividade no artigo 11, em que, com o objetivo de conhecer o Jardim do Seridó, Rio Grande do Norte, por fotos, a autora explora o termo *leitura da paisagem* por interpretação e produção de significado. Embora aspeie o verbo “ler”, indicando condição indireta à função do verbo, não há no decorrer do texto menção à justificativa da escolha desse termo.

A autora considera que a *leitura da paisagem* seria permeada por signos e, embora a reconheça como reflexo cultural, raramente a considera elemento da cultura. Nesse sentido, a paisagem (e sua leitura) estaria diretamente relacionada à representação da vida social, e, ao processo de sua leitura, a autora dá o nome de *interpretações sígnias*.

*Duncan (2004) coloca a paisagem como questão central às interpretações sígnias. Uma paisagem para ele ganha dimensão a partir de sistemas de valores, da produção de sentidos, permeada por discursos políticos, religiosos, sociais, econômicos, simbólico-imaginários, e essa é a noção da qual se vale para a concretização do debate. De maneira que pensar a paisagem é relacioná-la aos símbolos, signos e representações da vida social. (Artigo 11, p. 79).*

Com essa citação, a autora (p. 79) defende que a paisagem está inserida num sistema de representação que varia no tempo e no espaço e de cultura para cultura e que, por isso, há, na “paisagem-texto”, “distintas escalas discursivas do visual e do imaginário”. “Ler” essas distinções é papel do cientista social.

*Associada à ideia de paisagem na obra de Duncan (2001, p. 100) aparece o enfoque textual e/ou sub-textual. Ele coloca que cabe ao cientista social fazer a leitura dos subtítulos presentes nas paisagens-textos: “o significado desses textos e subtítulos mudam com o tempo e com a mudança de perspectiva do intérprete”. Por isso, entende-se que uma paisagem é um fenômeno espaço-temporal, continuamente elaborada, e significada por atribuições de valores, de práticas, de fatos, e sobretudo, como uma expressão de diferentes níveis de representação. (Artigo 11, p. 79).*

Com essas explicações, aproxima-se de conceituar paisagem como discurso, uma vez que compreende a paisagem como elemento cultural composto por historicidade. “Ler a paisagem” seria identificar e compreender as distintas representações históricas presentes numa imagem. Além disso, assume o quão subjetivo seria esse processo devido à constante mudança na paisagem e no seu leitor. Para realizar a leitura da paisagem do Seridó, se apoia nas fotografias de Zé Boinho e defende que a fotografia, enquanto um “tipo de linguagem”, seria capaz de revelar a experiência do homem no espaço.

*A imagem da paisagem registrada pela fotografia é uma leitura fragmentada da experiência humana no espaço, leitura essa que promove outras leituras. Ela [a paisagem] não é natural, não é natureza, é antes resultado da*

*acumulação de interpretações, de leituras do mundo, de campos imaginários de sentidos. A paisagem da cidade é parte e parcela das ações direcionadas pelos agentes públicos, pelos sujeitos que tecem suas relações na frivolidade das inclusões/exclusões que anima as estratégias do social. E o fotógrafo se mostra como escritor, que elabora sua versão sobre os elementos que possibilitam interpretar os campos imaginários que a integra. (Artigo 11, p. 86)*

#### 4.2.2.2.3. Leitura de mundo

Além de *linguagem geográfica e leitura da paisagem*, outro termo comum nos artigos da área da Geografia é *leitura do mundo*. Os artigos analisados para investigar este termo foram os de número 6, 18, 49, 64, 95, 148, 154, 158, 165, 173, 175, 182, 184 e 195.

No artigo 165, encontramos reflexão sobre a ciência geográfica e o debate sobre seu discurso científico diante de outras possibilidades de compreensão do mundo. Nesse sentido, *leitura de mundo* significaria uma forma de entender o mundo.

*Os ideais dessa cultura do capital, em grande medida, são sustentados a partir do discurso científico tomado como verdadeiro e absoluto. Sendo assim, a ciência subtrai e é subtraída. Reduz e é reduzida (SANTOS, M., 2001). Subtrai porque se coloca como única leitura do mundo válida. Porque desvaloriza e desconsidera todos e quaisquer outros (tantos) saberes (SANTOS, B., 2003). (Artigo 165, p. 76).*

A autora defende que a linguagem científica reprime e isola importantes contextos da sociedade e que a supremacia do conhecimento científico começa dessa condição linguística, que, a seu ver, serviria para exercer o poder dentro de grupos sociais.

*As diferentes maneiras de se falar e de se escrever, mesmo que minimamente distantes do dialeto padrão, são altamente desvalorizadas, consideradas erradas, incultas. Contudo, do ponto de vista sociolinguístico, tal classificação não faz sentido algum, já que a função primeira de qualquer linguagem é a comunicação. A partir do momento que as pessoas conseguem se comunicar, dialogar, se compreender, cumpriu-se satisfatoriamente a função comunicativa da língua. A padronização desta acontece quando se tem a intenção de estabelecer o domínio cultural de um dialeto sobre os outros; de alguns sujeitos a determinados grupamentos sociais, sobre os outros. (Artigo 165, p. 78)*

A autora afirma, assumindo implicitamente teses relativistas, que os discursos hegemônicos escritos, privilégio social, seriam uma forma de dominação. No entanto, argumenta, qualquer pessoa tem sua *leitura de mundo*, independentemente de seu conhecimento formal e de sua forma de falar e escrever.

*A leitura do mundo antecede a leitura da palavra (FREIRE, 1991). Independentemente de uma pessoa saber ou não ler e escrever, dominar ou não o*

*dialeto padrão, ela possui sua leitura do mundo, intimamente associada as suas experiências existenciais junto ao lugar onde vive (KLEIN, 2008). Assim, grafar o mundo segundo uma norma padrão, é um privilégio daqueles que aprenderam a dominar os códigos gráficos hegemônicos estabelecidos socialmente. Entretanto, leituras do mundo são feitas da experiência dos lugares. E, nem sempre, as geografias existenciais são tão pobres, pouco rigorosas, ignorantes ou inverossímeis como a ciência gosta tanto de difundir e fazer crer. Toda leitura do mundo possui potencialidades e limitações. As grafias acadêmicas da Terra são feitas de segregações e de limites epistemológicos diversos. Mas também possuem forças, como todo ato de conhecer. (Artigo 165, p. 78).*

A *leitura de mundo*, nesse artigo, é definida como compreensão sobre o mundo, sobre como a experiência cotidiana proporciona certa interpretação da realidade. Nessa leitura, seria preciso considerar o contexto do texto produzido, do autor e do leitor.

*Para Freire (1991) texto e contexto são indissociáveis. Para tanto, “a compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto” (FREIRE, 1991, p. 12). Por isso grafias da Terra e leituras de mundo são inseparáveis. O que propomos neste ensaio é que os textos podem ser considerados como escritas da Terra, ou seja, leituras do mundo grafadas. Já os contextos são constituídos pelos lugares do mundo experienciados por seus sujeitos. As leituras de mundo são constituídas nestes lugares vividos. São geografias existenciais elaboradas pelas pessoas em seus contextos (Artigo 165, p. 80)*

*Quando falamos em leituras, é fundamental levar em consideração o texto e o contexto do autor e do leitor. O autor quando escreve o seu texto, grafa a sua leitura do mundo a partir do seu contexto histórico-geográfico. O leitor quando decodifica os escritos do autor, acaba acoplando o seu contexto, a sua leitura do mundo, à do escritor. Para compreender a natureza profunda de um texto, o leitor deve levar em consideração o contexto em que autor o redigiu. Por outro lado, a leitura também é leitura do mundo a partir do próprio contexto do leitor. Por isso, toda leitura é reescrita, é construção de um texto pessoal sobre e em conjunto com o texto lido (FREIRE, 1991) – ou pelo menos assim deveria ser. (Artigo 165, p. 80).*

A autora exemplifica quais seriam as leituras do mundo que estariam sendo ignoradas pela ciência. Todas as expressões estéticas, artísticas, intelectuais, culturais seriam *leituras*, e leitura, portanto, seria a interpretação subjetiva que cada um tem das coisas e que se manifestam nos objetos culturais: o produto da leitura que alguém fez da realidade (mundo).

*A música, as histórias em quadrinhos, os mapas, os diálogos diversos, as danças, os trabalhos, os cultos, as experiências existenciais etc. tudo carrega consigo o potencial criador humano e este está sendo amplamente negado pelo fazer-pensar técnico-científico-informacional. E é por isso que o empobrecimento da ciência se torna tão nítido. Porque os saberes que carregam condigo o potencial criativo e transformador se estabelecem através do diálogo entre as diversas formas de leitura do mundo, inviabilizadas pela ciência moderna. (Artigo 165, p. 84).*

O autor do artigo 64 propõe exercitar a leitura em sala de aula através da aula de Ge-

ografia com a utilização de “múltiplas linguagens”, em que seria possível ler e interpretar a escrita produzida pela paisagem. Inicialmente, contextualiza o ato de ler e expõe a relação entre leitura de mundo e leitura da palavra.

*O ato de ler é mais que o mecânico ato de decifrar códigos, ele preexiste à leitura da palavra e à leitura escolar. Lemos desde os nossos primeiros contatos com o mundo. No entanto o ato de ler não é natural, ele depende da articulação entre as condições subjetivas e objetivas em relação aos indivíduos – isso exige compreender as barreiras com as quais nos deparamos quanto ao exercício da leitura, sejam de ordem pessoal ou coletiva (MARTINS, 1991).*

*“Ninguém nasce sabendo ler: aprende-se a ler à medida em que se vive” (Lajolo, 1994, p. 7). Aprendemos várias leituras no mundo das coisas para além da escola, na espiral das ideias e da vida! Nisso tudo é difícil precisar a fronteira entre a leitura do mundo e o mundo da leitura, entrelaçados que estão na vida real (Artigo 64, p. 74).*

Para o autor (p. 74), “leitura é um processo de compreensão de expressões formais e simbólicas, não importando por meio de que linguagem (MARTINS, 1991, p. 30)”. Essa compreensão iria além da decodificação da escrita, alcançando a “riqueza das múltiplas linguagens”. Há a defesa do contexto do texto, de Paulo Freire, como no artigo anterior. Neste artigo, o autor defende que a ciência geográfica não deveria isolar o aluno do mundo, e sim inseri-lo nele.

*“Linguagem e realidade se prendem mutuamente” (Freire, 1993, p. 11). O contexto do texto (paisagem/fenômeno) proposto encontra-se inevitavelmente articulado à leitura feita e refeita. É importante que a leitura da palavra não signifique uma ruptura com a “leitura” do mundo (Freire, 1993, p. 15). Então os conteúdos geográficos não podem arrancar o educando do seu mundo, mas ao contrário deveriam revelá-lo tornando-o acessível (Artigo 64, p. 74).*

Por fim, uma vez que leitura de mundo é a compreensão que se tem dele segundo o autor, um subtítulo no artigo 64 – “O que ler para desvendar o mundo, o espaço geográfico?” – oferece indícios sobre como seria essa leitura. No corpo do texto desse subitem lê-se o seguinte:

*Partindo de conceitos para interpretar o real: paisagem, lugar e território. Acreditamos que tais conceitos possibilitam que elejamos conteúdos e objetivos escolares que conduzem a uma leitura sistematizada sem a fragilidade do senso comum e suas “cortinas”. Ter a maior clareza possível sobre os conceitos orientadores, sobre os respectivos conteúdos e o suporte metodológico para não ficar no saber do aluno.*

*Reconhecer formas, dinâmicas e fluxos. Em seguida compreendê-los, localizá-los. Educar o olhar para a estética e a diversidade contida na paisagem, bem como para o que nela há de subjetivo – o que depende das condições e do empenho do leitor.*



*Ler o mapa e as distintas formas de representação, tornando o aluno parte do que ele vê e interpreta. Não basta colorir o papel e ler o mapa alheio, mas experimentar sua produção e aplicação. (Artigo 64, p. 76).*

Compreendemos, a partir deste trecho, que sua concepção de leitura está relacionada a procedimentos a serem realizados em determinadas atividades, que exigem do aluno postura crítica e técnicas de observação e análise.

No artigo 18, uma proposta de ensino de Geografia reforça a importância do raciocínio geográfico. O autor (p. 232) também utiliza Paulo Freire como referência para debater a “formação de leitores do mundo”, em que o termo *leitura de mundo* refere-se à interpretação crítica deste.

*A relação do aluno com a palavra se dá sempre mediada pelo mundo (em suas diferentes escalas espaço-temporais), pela realidade social, pelos lugares de vivência e de experiência. Com isso, é a partir da leitura do mundo que o aluno chega à palavra, atribuindo significados aos significantes que possibilitam (re)significar a sua forma de ver e viver no mundo. Nesse movimento constrói-se a conscientização: “a conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica (FREIRE, 2011, p. 26) (Artigo 18, p. 236).*

A *leitura do mundo*, segundo o autor, propiciaria os homens tornarem-se sujeitos; a Geografia, sustenta, novamente inspirando-se (equivocadamente) em Freire, ofereceria seu vocabulário de *palavras geradoras* (com atribuição de significado a partir da experiência) a fim de contribuir para essa leitura.

O objetivo do artigo 95 é demonstrar, através de experiência de sala de aula, que o ensino por imagens é prazeroso. Os autores iniciam o artigo realizando panorama das mudanças na sociedade com a revolução técnico-científica e comparando a escrita com as “novas linguagens”.

*A escrita que era tida como recurso incontestável e único instrumento capaz de registrar os fatos históricos e o cotidiano das pessoas, na atualidade, tem perdido espaço para a utilização das imagens. Compará-las, questioná-las, decodificá-las e, a partir daí, construir conceitos é a função da escola do século XXI.*

*A sociedade contemporânea é multicultural e de múltiplas linguagens, cabe a escola e, em especial a disciplina de geografia, preparar os alunos para lidar com essas novas linguagens e torná-los aptos a exercerem sua cidadania de fato, utilizando para isso, uma nova forma de alfabetização que exige outro sentido, “a alfabetização do olhar”. (Artigo 95, p. 89).*

Diante desses posicionamentos, os autores propõem a leitura da imagem como forma

de “leitura de mundo”, por acreditar na importância da imagem na compreensão do mundo. As imagens (os desenhos), que antes perderam espaço para a escrita (quando o homem criou o alfabeto), hoje reconquistariam sua importância. Os autores fazem crítica à escrita, considerando que, com o surgimento do alfabeto e seu caráter abstrato, o homem se distanciou do real e se envolveu num esforço que segrega a sociedade.

*O surgimento da escrita de certa forma contribuiu para distanciar o homem do mundo real, tendo em vista que ao ler um texto o indivíduo buscaria na memória imagens que fossem capazes de ilustrá-lo e, por conseguinte, transformar os textos escritos mais acessíveis e menos rebuscados. Ou seja, mesmo utilizando a escrita como forma de comunicação na sociedade, os homens tendem a recorrer às imagens para conseguir compreendê-la. Afinal, a escrita é um instrumento de difícil manuseio, haja vista que necessita de um amplo conhecimento de códigos ortográficos, concordância, sintaxe, ente outros, o que dificulta o seu entendimento e a sua utilização. Entendê-la e dominá-la é um processo demorado e que requer esforço, dedicação e prática repetitiva. (Artigo 95, p. 90).*

Com o advento da globalização e a evolução nos meios de comunicação, segundo os autores, a sociedade passou a valorizar a imagem em detrimento da escrita, tornando o conhecimento mais acessível e democrático. Essa antiga, e agora considerada “nova”, forma de ver e ler o mundo e suas transformações, na visão dos autores, permitiria que pessoas “menos privilegiadas culturalmente” pudessem opinar e interferir na construção do espaço.

*A supremacia da imagem sobre a escrita é ratificada por vários ramos da pesquisa científica, inclusive pela semiótica, que por meio dos estudos dos signos e sinais usados em comunicação, indicou formas de expressões variadas e que essas poderiam perfeitamente ser transformadas em linguagens racionais. Cada signo passou a ser interpretado com mais rigor e assim, adquiriram maior importância na sociedade globalizada.*

*A linguagem verbal e/ou escrita deixou de ser a única forma de representação e comunicação humana. “Não é à toa que a revolução tecnológica que marca essa época se concentrou não na escrita – sempre mais restrita às elites e a organização política de limites nacionais –, mas no registro e difusão de sons e imagens” (COSTA, 2005, p. 19). Ou seja, a imagem retoma de vez seu lugar perante a sociedade moderna (Artigo 95, p. 91).*

Com toda a importância dada à imagem, os autores defendem que saber trabalhar com as imagens e sua interpretação seria cada vez mais necessário.

*A cultura visual é determinante para emprendermos uma mudança significativa na relação dos homens com os homens e com a natureza. Dominar a leitura de imagem permite que o homem possa redescobrir o espaço geográfico e suas transformações ao longo da evolução da humanidade. É por meio da análise, observação e da comparação que os indivíduos podem enfim posicionar-se acerca dos fatos (Artigo 95, p. 92).*

Nesse sentido, a escola teria a função de preparar o aluno para saber interpretar as

imagens e se posicionar criticamente frente à sociedade. Para os autores, saber ler o mundo implica saber ler as imagens, e é nesse contexto que a referência a Freire surge para embasar o debate.

*A tarefa de educar exige esforço mútuo e dedicação de todos os agentes envolvidos nesse processo: “a leitura de mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1989, p. 9). Tanto é verdade que, nas séries iniciais, antes mesmo da criança aprender a decodificar os textos ela é exercitada a analisar as imagens e a partir daí é estimulada a expressar seus pensamentos e verbalizar seus textos. ‘Desde muito pequenos, aprendemos a ler imagens ao mesmo tempo em que aprendemos a falar. Muitas vezes, as próprias imagens servem de suporte para o aprendizado da linguagem’ (JOLY, 2004, p. 43)”. (Artigo 95, p. 94).*

Nessa citação não há o sentido metafórico de ler a imagem e ler imagem estaria na mesma extensão que ler uma palavra, sem considerar as especificidades dos processos intelectuais envolvidos em interpretar e tirar sentido da imagem e ler um texto escrito.

Por fim, os autores defendem o ensino da leitura de imagens (leitura de mundo) pelas diferentes disciplinas escolares e enfatizam a área de ensino de Geografia por acreditar que nela há maior dependência.

*É na Geografia que ela realmente encontra grande apoio, pois, como entender as transformações no espaço sem a análise dos registros iconográficos? Como estudar os climas, sem a compreensão da dinâmica das massas de ar e de sistemas atmosféricos secundários, ou ainda, sem um estudo aprofundado sobre a gênese e processos atuantes na modelagem do relevo? Como falar do crescimento urbano sem analisar gráficos e tabelas? Como localizar-se no espaço sem o apoio e mapas ou outros instrumentos de localização? Enfim, são inúmeros os motivos que elevam a importância de analisar os registros iconográficos em Geografia para que se possa compreender melhor o espaço geográfico e suas transformações em diferentes sociedades e em diferentes épocas. (Artigo 95 p. 95).*

Os autores assumem que os objetos citados como mapa, gráfico e imagens são “diferentes linguagens” que contribuem para a compreensão do espaço. Portanto, o significado de *leitura de mundo* seria uma técnica – análise, comparação e interpretação de “linguagens” (imagens de vários tipos).

Além desses artigos que apresentam o termo *leitura de mundo* e que utilizam a referência de Paulo Freire, seis artigos (148, 154, 158, 175, 182 e 184 ) utilizam o termo referido, não diretamente a Freire, mas sim a Callai, influente intelectual nos estudos sobre ensino de Geografia, que por sua vez também se apoia em Paulo Freire (o artigo 175, da própria autora, afirma explicitamente sua inspiração no conceito de *leitura de mundo*).

O artigo 175 é um artigo de Callai citado por outros artigos. Nele, discute-se a impor-

tância da Geografia nas séries iniciais e defende-se que o currículo de Geografia contribui com a alfabetização, pois seria possível “aprender a ler, aprendendo a ler o mundo”.

*Uma forma de fazer a leitura do mundo é por meio da leitura do espaço, o que traz em si todas as marcas da vida dos homens. Desse modo, ler o mundo vai muito além da leitura cartográfica, cujas representações refletem as realidades territoriais, por vezes distorcidas por conta das projeções cartográficas adotadas. Fazer a leitura do mundo não é fazer a 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 de âmbito da natureza, sejam de âmbito da sociedade (culturais, políticos e econômicos). (Artigo 175, p. 228).*

A autora utiliza os termos *leitura de mundo*, *leitura de espaço*, *leitura cartográfica*, *leitura do mapa* e *leitura do mundo da vida*, e há uma valoração entre eles. *Leitura cartográfica* e *leitura do espaço* estão inseridos na *leitura do mundo*, sendo a *leitura do espaço* ainda mais ampla. *Leitura do mapa* está inserido em *leitura cartográfica*. E *leitura do mundo da vida* é mais abrangente, ou importante, que *leitura do mundo*.

No esquema abaixo, apresenta-se a sequência descendente dessa valoração dos termos:

<p><i>Leitura do mundo da vida</i> &gt; <i>leitura do mundo</i> &gt; <i>leitura do espaço</i> &gt; <i>leitura cartográfica</i> &gt; <i>leitura do mapa</i></p>
--

A autora define que o papel da Geografia seria ensinar a ler o mundo da vida e que isso implicaria “ler o espaço e compreender que as imagens que podemos ver são resultado da vida em sociedade, dos homens na busca de sua sobrevivência e satisfação de suas necessidades” (Artigo 95, p. 228). Assim, “ler o espaço” teria significado próximo ao de estratégia ou procedimento de ensino.

*E, para isso, é necessário aprender a ler o espaço, “que significa criar condições para que a criança leia o espaço vivido” (Castellar, 2000, p. 30). Fazer essa leitura demanda uma série de condições, que podem ser resumidas na necessidade de se realizar uma alfabetização cartográfica, e esse “é um processo que se inicia quando a criança reconhece os lugares, conseguindo identificar as paisagens” (idem, ibid.). Para tanto, ela precisa saber olhar, observar, descrever, registrar e analisar. (Artigo 95, p. 229).*

A autora sustenta que, para ler a palavra por meio da leitura de mundo, há que considerar que “a gente lê o mundo ainda muito antes de ler a palavra, a principal questão é exercitar a prática de fazer a leitura do mundo”. Na escola, a criança entraria em contato com a palavra, mas sem o “significado social da palavra”, e a “leitura de mundo” associada à produção

da escrita proporcionaria a produção de pensamento elaborado e a atribuição de significados (Artigo 95, p. 233).

*E se, quando se lê a palavra, lendo o mundo, está-se lendo o espaço, é possível ler produzir o próprio pensamento, fazendo a representação do espaço em que se vive. Compreender a escrita como o resultado do pensamento elaborado particularmente por cada pessoa é diferente de simplesmente escrever copiando.* (Artigo 95, p. 233)

Nesse artigo, os termos citados têm o sentido de interpretação, com o mesmo apelo subjetivo dos demais artigos, que exige crítica na análise de qualquer informação, e, nesse caso, a autora afirma que não há regra para realizá-la.

*Nesse processo de aprender a ler o mundo, lendo o espaço, não há uma regra, um método estabelecido a priori, nem a possibilidade de elencar técnicas capazes de dar conta de cumprir o exigido: “articulam-se a teoria e a prática, os pressupostos ético-políticos da educação, os conteúdos conceituais e técnicas do ensino, com as características grupais e pessoais dos sujeitos em interação, nas condições concretas, conjunturais, de operacionalização”* (MARQUES, p. 111). (Artigo 175, p. 235).

Os demais artigos (148, 154, 158, 182 e 184) fazem referência a Callai para tratar do termo *leitura de mundo*, muitos utilizando o artigo 175 do *corpus* como fundamento teórico.

A autora do artigo 148 compartilha das concepções de Callai em torno do termo *leitura de mundo*, no sentido da compreensão crítica do mundo e de que a Geografia contribuiria nesse processo das fases iniciais escolares, entre outras coisas, através da linguagem cartográfica, considerando que esta possibilita organizar o pensamento.

*Acreditamos que a formação de um indivíduo crítico se faz mediante a leitura e interpretação dos espaços somados às experiências e relações construídas nesses locais. Também entendemos que a leitura do mundo não será completa se a leitura básica for apenas uma obrigação nas aulas, precisamos despertar o interesse dos estudantes para conhecer o mundo. (...)*

*Ainda é importante destacar que esta mesma autora (PASSINI, 2012, p. 16-17) considera o avanço na construção do conhecimento a partir do uso da linguagem cartográfica, pois o ato de mapear sistematiza o pensamento: “A leitura de mapa não se resume em localizar um rio, uma cidade, tampouco em decodificar uma forma isolada. No entanto, a decodificação é o processo inicial, pois permite a entrada na linguagem do mapa. Não são cópias nem as atividades de colorir rios que possibilitarão à criança desenvolver habilidades para “entrar” no mapa, ler e conseguir extrair informações para interpretar a sua espacialidade, mas sim, sua capacidade de mapear.* (Artigo 148, p. 270 e 275)

As autoras do artigo 154, também com base nos estudos de Callai e considerando que a leitura do mundo antecede a leitura da palavra e que a Geografia contribuiria nesse processo principalmente com a alfabetização geográfica, oferecem exemplo de como isso aconteceria.

*Escolhemos para traçar um panorama desta leitura de mundo pelas crianças por dois principais vieses no ensino de Geografia dos Anos Iniciais. Num primeiro momento parte-se do princípio dos círculos concêntricos, que se orienta das relações simples e avança para as complexas. Na segunda perspectiva, busca-se a totalidade do mundo, por meio das relações com a realidade e com o espaço vivido, ou seja, a visão do mundo se faz por relações complexas, onde está criança se vê e faz parte do mundo. (Artigo 154, p. 282).*

As autoras do artigo 158 seguem o mesmo raciocínio das anteriores sobre o conceito de *leitura de mundo* de Callai e propõem o estudo da cidade para “ler o mundo”, defendendo que a paisagem (a cidade) é uma linguagem e que, por isso, pode ser lida como um texto.

*O autor destaca que a cidade está impregnada de valores simbólicos que podem exprimir a ordem vigente ou, de forma sutil, ordens desaparecidas: “[...] todo o lugar tem significado. Combinação de elementos econômicos, ecológicos, sociológicos e demográficos, num espaço reduzido, o lugar visualiza-se através de uma forma que se integra na paisagem local e regional. Aquilo que representa deve ser decifrado um pouco como uma linguagem, a linguagem dos homens falando com o espaço como um meio de expressão (FRÉMONT, 1980, p. 139).”*

*Nessa perspectiva, a cidade se apresenta como um texto a ser interpretado, buscando promover a compreensão dos signos presentes, os quais refletem uma dimensão visível (nas formas espaciais) e um valor simbólico (associado às funções das formas espaciais). Os conceitos geográficos fundamentam a interpretação do espaço geográfico contribuindo para superar a visão superficial da realidade social especializada. (Artigo 158, p. 19).*

A autora do artigo 182, também com o objetivo de discutir o papel da Geografia nas séries iniciais e utilizando-se do pensamento de Callai para *leitura de mundo*, sintetiza sua concepção utilizando-se do termo *leitura do espaço*.

*A aprendizagem para a leitura do espaço com as crianças permite desenvolver, mesmo que inicialmente, a formulação de indagações, o processamento de evidências e a elaboração de explicações. Ao mesmo tempo em que o aluno realiza a leitura do espaço, reconhece seu cotidiano mais próximo. O espaço como escopo de uma rede de conceitos onde ele se constitui permite que nele sejam identificadas nossas identidades, quem somos e refletirmos o que devemos ser no mundo. (Artigo 182, p. 12).*

No artigo 184, há associação entre o aprender a ler e escrever e a *leitura do espaço*, o qual seriam as paisagens. Por meio delas, seria possível aprender a leitura e a escrita e se perceber no mundo enquanto sujeitos.

*Aliados ao ler e escrever, como elementos fundantes no processo de ensino e aprendizagem, associamos a leitura e a escrita do espaço por meio das transformações das paisagens. Transformações que possibilitam contar a história de um lugar, por intermédio das leituras das paisagens e ao mesmo tempo propiciam aos professores e estudantes sentirem-se sujeitos dessas transformações a partir de uma compreensão que no seu cotidiano a geo-*

*grafia acontece e que com ela é possível também aprender a ler e escrever: palavras e o mundo. (Artigo 184, p. 511).*

Os artigos 6 (com referência tanto a Freire quanto Callai) e 195, inseridos no grupo do tema da Geografia porque apresentam o termo *leitura do mundo*, retomam o debate sobre alfabetização e letramento aproximando-os do conceito de *leitura do mundo* no contexto das práticas escolares da Geografia.

As autoras do artigo 6 discutem o termo *alfabetização geográfica* para apresentar as características do raciocínio geográfico essenciais para a leitura de mundo. Entretanto, o conceito de alfabetização geográfica apresentado se assemelha aos significados dados em outros artigos à própria leitura de mundo.

*Defendemos que a geografia tem linguagem própria, conceitos, vocabulários e representações específicas. Ela possui, portanto, uma cultura própria passiva de ser ensinada e aprendida no processo de alfabetização. Alfabetizar em Geografia é, portanto, o desenvolver raciocínios e formas de pensar próprios do campo dessa ciência, construindo conhecimentos científicos que auxiliem os alunos a desenvolverem um olhar crítico sobre as relações existentes no espaço geográfico. (Artigo 6, p. 122).*

No artigo 195, ler o mundo representa desenvolver o letramento geográfico e cartográfico.

*O letramento geográfico permite o desenvolvimento das noções de espacialidade do aluno, conduzindo-o à leitura do seu mundo e reconhecimento do seu papel social na sociedade. (...) No letramento geográfico a cartografia é peça fundamental para a construção dos saberes geográficos. Isto porque a leitura do mundo se faz através da identificação das categorias de localização, distribuição e extensão dos lugares que podem ser representados em mapas (Artigo 195, p. 501).*

Os artigos 8, 49 e 173 abordam de formas variadas os termos do tema da Geografia dentro da prática escolar, que serão apresentados a seguir.

O autor do artigo 8 (p. 2), fazendo crítica sobre as “práticas que mantêm apenas a aparência de propostas consideradas críticas e inovadoras (...) que solicitam a multiplicidade de falas, mas não incentivam o exercício de opor, comparar e conciliar argumentos”, chama atenção para as atividades que se propõem a construir a criticidade dos alunos (muitas citadas como exemplo para a construção da “leitura de mundo”), mas apenas tratam de temas polêmicos e recentes tecnologias.

Sua crítica se concentra em questionar o real papel do aluno nesse processo em que sempre é solicitado sua opinião, porém sem necessariamente inseri-lo no diálogo, oferecendo

indícios da necessidade da compreensão do discurso presente nas aulas.

*Schaffer e Kaercher (2008), por exemplo, referem-se a Goulart (2007) para evidenciar que será pela palavra do outro – de muitos outros – que cada aluno virá a refazer a palavra que lhe era prévia a esse encontro. Sendo que as palavras desses muitos outros remetem ao mundo composto por interações entre escalas, pois, agenciadas pela mediação do professor, tais palavras não se limitam àquelas pronunciadas pelos alunos situados numa mesma horizontalidade. São palavras atravessadas desde outros lugares: vindas do jornal, do rádio e da TV, dos sites de informação e de relacionamentos. São também as palavras encontradas na música, no filme e na charge. São palavras colhidas na leitura mais atenta do livro didático, agora contrastado pela leitura de outras fontes. (Artigo 8, p. 3).*

O autor do artigo 49 propõe fundamentar a relação entre linguagem e realidade por meio de uma leitura espinoziana, que revela o “eu” na crítica da “leitura de mundo”. Para ele, “a compreensão da natureza das coisas é que fundamenta a realidade, posteriormente a nomeação das coisas leva a descrição do mundo e esse será compreendido por essa mediação” (Artigo 49, p. 13).

*Antes de ensinarem as palavras são ensinadas interpretações. O dito passa a ser a regra e a omissão das palavras faladas será, posteriormente, fixada pelas palavras escritas, mas antes de tudo a interpretação já está pronta. Interpreta-se pela identidade, pela valoração do que é de fato necessário, interpreta-se pela constipação dos fatos. Não se trata de relativismo, mas como a realidade precisa ser escrita (por um grupo de pessoas dominantes) e, deste modo, constituir-se ciência, uma vez que na sociedade ocidental capitalista ciência é sinônimo de verdade. As interpretações são, portanto, narrações sobre o mundo e essas compõem a realidade; assim, por meio do ensino formal as ciências, no nosso caso a Geografia edifica muito mais que conceitos e categorias, pois ergue edifícios de valores e serão compreendidos pela relação processual dos signos e significados da língua. (Artigo 49, p. 14).*

Por fim, a proposta apresentada no artigo 173 é de trabalhar a “leitura do espaço” através do trabalho de campo. Seus autores utilizam o subtítulo “a leitura do lugar e a apreensão do espaço”, indicando aproximações entre os termos e seu sentido. Defendem que existem signos presentes no espaço capazes de serem identificados por aqueles que os estudam.

*Os trabalhos de campo oportunizam o contato direto com o espaço e sua complexidade, e, neste estar, formar vínculos. O geógrafo é o sujeito que olha o espaço e busca decifrar sua complexidade a partir da leitura dos signos presentes nele. Para Deleuze: “aprender diz respeito essencialmente aos signos. Os signos são objeto de um aprendizado temporal, não de um saber abstrato. Aprender é, de início, considerar uma matéria, um objeto, um ser, como se emitsem signos a serem decifrados, interpretados. Não existe aprendiz que não seja ‘egiptólogo’ de alguma coisa. Alguém só se torna marceneiro tornando-se sensível aos signos da madeira, e médico tornando-se sensível aos signos da doença (...). Tudo o que nos ensina alguma coisa emite signos, todo ato de aprender é uma interpretação de signos ou*



*de hieróglifos (DELEUZE, 2003:4). (Artigo 173, p. 95).*

Os autores também concebem a paisagem a ser estudada no trabalho de campo como um texto a ser lido.

*Suertegaray (2002, p. 3), ao referir o papel dos trabalhos de campo, colocou: “O campo é nosso espaço de vida que se apresenta como um texto carregado de signos que precisam ser desvendados”. Para a geografia, o mundo se revela a partir da leitura de signos. Estar num lugar significa colocar-se em situação de apreender os signos ali presentes. Retomando a afirmação de Suertegaray, quando esta afirmou que o campo é um texto, diríamos que a paisagem do lugar é o texto da geografia. Por isso a leitura do lugar envolve os conhecimentos produzidos nas práticas de sala de aula articulados a novas experiências que o viver o lugar proporcionam. Para tanto, é fundamental aliar ao senso comum os conhecimentos geográficos que permitem transformar o empírico em científico (Artigo 173, p. 96).*

No grupo tema da Geografia, os termos mais frequentes (*leitura da paisagem, leitura do mundo e linguagem cartográfica*) se aproximam dos conceitos de interpretação e percepção, discurso e posicionamento crítico.

A *linguagem geográfica* é, para aqueles autores, a representação e condição do pensamento da área da Geografia sobre o mundo, o que um grupo de estudiosos do tema debate e expõe como compreensão de mundo. Muitos consideram várias possibilidades de pensar o mundo e uma delas é a científica, cuja realização se dá através dos vocábulos próprios da ciência geográfica, mas insistem que as outras possibilidades deveriam ser valorizadas. Parte da área de ensino de geografia defende que essas palavras que vêm do meio social se internalizam no aluno e contribuem para produzir pensamento, com destaque ao pensamento espacial. Alguns autores relativizam a construção dessas palavras com o intuito de evidenciar sua formação dialógica, fazendo-se necessário captar os diferentes discursos.

A *leitura da paisagem* aparece, no *corpus*, de forma recorrente nas sugestões de atividades escolares e, em menor quantidade, para debater a categoria *paisagem*. Enquanto prática de aula, as poesias, os contos, os romances são muito indicados, com frequência como exercício de extrair determinada paisagem do texto literário. Há indicação de técnicas e procedimentos para analisar uma paisagem, seja no trabalho de campo, seja numa fotografia. Nesse sentido, paisagem é concebida enquanto texto, sendo dele possível extrair signos a partir do olhar do observador.

A *leitura de mundo* é apresentada no sentido de compreensão, entendimento, criticidade, percepção e interpretação do mundo. Os autores abordam a necessidade de compreender os diferentes discursos que cercam o indivíduo, principalmente os discursos científicos e de-

mais formas de dominação dentro e fora da ciência. Para tal compreensão, teria que se perceberem os contextos e os alunos precisariam desenvolver postura crítica, o que alguns autores denominam de *letramento*, no sentido de entender para a além da superfície. Muitos autores, nesse sentido, defendem que a experiência e a compreensão que o sujeito tem no e do mundo precedem sua inserção no mundo da escrita, antes mesmo de dominar os códigos gráficos. Nesse sentido, o ensino de geografia poderia contribuir para essa inserção quando oferece seu “vocabulário” (a palavra e suas generalizações, no sentido vigotskiano) para a compreensão do mundo (no sentido freireano), com o auxílio da alfabetização geográfica/cartográfica. A leitura do mundo ainda é compreendida enquanto técnica, por meio da qual a percepção (conjunto dos sentidos) do mundo pode ser capturada através de procedimentos de observação, descrição e análise, cuja ação está centralizada e valorizada na imagem.

Os significados dados aos termos desse grupo temático se aproximam de importantes conceitos dentro do debate da linguagem como leitura, subjetividade, signo e discurso, dos quais se faz necessário discutir.

A leitura contida nos termos *leitura de mundo* e *leitura da paisagem*, principalmente nas propostas que envolvem literatura (como é o caso do artigo 2), muitas vezes é colocada num patamar de promoção, o conhecido bordão de que a leitura é capaz de promover acessos ou que ler é viajar. Muitas vezes estão relacionados às crenças de que o ensino de geografia não gera interesse no aluno e precisa ser, de alguma forma, prazeroso (isso aparece neste trabalho em vários momentos: na análise piloto, no agrupamento linguagens e linguagem + determinante). Há, nesses casos, confusão explícita entre a ideia de ler como inteligência e ler como processo de vinculação cultural, em que os processos são considerados sem suas especificidades.

Britto (2003), para discutir a prática social da leitura, analisa cinco concepções de senso comum em torno da leitura que são utilizadas como argumento para promoção e campanhas e que prejudicam, entre outros fatores, a compreensão do termo. Abaixo estão as frases de efeito e suas complicações:

1. Cada leitor tem sua interpretação: ainda que seja verdade que o leitor constrói os sentidos da leitura, ele é condicionado por referenciais sócio culturais que são influentes nessa interpretação;
2. O sujeito que lê é criativo, descobrindo novos caminhos e novas oportunidades: há uma evolução intelectual de fato no sujeito leitor, porque a leitura informa, porém o modo como se processam essas informações depende dos referenciais teóricos dele;
3. Uma sociedade leitora é uma sociedade solidária: dar ao leitor o status de

pessoa engajada ou iluminada porque lê implica na supervalorização do livro em detrimento do conhecimento, do ato de ler e transfere o caráter de dominação e elitismo da prática de leitura para o caráter de redenção e humanitarismo;

4. Leitura é fonte inesgotável de prazer: a leitura ofereceria envolvimento emocional e, por isso, promove o prazer. Se o sujeito não tem prazer em ler é porque a leitura é desmotivadora. Não vínculo necessário entre satisfação intelectual e prazer;
5. Quem lê viaja por mundos maravilhosos: vinculado ao entretenimento e distração está a ideia de que a leitura oferecida nos ambientes tradicionais são autoritárias e que seria preciso oferecer leituras agradáveis e prazerosas.

O erro no conceito de leitura gera a ampliação do erro conceitual nos demais termos. Essa concepção equivocada nasce dos estudos literários em que se discutia a apropriação de determinado tipo de objeto da cultura, que é o texto literário, por natureza ficcional, polissêmico, e produtor de impressões e situações. Há, nela, interpretação exagerada em que o texto literário quase deixa de ter valor em si mesmo, importando a recepção, aquilo que o sujeito sente, manifesta e diz que acha que deva ser. O que importaria no texto seria o efeito que causa no leitor.

Se o que se quer é valorizar a leitura como um bem público, como possibilidade de cidadania, tem-se que abandonar visões ingênuas de leitura, fortemente ideológicas, e investir no conhecimento objetivo das práticas de leitura e num movimento pelo direito de poder ler. O excluído da leitura não é o sujeito que sabe ler e que não gosta de romance, mas o mesmo sujeito que, no Brasil de hoje, não tem terra, não tem emprego, não tem habitação. A questão do letramento na sociedade contemporânea é uma questão político-social e não de gosto ou prazer! (BRITTO, 2003, p. 114)

Essa compreensão, oriunda da literatura, se expande para todos os aspectos e na geografia se qualifica na prática de ler realidades e interpretar o mundo tal como ele é. Essa visão subjetivista é duplamente negativa: tira-se de um lugar específico um tipo de produção intelectual escrita que é a literatura, e se a expande para todo tipo de escrita e depois para outras coisas que não implicam mais o escrito. Ingenuamente, nesse sentido, muitas sugestões de atividade que apareceram no *corpus* acreditam estar contribuindo com o desenvolvimento da leitura no aluno, mas estão supervalorizando um objeto da cultura apenas com o argumento da viagem, do prazer.

Essas sugestões de aprender através da literatura são utilizadas com frequência pela área de ensino da geografia e é objeto de estudo há algum tempo. Consideramos importante questionar também se a obra ficcional pode ensinar o conteúdo geográfico, além claro de estimular e promover variadas formas de abordar o tema, ou é o conhecimento escolar adquirido que proporciona o reconhecimento dos conceitos na obra literária. Mesmo com métodos de

observação, descrição e análise da paisagem que se propõem objetivos, a subjetividade é sempre requisitada e as sugestões de aula se concentram na contemplação. As distintas formas de interpretação é o foco desse ensino voltado à crítica, supostamente fazendo o aluno dissecar os detalhes e não permanecer na superfície do senso comum. Se a paisagem é entendida como texto e dela se extraem signos, caberia questionar qual é o signo dos elementos naturais da paisagem. A paisagem é coisa em si, com suas características e transformações naturais e sociais, não é a representação de algo, a não ser que se dê a ela esse caráter, como ocorreria com a fotografia, cuja função fosse intencionalmente aludir a algo.

Com o sentido de “entendimento pessoal com base em observações e experiências de vida”, o termo *leitura do mundo* na área de ensino de Geografia surge de apropriação específica do argumento de Paulo Freire. Entretanto, a maior parte das citações e referências a ele se dá para situar o emprego sinonímico e não metafórico (ler é compreender o mundo).

Paulo Freire tratava de uma questão bem específica: a importância do ato de ler. Em seu argumento, baseado em sua concepção de pedagogia participativa e dialógica, o educador buscava relacionar a aprendizagem da palavra escrita às maneiras como as pessoas estão e se veem e atuam no mundo, bem como os processos pelos quais se realizava a educação de adultos. Recusando a educação instrumental de caráter autoritário e denunciando o processo de dominação e alienação que resultava da educação bancária, o educador tratou de vincular de forma escrita o aprender e escrever ao afirmar-se dos educandos enquanto pessoa política, fenomenológica e epistemológica: o sentido de aprender a escrever estava na possibilidade de cada um e do coletivo de dizer aquilo que era e de projetar o futuro, intervindo na sociedade e modificando as formas de poder ser. A *leitura do mundo* implicaria, portanto, o reconhecimento e a percepção da vida-vivida, desde as experiências subjetivas mais íntimas até as relações histórico-sociais mais complexas: a consciência delas e seu reconhecimento seriam condição fundamental para que a aprendizagem formal fosse instrumento de maior participação e de transformação da ordem social injusta. Em termos claros, só faz sentido aprender a *leitura do texto* se for para ampliar as formas de ser e de se perceber no mundo. Nessa linha de raciocínio, a metáfora *leitura do mundo* é necessária para enfatizar o valor da literalidade da *leitura da palavra*. (BRITTO, 2012, p. 23-24, grifos do autor).

A crítica de Freire ao mecanicismo da leitura resulta na metáfora de *leitura de mundo*, como condição de legitimação da leitura do texto: o texto só faz sentido se ele não reproduz alienação e o sujeito possa se perceber nele. As formas de se alfabetizar que Freire criticava não implicava na presença do sujeito no mundo, eram reproduções vazias de sentido. Contudo, os usos realizados pela área de ensino de geografia, aproximando os termos como sinônimos, dão a ambos (*leitura da palavra* e *leitura de mundo*) o sentido de produção de sentidos (ler seria interpretar). Britto (2012) afirma que, por mais que se assuma o caráter po-

lissêmico da palavra, existem especificidades quanto a leitura da palavra necessárias ao processo educativo.

Ocorre que, numa perspectiva idealista e de senso comum, tem-se tomado *leitura do mundo* como simples extensão da leitura da palavra, de tal modo que aquela teria a mesma natureza que esta, ambas expressando possibilidades de produzir sentidos. Nos casos mais extremados, toma-se o “mundo” como universo significativo a ser desvendado pela projeção subjetiva, sendo todas as expressões manifestações de ações interpretativas do sujeito. Trata-se, como se pode ver, de uma aplicação ingênua da ideia de *leitura* como escolha – aqui escolha sendo compreendida como dar sentido e significado às coisas. (Britto, 2012, p. 24, grifos do autor).

Essa ideia de que ler o mundo antecede ler a palavra, do modo como foi apresentada no *corpus*, perde a dimensão metafórica evidente em Paulo Freire, transformando-se em uma espécie de continuidade na mesma coisa, ler se resume a uma atividade intelectual, à interpretação de coisas, que pode ser de discursos orais ou escritos, ou de acontecimentos ou de fatos ou de imagens. A ação interpretante, mais do que buscar o sentido interno é acrescentar sentido externo é a questão fundamental da leitura. O conceito de leitura está errado, ler não é agregar sentido, não é de dentro para fora. Ler o mundo antes de ler a palavra não é, para Freire uma questão temporal, e sim existencial – o que eu sou e o objeto com o qual me relaciono.

Intrínseca à essas leituras estaria a subjetividade. No corpus analisado, aproximadamente um terço dos artigos (2, 11, 94, 95, 148, 154 e 158) descreve de forma explícita a importância da subjetividade na leitura do mundo.

*Para que possamos ver a paisagem como algo aparentemente fora de nós, vemos com os nossos olhos, feitos da nossa história e da nossa subjetividade que, por sua vez, estão inseridas no mundo das histórias e das subjetividades coletivas. (Artigo 2, p. 176)*

*Sobre paisagem e subjetividade, Chiapetti (2009, p. 103) escreve: “Uma paisagem, então, é o resultado de uma percepção dinâmica, construída a partir do olhar de um observador a um lugar qualquer do espaço em um determinado momento. Contudo, é um olhar com subjetividade, com histórias, com valores culturais, com seus modos de vida e com seu ponto de vista, sobre aquilo que é observado.” (Artigo 94, p. 70)*

*Os propósitos desse artigo, comprometido com o estudo do espaço geográfico transcende a objetividade e a racionalidade compreendendo a valorização subjetiva do imaginário do indivíduo, uma vez que as representações simbólicas e os sentimentos estão entrelaçados às vivências e experiências humanas no espaço, agregando valor aos estudos científicos. (Artigo 148, p. 273)*

O sentido atribuído à subjetividade nesses artigos é, na maioria, o de percepção individual gerada a partir das experiências pessoais do sujeito (seu cotidiano, sua formação, suas crenças e seus valores). Há menção a soma das subjetividades que formam a sociedade, mas o

sujeito e suas experiências são colocados, no momento da *leitura do mundo* ou da *paisagem*, como fundamentais.

Entretanto, além de Freire garantir que a utilização do termo leitura do mundo é uma metáfora quando, além de todas as explicações, usa aspas, descreve que o cotidiano (tão presente nos textos do *corpus* e com referência equivocada a Freire) serve para estimular a curiosidade que será o ponto de partida para ir além e garantir que o aluno compreenda o processo histórico do saber com rigor verdadeiramente científico. A inteligibilidade do mundo é histórica e se faz metodicamente rigorosa.

A resistência do professor, por exemplo, em respeitar a “leitura de mundo” com que o educando chega à escola, obviamente condicionada por sua cultura de classe e revelada em sua linguagem, também de classe, se constitui um obstáculo à sua experiência de conhecimento. Como tenho insistido neste e em outros trabalhos, saber escutá-lo não significa, concordar com ela, a leitura do mundo ou a ela se acomodar, assumindo-a como sua. Respeitar a leitura do mundo, do educando não é também um jogo tático com que o educador ou educadora procura tornar-se simpático ao educando. É a maneira correta que tem o educador de, *com* o educando e não *sobre* ele, tentar a superação de uma maneira mais ingênua por outra mais crítica de inteligir o mundo. Respeitar a leitura de mundo do educando significa toma-la como ponto de partida para a compreensão do papel da *curiosidade*, de um modo geral, e da humana, de modo especial, como um dos impulsos fundantes da produção do conhecimento. É preciso que, ao respeitar a leitura do mundo do educando para ir mais além dela, o educador deixe claro que a curiosidade fundamental à inteligibilidade do mundo é histórica e se dá na história, se aperfeiçoa, muda qualitativamente, se faz metodicamente rigorosa. E a curiosidade assim metodicamente rigorizada faz achados cada vez mais exatos. No fundo, o educador que respeita a leitura de mundo do educando, reconhece a historicidade do saber, o caráter histórico da curiosidade, desta forma, recusando a arrogância cientificista, assume a humildade crítica, própria da posição verdadeiramente científica. (FREIRE, 1996, p. 122-123, grifos do autor)

Quando trazem ao debate o sentido do discurso, boa parte dos autores o fazem com base em Bakhtin, que define o discurso como um diálogo com outros discursos. Independentemente do objeto do discurso, ele se constitui, principalmente, a partir dos outros que o cercam – os que o aceitam, os que o avaliam e os que os refutam. Cada vez que um enunciado é reproduzido, estão sendo revelados quais outros discursos participam e, ao mesmo tempo, abrindo diálogo com outros discursos porque “todo discurso é inevitavelmente ocupado, atravessado, pelo discurso alheio. O dialogismo são as relações de sentido que se estabelecem entre dois enunciados” (FIORIN, 2008, p. 19).

O dialogismo, para Bakhtin, se define por três características: é constitutivo, pois o enunciado constitui-se a partir de outros; é composicional, porque todo enunciador incorpora

as vozes de outros autores; e é subjetivo, pois a consciência vai se constituir sob diferentes assimilações da realidade (FIORIN, 2008).

Numa relação dialógica, o professor tem, entre outros discursos, em seu planejamento um discurso que não é o discurso da esfera social da qual os alunos pertencem – o discurso acadêmico, uma vez que o papel da escola está centrado principalmente no desenvolvimento dos conceitos científicos. Nesse sentido, a leitura se torna muito mais da palavra que pela palavra (compreendendo que aquela não se realiza sem essa e que, mais importante, o estudo de por que a palavra foi escrita se sobrepõe ao como isso se deu). Portanto, é fundamental compreender o que está escrito para entender o porquê está escrito, qual finalidade e intenção do que foi escrito, sua ideologia.

Um produto ideológico faz parte de uma realidade (natural ou social) como todo corpo físico, instrumento de produção ou produto de consumo; mas, ao contrário destes, ele também reflete e refrata uma outra realidade, que lhe é exterior. Tudo o que é ideológico possui um *significado* e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um signo. *Sem signos não existe ideologia*. Um corpo físico vale por si próprio: não significa nada e coincide inteiramente com sua própria natureza. Neste caso, não se trata de ideologia. (BAKHTIN, 2019, p. 31, grifos do autor)

Todo o signo, para Bakhtin, carrega em si uma avaliação, de credibilidade ou contestação, e cada área produtora de signos tem sua maneira de refletir e refratar a realidade. Com o caráter social, o signo é o representante dos fenômenos ideológicos, surgindo da interação entre consciências individuais, que, embora individuais, são produto e produtoras de signos, porque a “consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação social. (BAKHTIN, 2010, p. 34).

A única definição objetiva possível de consciência é de ordem sociológica. A consciência não pode derivar diretamente da natureza, como tentaram e ainda tentam mostrar o materialismo mecanicista ingênuo e a psicologia contemporânea (sob suas diferentes formas: biológicas, behavioristas, etc...) A ideologia não pode derivar da consciência como pretendem o idealismo e o positivismo psicologista. A consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de relações sociais. Os signos são o alimento da consciência individual, a matéria de seu desenvolvimento, e ela reflete sua lógica e suas leis. A lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação semiótica de um grupo social. Se privarmos a consciência de seu conteúdo semiótico e ideológico, não sobra nada. A imagem, a palavra, o gesto significante, etc. constituem seu único abrigo. Fora desse material, há apenas o simples ato fisiológico, não esclarecido pela consciência, desprovido do sentido que os signos lhe conferem. (BAKHTIN, 2010, p. 36)

Na perspectiva de Freire e na repercussão de seu argumento nos textos da área de ensino de Geografia, a leitura de mundo implica consciência da “vida vivida”, com forte apelo subjetivo. A experiência de vida e o cotidiano do sujeito, aspectos abordados por pedagogias centradas na individualidade, como as de base construtivista, não implicam formação social da consciência, como argumenta Bakhtin. É, a partir do “eu” que se olha a sociedade, na concepção dessas pedagogias. No corpus, os textos apresentam o debate do discurso bakhtiniano, porém o separam do conceito de ideologia inserida na subjetividade, na esfera individual.

No Quadro 14, a seguir, apresentamos os autores de referência utilizados nos artigos do grupo da Geografia para fundamentar o uso dos termos. As referências completas das obras constantes no quadro citado estão listadas no Apêndice I.









TEMAS	LEITURA DE MUNDO													LEITURA DA PAISAGEM				LINGUAGEM GEOGRÁFICA		OUTROS			CITAÇÕES POR ANO	CITAÇÕES POR AUTOR
	6	175	182	184	165	64	18	148	154	158	95	195	2	94	11	39	44	176	8	173	49			
CHIAPETTI, Rita Jaqueline Nogueira																								
2009														X							1	1		
CORRÊA, Roberto Lobato																								
1997														X							1	3		
1998														X							1		3	
2009															X						1			3
COSGROVE, Denis																								
1998														X							1	1		
HOLZER, Werther																								
1999														X							1	1		
SAUER, Carl																								
1998															X						1	2		
2004														X							1		2	
SCHIER, Raul Alfredo																								
2003														X							1	1		
DONDIS, Donis																								
1997														X							1	1		
DUNCAN, James S.																								
2002														X							1	1		
FOUCAULT, Michel; ROUANET, Sérgio Paulo																								
1996														X							1	1		
MELO, V.																								
2003															X						1	2		
2010															X						1		2	
MELO, V.; MELO FILHO, D. C.																								
2011															X						1	1		
MARCONDES, Danilo																								
2000																X					1	1		
GINZBURG, Carlo																								
2001																X					1	1		

TEMAS	LEITURA DE MUNDO													LEITURA DA PAISAGEM				LINGUAGEM GEOGRÁFICA		OUTROS			CITAÇÕES POR ANO	CITAÇÕES POR AUTOR					
	6	175	182	184	165	64	18	148	154	158	95	195	2	94	11	39	44	176	8	173	49								
	DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix																												
1992																	X											1	1
	FERRAZ, Cláudio Benito																												
2010																	X											1	1
	FOUCAULT, Michel																												
1996																	X											1	2
1999																									X			1	
	BAKHTIN, M																												
1992																		X										1	2
2009																									X			1	
	VYGOTSKY, Lev Semyonovitch et al.																												
1988																		X										1	1
	PINO, A.																												
2001																		X										1	1
	KOZEL, Saete																												
2006																				X								1	1
	SCHÄEFFER, Neiva; KAERCHER, Nestor A.																												
2008																				X								1	1
	MASSEY, Doreen																												
2008																					X							1	1
	DELEUZE, Gilles																												
2003																					X							1	1
	SUERTEGARAY, Dirce Maria Antunes																												
2002			X																							X		2	2
	BARTHES, Roland																												
1953																										X		1	1
	FEYERABEND, P.																												
1977																										X		1	1
	MARX, Karl; ENGELS, Friedrich																												
2007																										X		1	1

TEMAS	LEITURA DE MUNDO													LEITURA DA PAISAGEM				LINGUAGEM GEOGRÁFICA		OUTROS			CITAÇÕES POR ANO	CITAÇÕES POR AUTOR
	6	175	182	184	165	64	18	148	154	158	95	195	2	94	11	39	44	176	8	173	49			
	HEGEL, G. W. F.																							
1997																					X	1	1	
	SPINOZA, B.																							
1999																					X	1	1	
	WITTGENSTEIN, L.																							
2002																					X	1	1	
	PAGANELLI, Tomoko Iyda																							
2006			X																			1	1	
	FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio																							
1985					X																	1	1	
	MOREIRA, Ruy																							
2007										X												1	1	
	PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H.																							
2007										X												1	1	
	FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo																							
1990	X																					1	1	

#### 4.2.2.3. Linguagem

**Tabela 6 - Grupo do tema *Linguagem***

LINGUAGEM	96
-----------	----

A contabilização da palavra *linguagem* de forma isolada serviu para saber a dimensão de sua utilização e subsidiar a investigação dos conceitos abordados. Porém, percebemos que, como sua utilização nos artigos é variável (objeto de investigação de nossa pesquisa), ela não poderia se configurar como grupo temático. Entretanto, alguns artigos demonstraram preocupação por parte de seus autores com a explicação do conceito de linguagem, oferecendo mais recursos a esta pesquisa. São eles: 2, 49, 53, 54, 62, 133, 145 e 169.

##### 4.2.2.3.1. Artigo 2

Esse artigo tem “o objetivo dialogar sobre os possíveis elos de Geografia, Literatura e Linguagem – enquanto expressão de significados que cria existências e sentidos.” (Artigo 2, p. 171). A autora utiliza um conto do Moacyr Scliar para o diálogo com a Geografia, considerando a literatura capaz de produzir significados. O artigo não apresenta definição de linguagem, e, quando tenta fazer, associa linguagem a literatura. Mas cita um trecho que oferece indícios de sua compreensão: “Para Merleau-Ponty: ‘Muito mais do que um meio, a linguagem é algo como um ser, e é por isso que consegue tão bem tornar alguém presente’” (Artigo 2, p. 172).

Para iniciar o debate e defender o uso da literatura, a autora apresenta uma distinção de posicionamentos entre Merleau-Ponty e Sartre sobre os significados.

*Para Merleau-Ponty a gênese da significação é de certa forma comum em todos os modos de expressão, colocando-os assim num patamar semelhante em relação ao poder significante, enquanto Sartre, ao levar em consideração a capacidade de significação, distinguia a prosa literária dos demais meios de expressão, e asseverava que somente a prosa seria capaz de lidar, de fato, com significados (Artigo 2, p. 172).*

Enquanto Merleau-Ponty sustentava que a arte – e a literatura nela incluída – é uma linguagem que produz significado. A autora, utilizando-se dos embasamentos de Merleau-Ponty, defende que a “a arte compreendida como linguagem proporciona existências e possibilidades de leituras geográficas” (Artigo 2, p. 173). Nesse sentido, o artigo apresenta o conto de Moacyr Scliar e suas possibilidades de uso nas aulas de Geografia, considerando a literatura uma “nova linguagem” e um recurso para realizar a “leitura do mundo”.

*A Geografia tem buscado novas linguagens para compreender o mundo e os lugares e a literatura compreendida como linguagem pode construir diálogos permanentes sobre as existências geográficas.*

*As leituras e interpretações geográficas que propomos com o conto literário não se encerram em si mesma e não pretendem alcançar voos sobre a verdade, mas apresentar-se como possibilidade de leitura de mundo. O que propomos ao final com as existências geográficas é aproveitar os deleites que a leitura da narrativa literária proporciona para pensar sobre certa experiência social e espacial ou uma dada existência geográfica refletida e construídas pelo texto literário. (Artigo 2, p. 178).*

No artigo 2, a autora propõe atividade de ensino de Geografia com temática urbana e utiliza um conto literário como estratégia pedagógica para possibilitar o debate sobre a sociedade e o espaço. Diferentemente dos outros artigos que apresentam semelhante objetivo e concebem que existem “tipos de linguagem” e que a literatura é um desses, o artigo 2 apresenta a origem de sua compreensão em torno do conceito de linguagem, considerando que há diferentes posições sobre o tema, abordando duas correntes. A autora afirma que seu posicionamento é de que a literatura, elemento da cultura, é capaz de comunicar e ensinar algo.

#### 4.2.2.3.2. Artigo 49

Esse artigo tem o objetivo de apresentar a relação entre linguagem e realidade no ensino de Geografia para fomentar a formação crítica dos estudantes, tendo “como centralidade a discussão da linguagem como componente explicativo da realidade mediante o pensamento de Baruch (Benedictus) Spinoza (1632-1677)” (Artigo 49, p. 11).

O autor inicia o texto afirmando que a existência das ciências ocorre pelos seus conceitos e categorias; e, como os conceitos e categorias mudam ao longo do tempo, é preciso considerar que a realidade sempre será maior que as palavras, sugerindo novas interpretações.

*Diante disso, partimos da afirmativa que a identidade das palavras com a realidade consorcia-se pelo significado construído socialmente, ao mesmo tempo em que as palavras explicam ou ocultam aquilo que é ou pelo menos deveria ser. A supressão do dito pelo não dito se apoia na lógica construtora da interpretação do que é real; assim, os conceitos e categorias geográficas modelam a compreensão da realidade sob os auspícios da ciência, portanto, não dizer nos moldes canonizados da linguagem geográfica significa não fazer ciência especificamente geográfica. Apenas evidencia-se o dito, logo o não mencionado é substancializado no sentido daquilo que é apresentado; assim negar a palavra traduz a complexidade do que deve ser aparente pela imposição das forças dominadoras. As palavras que podem ser mencionadas são, invariavelmente, autorizadas por sujeitos que dominam a política, a moral, a cultura e a economia. (Artigo 49, p. 13).*

a ciência geográfica seria composta de sujeitos dominantes, em que só o escrito apre-



sentaria fatos interpretantes da realidade e que o resgate do “EU pela crítica na leitura do mundo” retomaria o sentido da ciência geográfica. (Artigo 49, p. 13).

*Fundamenta-se a interpretação do escrito pelo aprendido, mas não se trata do aprendido em si, já que o direcionamento educacional e as experiências cotidianas permitem que o escrito se torne origem dos fatos, em outras palavras, conforme Spinoza (1983,1999) a compreensão da natureza das coisas é que fundamenta a realidade, posteriormente, a nomeação das coisas leva a descrição do mundo e esse será compreendido por essa mediação.*

O autor propõe, então, que as interpretações ocorram antes das palavras e que o dito venha antes que o escrito, “já que a língua, antes de aprendermos a escrita, produz para nós significados” (Artigo 49, p. 14), e afirma que os conceitos e categorias das ciências podem ser perigosos quando são imortalizados sem crítica ou atualização e que o cotidiano e o real significado dessas palavras manifestar-se-iam pela linguagem.

*A linguagem, portanto, conforme Marx e Engels (2007) é a consciência prática, isto é, as palavras compõem cabedais significativos explorados pela cotidianidade dos sujeitos. Expresso-me para e sobre o mundo pela minha consciência, pela minha linguagem, pois: “[...] A linguagem é tão velha quanto a consciência: a linguagem é a consciência real, que existe também para os outros homens e que, portanto, começa a existir também para mim mesmo[...]” (Artigo 49, p. 14).*

Na perspectiva assumida neste argumento, a Geografia teria limites enquanto ciência tanto quanto fossem seus limites de linguagem, e a interpretação do mundo seria prejudicada, uma vez que a escolha das palavras sofreria pressões históricas. Haveria então que retomar as interpretações da realidade realizadas a partir das condições de vida do sujeito.

*A contribuição que temos se faz por meio do materialismo ao incidir a realidade na linguagem sem corrompê-la, sem procurar criar palavras que estão distantes dos acontecimentos cotidianos; assim, a existência é o ponto crucial e as lições de Wittgenstein e Spinoza leva-nos a espacialização da verdade e da realidade, isto é, a comprovação do que existe somente é possível pelas nossas experiências cotidianas, todavia, não se trata de individualismo relativista, promovidos pelos ingênuos pós-modernos, referimo-nos as condições de vida e suas limitações impostas pelo modo de produção capitalista. Se nossa linguagem é nosso mundo, isto somente é possível pela composição do “nosso” mundo material, pela espacialidade de nossa existência. As verdades não são reveladas, mas são precisas na constituição do sujeito, em outros termos, ontologiza-se espacialmente. Pensamos, portanto, como vivemos, expressamo-nos e compreendemos o mundo por essa relação. (Artigo 49, p. 23).*

Discutindo a linguagem e sua relação com a realidade e visando contribuições para o ensino crítico da Geografia, o autor apresenta e cita as bases bibliográficas que sustentam seu pensamento. Evidencia-se, ao longo do texto, que, mesmo que se discuta a consciência nesse

processo, o conceito de linguagem assumido pelo autor está próximo ao conceito de língua, pois seu argumento valoriza a fala em detrimento da escrita nas explicações sobre o funcionamento do mundo e chama atenção para as ideologias presentes nos discursos, principalmente acadêmicos. Além disso, afirma que a realidade seria construída sobre as explicações que damos a respeito de nosso cotidiano, pois, na visão do autor, falamos e compreendemos o que vivemos. A linguagem, para ele, seria esse dizer sobre aquilo que se vive.

#### 4.2.2.3.3. Artigo 53

O arquivo que contém o artigo 53 foi digitalizado e a leitura foi prejudicada, pois não é possível ler algumas partes. Além disso, é fruto de disciplina de Metodologia Científica em Geografia e apresenta características de fichamento das obras. Seu objetivo declarado é estabelecer relações entre linguagem e espaço geográfico. Inicia com a apresentação de conceitos básicos para, posteriormente, discutir a produção da vida humana e do conhecimento mediado pela linguagem simbólica.

Começa com a definição de linguagem pelo dicionário.

*Levando em conta o dicionário filosófico de Abbagnano (1982, p. 586), linguagem é o conjunto de sinais cujo uso torna possível a comunicação entre os seres humanos. Procurando explicar a linguagem, o homem busca o conhecimento de algo que lhe é próprio e uma forma de dominar o mundo. Linguagem é também expressão do pensamento por meio da palavra; pensamento e linguagem interagem, se completam. Segundo Sapir (1971, p. 27), “a linguagem é uma roupagem que veste o pensamento”, uma estrada que conduz a ele. Os símbolos usados na linguagem são chaves para o conhecimento, para a compreensão do conceito; mas a palavra pode deixar de ser chave; pode também ser um grilhão (Artigo 53, p.8).*

Os autores consideram a existência de diversos tipos de linguagem (cartográfica, matemática, musical) e apresentam as distinções entre linguagem humana e animal, considerando aquela simbólica, complexa e flexível, e esta, simples, rígida e emotiva.

*Garcia (1988) ressalta a inteligência humana e a associa à construção de uma linguagem simbólica. Entretanto, os animais também têm sua forma de se comunicar. A partir dessa constatação inicia-se uma diferenciação, a princípio complexa entre a linguagem humana e animal. Complexa porque todos os elementos que se colocam como de distinção, encontram em alguns animais exceções, o que impede de afirmar de forma generalizada esta diferenciação (Artigo 53, p. 9).*

No processo comparativo entre o homem e o animal, os autores utilizam bibliografia que, novamente, enfatiza como definição de linguagem a comunicação, mas conclui que ambos realizam comunicação, porém apenas o homem usaria linguagem simbólica, e é ela que

impulsionaria a produção da vida humana e do conhecimento. Além disso, defendem, baseados em Leontiev, que o trabalho é produtor do próprio homem.

*O trabalho definido por esse autor como uma ação sobre a natureza ligando entre si os participantes mediatizando a sua comunicação, desde sua origem tem base social e provoca hominização, nos termos de Leontiev.*

*A produção consiste na ação humana não só sobre a natureza, mas nas relações entre os homens e é nos limites destas relações que ela acontece. Interfere no psiquismo humano pelas características que detém: caráter social da produção, divisão técnica do trabalho que consiste numa fase preparatória (intelectual) e de execução.*

*Resulta, esse processo, na formação de um reflexo consciente no homem. Na consciência a imagem do real não se confunde com o próprio real e torna possível a observação de si mesmo. Esta observação e reflexão é que permitem ao homem uma evolução na sua forma de produzir a vida, o conhecimento e, conseqüentemente, a si mesmo.*

*Na fase da preparação da produção surge o pensamento humano (o conhecimento humano em geral). Este diferencia-se do intelecto dos animais porque só desenvolve-se com a consciência social. A forma concreta que opera a consciência da realidade circundante é a linguagem. Conforme Marx, citado na referida obra de Leontiev, esta é a consciência prática dos homens.*

*Inseparável da consciência, a linguagem surge, como esta, no trabalho, na produção social da vida. Conforme Leontiev (1978, p.86). “O nascimento da linguagem só pode ser compreendido em relação com a necessidade, nascida do trabalho, que os homens sentem de dizer alguma coisa.”*

*A ação humana sobre a natureza e a relação entre os próprios homens têm duas funções básicas – a produtiva e a de comunicação. Esta surge a partir de gestos e evolui para a linguagem sonora articulada (Artigo 53, p. 11).*

Ao estabelecer a relação entre linguagem e consciência a partir do trabalho, os autores consideram a linguagem para além da comunicação, num momento posterior ao intelecto. Eles pontuam que, como o trabalho é constante e evolutivo ao longo da história, a linguagem simbólica permite ao homem acumular esses conhecimentos, os vocábulos tendo a função de representar os fatos, mesmo que não integralmente, porque dependem das experiências pessoais, que determinam a sensação que determinado fenômeno provoca em nós, tornando-se uma generalização sobre o que ocorreu.

*De encontro a Leontiev, afirma Vigotski (1993) sobre a linguagem e a generalização da realidade: “(...) cada palavra já é uma generalização. A generalização é um ato verbal do pensamento e reflete a realidade de modo bem diverso daquele da sensação e da percepção (...) significado é um ato do pensamento (...) parte inalienável da palavra e pretende ao domínio da linguagem e do pensamento (p.4). Um pensamento não tem equivalente imediato em palavras, a transição do pensamento para a palavra passa pelo significado (p.103) (Artigo 53, p. 14).*

Com essas definições, os autores afirmam que as ciências humanas, compostas pelos

vocábulos historicamente construídos sobre a produção da vida humana, não são isentas de ideologia e que a relação entre língua e poder na configuração dos territórios é de interesse da ciência geográfica.

O artigo 53 apresenta definição de linguagem a partir de sua característica enquanto comunicação, mas com fundamentação principal baseada na sua relação com o pensamento no processo da produção da vida humana.

#### 4.2.2.3.4. Artigo 54

O artigo tem por objetivo estabelecer a relação entre linguagem e linguística para embasar a representação cartográfica através da Semiologia Gráfica. Para demonstrar tal relação, os autores apresentam o que compreendem por linguagem e semiótica e depois tratam da Semiologia Cartográfica no Brasil. Sobre linguagem, eles afirmam que

*Para Humboldt a linguagem: “não é uma obra, mas uma atividade. A verdadeira definição não pode ser senão genética. A linguagem é o perene trabalho do espírito, preocupado em tornar o som articulado idôneo para exprimir o pensamento. A rigor dos termos, esta e a definição do falar em cada momento mental, pode-se considerar linguagem a totalidade deste falar”.* (In: Buzzi. 1992, p. 245) (Artigo 54, p. 121).

Nessa citação, o produto final, que é a fala, aparece como o esforço da linguagem em revelar o pensamento. Os autores afirmam que a fala está representada por palavras, que possuem significados e são representadas por signos.

*Na linguagem estão contidos sistemas de usos de todos os signos. Quando falamos, atualizamos um sistema, fazemos o uso dos signos. Nesse uso, os indivíduos se comunicam e estabelecem contato com a realidade. A comunicação só acontece mediante usos ou jogos linguísticos. Significar é próprio da linguagem. Quando falamos usamos palavras que significam. Na função de significar. As palavras são símbolos ou signos. A aprendizagem da linguagem se faz usando as palavras, através desta atividade vamos descobrindo o sentido das palavras e na escolha das palavras estaremos realizando a linguagem que possibilitará a comunicação. A aprendizagem das palavras nos transporta para o mundo simbólico vivido real, onde as mesmas têm sentido e representação. A linguagem nos permite pelos seus sentidos (ouvir, ver, sentir) conhecer a realidade* (Artigo 54, p. 122).

Mesmo considerando o pensamento na constituição da linguagem, os autores reforçam a função da linguagem enquanto comunicação. E afirmam, citando Santaella, que não é comunicação apenas entre pessoas, mas também entre as coisas.

*O termo linguagem se estende aos sistemas aparentemente mais inumanos como as linguagens binárias de que as máquinas se utilizam para se comunicar entre si e com o homem (a linguagem do computador, por exemplo),*

*até tudo aquilo que na natureza fala ao homem e é sentido como linguagem. Haverá, assim, a linguagem das flores, dos ventos, dos ruídos, dos sinais de energia vital emitidos pelo corpo e, até mesmo, a linguagem do silêncio, sem falar do sonho que, desde Freud, já sabemos que também se estrutura como linguagem. (SANTAELLA, 1983, p. 13) (Artigo 54, p. 122)*

A linguagem seria, então, além de comunicação, tudo aquilo que tem algo a dizer, de que é possível extrair informação sobre algo. Após essa breve definição, os autores explicam que, no século XX, nasceram duas ciências da linguagem: a Linguística (linguagem verbal) e a Semiótica (todas as linguagens). Antes de fazer essa distinção, de forma desarticulada do que foi dito no texto, afirmam que linguagem é produtor e produto do pensamento.

*Para Vigotski, o significado é fenômeno do pensamento apenas quando o pensamento ganha corpo por meio da fala, e só o fenômeno da fala na medida em que a palavra está ligada ao pensamento, sendo iluminada por ele. A união palavra e pensamento é um fenômeno do pensamento verbal e da fala significativa. Ele estudava a linguagem como construtora do sujeito. Abordou a questão do pensamento – linguagem em toda a sua extensão, tratando-a como um objeto concreto de pesquisa e captando a real importância dessa relação no processo de evolução do homem. (...) A relação pensamento-linguagem é a chave para a compreensão da natureza da consciência humana, tem uma função organizadora e planejadora do pensamento, também função social e comunicativa (Artigo 54, p. 123).*

Os autores retomam a Linguística, afirmando que se utiliza de símbolos para descrever a linguagem, e, enquanto as ciências exatas utilizam símbolos abstratos, as ciências humanas utilizam a linguagem ordinária (prática social) e, além disso, estabelecem as funções da natureza da linguagem.

*Outra grande contribuição da linguística foi a elaboração das funções constitutivas da natureza da linguagem. Segundo Orlandi (1987) essas funções são: “Função expressiva – centrada no emissor; Função conotativa – centrada no receptor; Função referencial – centrada no objeto de comunicação; Função fática – centrada no canal, no contato que liga emissor e receptor; Função poética – centrada na mensagem; Função metalinguística – centrada no código (Artigo 54, p. 124).*

Por essa perspectiva, se a linguagem tivesse diferentes funções, teríamos diferentes linguagens, assim como linguagem matemática, artística e cinematográfica. E todas estas formas de linguagem não estariam isentas de ideologia.

Para tratar da Semiologia Cartográfica, os autores iniciam com os postulados de Peirce e Sandmann.

*Para Peirce um signo, ou representamen, é um **Primeiro** que se opõe numa relação triádica genuína tal para com um **Segundo**, chamado seu **objeto**, que é capaz de determinar um **Terceiro**, chamado seu **interpretante**, o qual se coloque em relação ao objeto na mesma relação triádica em que ele pró-*

*prio está com relação a esse mesmo objeto. A relação triádica de Pierce é: o signo ou o representante, o objeto ou referente, e o sujeito ou interpretante.*

*E para Sandmann (1993) dependendo do modo como se estabelece a relação entre signos teremos o símbolo, o índice e o ícone: se a ponte da relação é arbitrária ou convencional, temos o **símbolo**; se a relação tem base na experiência, na história, na coocorrência ou na contiguidade, temos o **índice**; se a relação tem fundamento na semelhança, temos o signo chamado **símile** ou **ícone**. (Artigo 54, p. 126, grifo do autor).*

Com essa descrição, afirmam que representar é estar no lugar de alguma coisa e que, portanto, a Cartografia permite a interpretação do mundo através de símbolos.

*A cartografia é uma ciência que utiliza-se de uma linguagem universal porque se vale de um sistema de signos compreensíveis por todos, é uma linguagem visual (imagens) que é o objeto da semiologia gráfica. (...) A simbologia cartográfica consiste num arranjo convencional das manchas significativas localizadas em implantação pontual, linear ou zonal. A semiologia gráfica estabelece suas regras, ou pelo menos seus princípios, tal como a gramática estabelece os usos da língua escrita ou os solfejos os da música (Artigo 54, p. 128).*

Portanto, no artigo 54, em que os autores conceituam inicialmente linguagem como comunicação, faz-se relação direta entre linguagem e pensamento, mas, ainda assim, a linguagem seria toda e qualquer coisa que emita mensagem ou ser interpretável. Nesse sentido, se todas as coisas possuem linguagens, teríamos muitos tipos de linguagem, e uma delas seria a Cartografia, que representa o mundo através de símbolos (pontos, linhas e zonas).

#### 4.2.2.3.5. Artigo 62

O artigo 62 tem o objetivo de apresentar relações entre linguagem, pensamento e construção do conhecimento para, com isso, refletir sobre aspectos teóricos e metodológicos na realização do trabalho com a reprodução cartográfica, visando promover a construção do raciocínio geográfico. A autora inicia o texto afirmando que a Cartografia deve ser compreendida como linguagens (instrumentos).

*As representações cartográficas devem ser compreendidas enquanto linguagens, que são instrumentos humanos social, histórica e geograficamente construídos. Possuem a função de orientação das atividades humanas em diferentes sociedades, assim como qualquer outro tipo de conhecimento (Artigo 62, p. 7).*

Ela explica que cada um dos termos – linguagem, pensamento e conhecimento – é frequentemente encaixado em alguma ciência e que essa especialização diminui a qualidade do debate. Ao contrário, defende que esses termos não são independentes.

*Como afirma Elias (1992, p. 12 e seg.), linguagem, pensamento e conheci-*

*mento são diferentes funções de um mesmo processo de conhecimento, e não devem ser abordados como processo substancialmente independentes e diferentes. Línguas, pensamentos e conhecimentos devem ser entendidos como sendo sociais e individuais ao mesmo tempo (Artigo 62, p. 8).*

Embora tenha utilizado *língua* como sinônimo de *linguagem*, a autora segue, em seu raciocínio e, assumindo a dificuldade de afirmar a origem da linguagem, sustenta que sua função seria a de unir e desunir grupos humanos, além de limitar o pensamento e a comunicação. A partir de então, não mais utiliza a palavra *língua* e debate sobre a relação entre linguagem e pensamento.

*Sem a linguagem o conhecimento não se realiza, assim ela se constitui em estrutura estruturante ou fundamento de todo e qualquer pensamento humano, “o que não puder ser assim articulado dificilmente será considerado pensamento” (Tung-Sun, 2000, p. 175) (Artigo 62, p. 9).*

Entretanto, ressalva que, além de estrutura estruturante, a linguagem é “estrutura estruturada, pois a mesma é tecida e urdida, no contexto das mais diferentes sociedades” (Artigo 62, p. 10). Considera que os códigos só são linguagens se a sociedade os utilizar. Quando retoma a relação interdependente entre linguagem, pensamento e conhecimento afirma que as “linguagens” seriam condição para o pensamento e conhecimento e que linguagem seria instrumento.

*Ao se pensar na relação mutuamente dependente das três funções, a aprendizagem das mais variadas linguagens (gráfica, cartográfica, escrita, matemática, artística nas suas mais diferentes formas) se torna condição para a realização de pensamentos e conhecimentos mais congruentes com a realidade. Dessa forma, fica clara a função e o lugar da linguagem no ensino e na aprendizagem formais: transformar-se em instrumento que auxilie no processo de construção de entendimento do mundo no qual vive o aluno (Artigo 62, p. 10).*

Assim como no artigo 53, a autora do artigo 62 se baseia em Vigotski para defender que a palavra é resultado da ação do homem e que, portanto, a linguagem seria um instrumento poderoso de comunicação.

*Para Vigotski (1991), é a partir da ação dos seres humanos que a linguagem se constituiu, tornando-se um dos instrumentos mais poderosos na orientação e na comunicação das ideias humanas. A ação sobre o objeto antecedeu a sua nomeação; nesse sentido, o estatuto ontológico da linguagem não está pautado na palavra, mas na ação. Daí ser a palavra o coroamento da ação e não ao contrário (Artigo 62, p. 10).*

Para apresentar sua concepção de conhecimento atrelada à linguagem, baseia-se na teoria simbólica, em que a linguagem representaria os fatos ocorridos após interpretação de todo o processo entre o real e o representado.

*No contexto da Teoria simbólica, os conhecimentos possuem caráter linguístico de mensagem interpessoal sob a forma de padrões sonoros mais ou menos estandarizados, constituindo-se assim em símbolos de fatos reais. Observe-se que essa teoria explicita a necessidade do esclarecimento dos fundamentos da relação entre o símbolo e o que ele simboliza, por isso possui caráter processual e enfatiza os movimentos do pensamento. Daí a negação do conceito estático da verdade, e a utilização do termo maior ou menor congruência com a realidade. (...) Por isso os conhecimentos: “[...] servem aos seres humanos, numa forma, como meio de comunicação e, em outras, como meio de orientação e, sob a forma do pensamento como experimentação silenciosa sobre um leque de soluções possíveis a fim de se descobrir, entre elas, a melhor e mais simples.” (Elias, 1994, p. 111) (Artigo 62, p. 12).*

Nesse sentido, a autora pontua que em cada momento histórico há relação entre o símbolo e o que ele simboliza e, por isso, os pensamentos, a memória, o conhecimento e as “linguagens” são diferentes ao longo do tempo.

*Para Luria (1986, p.22): “Como resultado da história social, a linguagem transformou-se em instrumento decisivo do conhecimento humano, graças ao qual o homem pode superar os limites da experiência sensorial, individualizar as características dos fenômenos, formular determinadas generalizações ou categorias. Pode-se dizer que sem o trabalho e a linguagem, no homem não se teria formado o pensamento abstrato ‘categorial’” (Artigo 62, p. 12).*

Nesse e em outros trechos do artigo, a autora utiliza o termo *linguagem* no plural, mas diferentemente do significado que tenha recebido no início do texto, em que linguagens são manifestações da cultura (linguagem cartográfica ou cinematográfica), nesse momento atribui-se à linguagem condição do pensar, quanto maior fosse a qualidade dessa linguagem, maior seria a capacidade do pensamento. A autora, portanto, interpreta, a partir desses autores (Elias, Luria, Vigotski), que, se a linguagem evoluiu ao longo do tempo, tornando o homem cada vez mais articulado; tal evolução poderia ter relação com a própria capacitação e criação do homem ao longo do tempo. Todas as criações técnicas e instrumentais alimentariam o potencial de linguagem e, portanto, o pensamento.

*Além da linguagem, funções como pensamento, memória e conhecimento se constituem em exemplos de processos de entrelaçamento da evolução biológica com o desenvolvimento social. Somos dotados de capacidades biológicas para falar, nos comunicar, pensar, conhecer e lembrar, no entanto essas não se realizam sem a aprendizagem. Como já disse anteriormente, os conteúdos, as maneiras de aprendizagem variam histórica, geográfica e socialmente, daí não fazer sentido, na perspectiva da teoria simbólica, a defesa da existência de pensamentos puros a priori, de universais linguísticos, de categorias a priori do pensamento, da ideia da existência de uma verdade externa aos seres humanos, ente outros. Eis o divisor de águas que pode nos parametrizar para pensar e trabalhar com as representações cartográficas, voltadas para o ensino da geografia (Artigo 62, p. 13).*

Nesse artigo a cartografia é entendida como instrumento de orientação humana, que



contribui para o homem se organizar e evoluir.

*Os mapas tais quais os conhecemos, assim como outras representações, são a expressão de um certo pensar o espaço – estruturas estruturadas – e permitem ao mesmo tempo a realização de certos raciocínios espaciais, entre o conjunto de raciocínios possíveis, ou seja, também são estruturas estruturantes de determinados pensamentos de cunho topológico (Artigo 62, p. 16).*

Por fim, a autora chama atenção para o papel da escola em realizar atividades capazes de promover a leitura do mapa para além da decodificação.

#### 4.2.2.3.6. Artigo 133

O artigo traz proposta metodológica de ensino utilizando tecnologias da informação e discute a respeito dos elementos da mediação docente nesse processo. Os autores iniciam fazendo considerações sobre o ensino de Geografia e as estratégias de ensino envolvendo livro didático e softwares educativos. Posteriormente, apresentam os elementos da mediação docente na perspectiva sociointeracionista e, nesse momento, fazem considerações sobre linguagem.

Os autores assumem que, na perspectiva de Vigotski, “a mediação está fundada na teoria marxista de produção”, que o desenvolvimento humano está relacionado ao trabalho e a ele implica duas produções: a dos objetos culturais e a do homem. Nesse artigo, é considerado que os objetos culturais seriam “ferramentas ou instrumentos intermediários”, como os signos, por exemplo (Artigo 133, p. 147).

*Nesse sentido, as ferramentas mediadoras teriam a função de ordenar, ou seja, regular as ações externas do sujeito. Os signos, por sua vez, têm caráter de regular as ações do psiquismo das pessoas, portanto, sendo qualquer símbolo que possa servir como auxílio da memória e da atenção humana. Os signos são importantes por serem formas posteriores de mediação, pois eles atribuem à mediação um caráter de natureza semiótica ou simbólica (Artigo 133, p. 147).*

Consideram que o professor de Geografia deveria escolher as melhores ferramenta e signos para ensinar o conhecimento geográfico, mas observam que, ao ensinar, o professor pode externalizar linguagem própria da ciência, sem que seja significativa ao aluno e sem que possa se desenvolver intelectualmente. Para tratar desse assunto, são oferecidas referências que apresentam a importância do significado da palavra.

*De acordo com Pino (1991, p.36), Vigotski discute a questão semiótica tendo como referência a compreensão da linguagem. A função da linguagem que associamos como ferramenta interna e externalizada pelo professor, foi para Vigotski o centro de suas investigações. Quando externalizada, a lin-*

*guagem tem efeito de construir sentido socialmente para determinado grupo que compartilha significados. O significado da palavra, destacado nas interpretações de Vigotski (2008, p.104), associa-se a conceitos e generalizações, e “pressupõe o desenvolvimento de muitas funções intelectuais: atenção deliberada, memória lógica, abstração, capacidade para comparar e diferenciar”. Para Vigotski (idem, p.104), o professor não logra êxito ensinando determinado conceito de forma direta, pois, segundo ele “em qualquer idade, um conceito expresso por uma palavra representa um ato de generalização” (Artigo 133, p. 148).*

O artigo apresenta sugestões de mediação considerando que “o professor de geografia pode utilizar-se de imagens como recurso didático para auxiliar a sua fala, suas explicações que aludem ao simbólico e cultural” (Artigo 133, p. 148). Ao exemplificar, os autores sugerem que os recursos didáticos (imagens, TV, DVD, filmes) são ferramentas presentes na mediação (no caso específico do artigo, as tecnologias da informação) e os signos seriam a interação humana no sentido cultural.

*Como afirma Isaias (1996, p. 54), refletindo sobre as ideias de Vigotski, os signos “representam um vínculo intermediário, artificialmente construído no intercâmbio cultural entre a realidade e atividade do indivíduo”. Enfatizamos a ideia de intercâmbio cultural presente nessa definição de Isaias (idem), pois nessa lógica de raciocínio pensamos a presença de indivíduos que pensam e agem na maioria das vezes de acordo com seu contexto que medeia por si só as relações entre os homens (Artigo 133, p. 150).*

Os autores concluem que, na perspectiva da prática de ensino, seria preciso considerar as ferramentas e os signos que oferecessem melhores condições de aprendizagem.

*A discussão sobre as ferramentas e os signos, trazidos à tona, sobretudo em Vigotski e a posteriori, em outros autores, foi importante no sentido de estarmos pensando as práticas de ensino em que o professor assume tal papel de mediador. Nesse sentido, este necessita de ferramentas instrumentais e de uma linguagem condizente com a atividades específicas da mediação. Linguagens e instrumentos, ambos específicos e adequados são indispensáveis na atividade mediadora do professor do século XXI, pois o “ensino envolve mediação do professor, por meio de instrumentos semióticos, realiza a intermediação entre os conhecimentos científicos já produzidos pela sociedade e os esforços dos alunos em incorporá-los” (Isaias, 1998, p. 56) (Artigo 133, p. 154).*

#### 4.2.2.3.7. Artigo 145

O objetivo da autora do artigo 145 é analisar os espaços de representação dos práticos relacionando-os aos estudos bakhtinianos e à Geografia Cultural. Ela inicia explicando os espaços de vivências dos profissionais da navegação do rio Madeira, Amazonas.

*Das vivências e experiências com os práticos chegamos aos estudos de re-*

*apresentação, na tentativa de compreender as práticas espaciais e culturais desse grupo no rio Madeira, considerando que a representação seguindo Kozel (2009) é uma forma de linguagem impregnada de significados e valores sociais refletindo a realidade ou vivência social dos sujeitos. (Artigo 145, p. 160).*

No sentido de que o espaço é fruto das vivências sociais, a autora, referindo Bakhtin, afirma que o signo é fruto das interações verbais entre os sujeitos daquele espaço, em caráter dialógico.

*A contribuição de Bakhtin (1999), na interface com os estudos de representação, traz uma concepção de linguagem dialógica que leva em conta o diálogo, muitas vezes conflituoso ou não, da interação verbal entre os interlocutores e da construção do signo vivo e dinâmico. Em outras palavras, o signo emerge desse processo de interação verbal que ocorre entre os sujeitos de forma organizada e colabora para o entendimento do espaço de representação.*

*Em Bakhtin (1999) a linguagem ocupa um lugar de destaque nas suas análises, priorizando o estudo do dialogismo, dos enunciados. Destaca para tanto uma linguagem viva, plúri, múltipla, que resulta da criação humana acontecida na história através das relações sociais: “o sujeito como tal não pode ser percebido nem estudado como coisa, posto que sendo sujeito não pode, se quiser continuar sê-lo permanecer sem voz, portanto, seu conhecimento, só pode ter um caráter dialógico”. (1999, p. 117)*

*O dialogismo é o princípio constitutivo da linguagem, pressupõe o espaço de interação entre o eu e o tu ou entre o eu e o outro, trazendo de forma significativa a perspectiva de outra voz, do outro. Esse entrecruzamento de várias vozes evidencia as linguagens diversificadas, os signos construídos historicamente e os processos de significação do grupo.*

*Os homens no espaço do rio Madeira atuam como elementos articuladores da própria linguagem. Há várias vozes nesse processo enunciativo da palavra, gerando significados, vozes que ecoam no momento da fala ao longo das viagens nos barcos. Isto é, o dialogismo traz de forma significativa a perspectiva de outra voz, torna-se o espaço de interação, da interlocução. (Artigo 145, p. 165).*

Concebendo linguagem com o sentido de discurso, a autora conclui que o barco é a representação do lugar, em que há relações sociais e culturais através de diálogos e interações. Nesses diálogos (muitos deles narrativas orais), está a produção de sentidos e símbolos, como a noção de perigo e fascínio, por exemplo.

#### 4.2.2.3.8. Artigo 169

No artigo 169, há sistematização teórica para desenvolvimento de pesquisas em história do pensamento cartográfico, em que o autor propõe diálogo entre Geografia e Literatura. O autor inicia o texto apresentando relação entre o que é Geografia, no sentido de resgate his-

tórico da ciência geográfica, e ser geógrafo, no sentido de pensar intencionalmente o espaço. Para fazer essa relação, propõe a interação entre arte e ciência.

*Entendemos que arte e ciência possuem naturezas diferentes, e uma das coisas que diferenciam estas modalidades do conhecimento é a linguagem. O discurso da ciência está condicionado a um ritual (afinidades intelectuais, normas de citação, formatação, campo e subcampo de pesquisa etc.), o que acaba por determinar uma forma de dizer as coisas. No que diz respeito à arte, apesar de existirem continuidades dentro de uma tendência, há mais liberdade na construção do discurso, em que as possibilidades de sentir, pensar e expressar estão diretamente mais conectadas à linguagem. Enfim, a arte possui uma maior liberdade linguística. (Artigo 169, p. 155).*

O autor questiona a própria área sobre o que pensa quando pensa Geografia e busca, na dimensão do ser, a manifestação do ser geográfico.

*Heidegger tentou romper com o dualismo entre objetividade (existência) e subjetividade (essência), tão presente na filosofia ocidental, uma vez que o ser não existe separado do ente: todo ser é ser de um ente ou todo ser é no ente pelo homem. O homem seria a categoria genérica, em que se coadunariam ser e ente. Heidegger tentou se afastar do cogito ergo sun de René Descartes, em que o pensar era uma condição para existir, alcançada por meio da dúvida metódica. Para isso, em nosso breve entendimento sobre a reflexão heideggeriana, pensar é existir. (...)*

*Quando pensamos, realizamos a linguagem e “falamos no completo silêncio”. A fala não se limita à expressão (externalização): já está manifestada interiormente na maneira como pensamos ou na forma como realizamos o nosso pensamento – a realização da expressão linguística do pensamento por meio da palavra representa um segundo momento desse processo. (Artigo 169, p. 157 e 158).*

Inicialmente, aproximando os conceitos de linguagem e de discurso, considera que linguagem é pensamento e que esse pensamento é fruto do que somos, no tempo e no espaço. A Geografia, enquanto ciência, se qualificar como geográfica, e, quando o geógrafo produz conhecimento, precisaria ter em mente que seu pensamento e sua linguagem estão condicionados pela dimensão geográfica de sua existência.

*Onde estamos é algo que determina o que somos. Isto não quer dizer que todos que habitam um mesmo lugar vão ser da mesma forma (determinismo). A determinação condiciona, mas não fecha possibilidades – abre infinitas! Posso afirmar que a leitura desta determinação não está enclausurada em um campo científico. Nesse sentido, a geografia pensada a partir de conteúdos e reflexões ontológicas, deve se interessar pelas diferentes formas com que o geográfico infesta a manifestação do ser (presente na literatura, por exemplo, como obra de arte).*

*Partindo da premissa de que “pensamento é linguagem”, podemos afirmar que uma obra literária não representa o autor: ela é o seu autor. Assim, entendemos que o debate ontológico sobre linguagem apresenta um grande potencial analítico para pensarmos a obra literária e as determinações geográficas presentes na literatura. (Artigo 169, p. 160).*

O Quadro 15 apresenta os autores de referência que embasaram o uso dos termos nos artigos do grupo da Linguagem. As referências completas das obras estão listadas no Apêndice J.

**Quadro 15 - Referências usadas nos artigos do grupo *Linguagem* para sustentar o uso dos termos**

ARTIGOS/ AUTORES	53	145	133	62	54	49	2	169	CITAÇÕES POR ANO	CITAÇÕES POR AUTOR
LEONTIEV, A.										
1978	X								1	1
VYGOTSKY, Lev Semyonovitch										
1987					X				1	6
1991				X					1	
1993	X								1	
2000			X						1	
2007			X						1	
2008			X						1	
BAKHTIN, Mikhail										
1999		X							1	1
ELIAS, Norbert										
1994				X					1	2
1998				X					1	
BOURDIEU, Pierre										
2000				X					1	1
LURIA, Alexandr Romanovich										
1986				X					1	1
SPINOZA, B.										
1999						X			1	2
2009						X			1	
MERLEAU-PONTY, Maurice										
2004							X		1	1
HEIDEGGER, Martin										
1979								X	1	2
2008								X	1	

#### 4.2.2.4. Linguagem + determinante

A palavra *linguagem* é frequentemente acompanhada de um adjetivo ou adjunto adverbial (determinante) que confere uma especificidade, e essa recorrência configura um grupo. Os artigos que usam essa estrutura (linguagem + determinante) geralmente se referem a algum objeto semiótico como comunicador ou à forma de expressar algo ou, ainda, a algum tipo de jargão ou estilo específico. Nessa listagem, 76 termos são citados em 194 artigos e, com exceção de três, todos são classificados como artigos que conceituam a linguagem enquanto objeto semiótico.

Tabela 7 - Termos com a estrutura *linguagem + determinante*

Termo	n.
Linguagem escrita	22
Linguagem visual	16
Linguagem verbal	13
Linguagem cinematográfica	10
Linguagem artística	7
Linguagem literária	7
Linguagem oral	6
Linguagem imagética	5
Linguagem universal	5
Linguagem videográfica	5
Linguagem audiovisual	4
Linguagem poética	4
Linguagem textual	4
Linguagem computacional	3
Linguagem das mídias	3
Linguagem de programação	3
Linguagem digital	3
Linguagem fotográfica	3
Linguagem hipertextual	3
Linguagem matemática	3
Linguagem simbólica	3
Linguagem conceitual	2
Linguagem cultural	2
Linguagem do símbolo	2
Linguagem falada	2
Linguagem musical	2
Linguagem natural	2
Linguagem social	2
Linguagem acadêmica	1
Linguagem animal	1
Linguagem binária	1
Linguagem cartesiana	1
Linguagem complexa	1
Linguagem comum	1
Linguagem comunicativa	1
Linguagem contextualizada e reflexiva	1
Linguagem da flor	1
Linguagem da natureza	1
Linguagem da propaganda	1

Termo	n.
Linguagem da sedução	1
Linguagem de comunicação	1
Linguagem de outdoor	1
Linguagem didática	1
Linguagem do corpo	1
Linguagem do jogo	1
Linguagem do silêncio	1
Linguagem do sonho	1
Linguagem do turismo	1
Linguagem do vento	1
Linguagem dos homens	1
Linguagem dos quadrinhos	1
Linguagem estética	1
Linguagem fílmica	1
Linguagem iconográfica	1
Linguagem interativa	1
Linguagem interdisciplinar	1
Linguagem jornalística	1
Linguagem leitora	1
Linguagem lógica	1
Linguagem lógico matemática	1
Linguagem metafísica	1
Linguagem multicultural	1
Linguagem narrativa	1
Linguagem ordinária	1
Linguagem pictórica	1
Linguagem potencializadora	1
Linguagem prosaica	1
Linguagem publicitária	1
Linguagem radiofônica	1
Linguagem simples	1
Linguagem sintética	1
Linguagem sonora	1
Linguagem subversiva	1
Linguagem técnica	1
Linguagem-imagem	1
Linguagem-objeto	1
Total	194

Esses 76 termos foram utilizados nos artigos que fazem parte dos outros agrupamentos (Cartografia, Geografia ou Linguagem) e muitos são empregados como sinônimos apenas. Os usos desses termos nos artigos geralmente revelam que o autor não encontrou palavra

apropriada para o que gostaria de dizer ou escolheu utilizar o termo para não se repetir demasiadamente. Diante dessas dificuldades textuais, o autor opta por criar uma expressão que seria facilmente substituída por palavras usuais. No artigo 101, por exemplo, há o termo *linguagem natural*, que a autora conceitua como língua escrita; ou, ainda, no artigo 163, há o termo *linguagem sintética*, que remete ao poder de síntese de um meio de comunicação.

Com a criação desses termos e sua extensão sinonímica, realizamos um reagrupamento considerando a aproximação de tema e significado, para analisarmos sua utilização. Ainda que consideremos que os termos precisam ser analisados no contexto de seus artigos, entendemos que essa busca contribui para a investigação.

Foram realizadas 8 subdivisões:

- ✓ Semiótica (e objeto semiótico);
- ✓ Discurso;
- ✓ Linguística;
- ✓ Formas de dizer;
- ✓ Informática/cartografia;
- ✓ Cultura;
- ✓ Comunicação;
- ✓ Audiovisual.

**Quadro 16 - Quadro Termos da subdivisão *Semiótica***

Linguagem do corpo	Linguagem do sonho
Linguagem do vento	Linguagem da sedução
Linguagem da flor	Linguagem da natureza
Linguagem do silêncio	Linguagem animal

A maioria desses termos está no artigo 54, em que os autores fazem introdução ao conceito de linguagem e afirmam que, no século XX, nasceram duas ciências da linguagem, a Linguística e a Semiótica, sendo esta última a ciência de todas as linguagens. Associam os sentidos, a interpretação e a subjetividade no processo da linguagem, pois “a linguagem nos permite pelos sentidos (ouvir, ver e sentir) conhecer a realidade” (Artigo 54, p. 122). Nesse sentido, toda relação de interação ou todo contato com as pessoas ou coisas seriam mediados por linguagem, pois representariam algo.

*É um veículo pelo qual se tem acesso às representações dos indivíduos ou dos grupos sociais. Também é um fundamento de mediação e de interpretação de conhecimento: “o termo linguagem se estende aos sistemas aparentemente mais inumanos como as linguagens binárias de que as máquinas se utilizam para se comunicar entre si e com o homem (a linguagem do compu-*

*tador por exemplo), até tudo aquilo que, na natureza, fala ao homem e é sentido como linguagem. Haverá assim, a linguagem das flores, dos ventos, dos ruídos, dos sinais de energia vital emitidos pelo corpo e, até mesmo, a linguagem do silêncio, sem falar do sonho que, desde Freud, já sabemos que também se estrutura como linguagem. (Santaella, 1983, p.13). (Artigo 54, p. 123).*

Sendo assim, todas as coisas teriam algo a representar, e aquilo que é visto, vivido ou de alguma forma provoca reação no indivíduo se configuraria como linguagem. E, se representa e provoca algo, segundo a visão dos autores, é porque há mensagem, e é com essa concepção que muitos artigos apresentam objetos e produções da cultura como linguagem em situações de sala de aula. Alguns exemplos são apresentados no quadro abaixo.

**Quadro 17 - Termos da subdivisão *Semiótica* referentes a objeto semiótico**

Linguagem do jogo	Linguagem prosaica
Linguagem interativa	Linguagem literária
Linguagem poética	Linguagem das mídias
Linguagem narrativa	Linguagem hipertextual
Linguagem dos quadrinhos	

Ainda no subgrupo da *Semiótica*, estão os termos que representam a utilização de objetos semióticos como recurso didático. Se os elementos da natureza e os objetos da cultura transmitem mensagens, provocam sensações, seriam úteis para debater tema que convergisse a essas mensagens (conteúdos). Os autores desses artigos escolhem um recurso: acreditam que ele contribui para transmitir determinada mensagem e, assim, o concebem enquanto “linguagem”, por exemplo, a “linguagem do jogo ou das mídias”. Os termos *linguagem narrativa*, *linguagem poética*, *linguagem prosaica* e *linguagem literária* aparecem nos artigos como sugestão de atividades que envolvem conto, romance ou poesia. A poesia, por exemplo, teria a forma própria de ensinar algo e por isso seria uma *linguagem*.

*A precariedade e, às vezes, a falta de recursos didáticos na rede pública de ensino básico levam professores a buscarem formas alternativas de ensino, criando metodologias capazes de atrair a atenção dos seus alunos e, com isso, torná-los mais participativo, como é o caso da linguagem poética da literatura de cordel. (Artigo76, p. 127).*

O termo *linguagem interativa* refere-se às “múltiplas linguagens” que podem interagir numa atividade escolar.

*O ensino da geografia segue esse caminho e, na atualidade se depara com novas linguagens que desafiam a estrutura da escola quanto aos recursos disponíveis e a prática pedagógica. O uso da linguagem interativa das novas tecnologias remete o professor a um duplo esforço, pois o mesmo tem que repensar a sua função e da própria escola. O currículo escolar na mai-*



*oria das vezes se mantém inerte e orientado por práticas antigas embora tenha disponibilidade de laboratórios e/ou salsa multimídias aonde o aluno vai até adentra eventualmente para uma pesquisa pautada na cópia ou uma instrumentalização muito mais técnica que didática – logo não constrói, não analisa e nem cria interatividade. (Artigo 188, p. 10).*

**Quadro 18 - Termos da subdivisão *Discurso***

Linguagem do turismo
Linguagem publicitária
Linguagem da propaganda
Linguagem jornalística

Os autores, quando utilizam os termos deste subgrupo, geralmente se referem aos discursos próprios desses veículos (portadores de texto ou instituições), exprimindo ponto de vista e ideologia. Os autores do artigo 81, com o objetivo de debater as articulações entre imagem e Geografia, propõem “uma leitura imagética em anúncios de *outdoors*” e, para tanto, referem-se à *linguagem publicitária*.

*A linguagem da publicidade, que se utiliza do sexo (masculino e feminino) e da classe social como estratégias de comunicação associadas aos produtos que predominam nos anúncios de revistas, parte do pressuposto de que os anúncios devem preencher a carência de identidade de cada leitor, a necessidade que cada pessoa tem de aderir a valores e estilos de vida, e confirmam a fim de que lhe permitam compreender o mundo e o seu lugar nele. Mais ainda, a linguagem publicitária, ao mostrar gente incrivelmente feliz e fascinante, por causa do sucesso em termos da carreira, ou de sexo, ou ambos, constrói um universo imaginário em que o leitor consegue materializar os desejos insatisfeitos de sua vida diária. E, por fim, a linguagem publicitária transmite mecanismos de conteúdo ideológico (as estruturas de significado que desfiguram os fenômenos, estados e processos de nossa cultura, ou que confirmam, ou pressupõem naturalidade e a inevitabilidade destes fenômenos estados e processos), que são os processos semânticos da redução de problemas e imposições de uma normalidade de comportamento. (Artigo 81, p. 16).*

**Quadro 19 - Termos da subdivisão *Linguística***

Linguagem oral	Linguagem textual
Linguagem falada	Linguagem natural
Linguagem escrita	Linguagem do símbolo
Linguagem verbal	Linguagem dos homens
Linguagem leitora	

Os termos deste subgrupo surgem nos artigos para introduzir o debate sobre *linguagem* e, geralmente, para se contrapor a uma “nova, diferente ou alternativa linguagem” (linguagem imagética x linguagem verbal ou linguagem artística x linguagem escrita).

As autoras do artigo 142 defendem a utilização de filmes e documentários no ambiente escolar e fazem propostas nesse sentido. No artigo, o termo *linguagem falada* muito provavelmente refere-se à prática da história oral, que pode ser aplicada em atividades escolares.

*As diferentes formas de linguagens (visual, escrita, musical, etc.), que possuem enredo, personagens, podem ser utilizadas em sala de aula como recursos audiovisuais. Pois através de um filme ou um vídeo podem promover experiências de aprendizagem significativas. E além de trabalhar com outros elementos podem ser destacados nessas produções, como a própria linguagem falada, traços culturais, paisagens, etc. (Artigo 142, p. 43).*

A autora do artigo 101, com o objetivo de contribuir com uma crítica à Cartografia na Geografia, reconhece que os trabalhos em Cartografia, na discussão da *linguagem cartográfica*, se baseiam na Linguística para apresentar paralelos. Nesse debate, utiliza o termo *linguagem natural* para tratar de elementos da estrutura da língua.

*Excetuando-se o trabalho de Bertin, que tem um caráter aplicativo na elaboração de mapas temáticos, percebi que as construções sobre a linguagem do mapa se pautavam na correspondência desta com a linguagem natural, na identificação de “elementos linguísticos” nos mapas. Na figura 1 é apresentado um quadro com os termos [signo, sintaxe, semântica e pragmática] utilizados na linguística estrutural e sua adaptação “linguística do mapa”. (Artigo 101, p. 24).*

**Quadro 20 - Termos da subdivisão *Formas de dizer***

Linguagem técnica	Linguagem interdisciplinar
Linguagem acadêmica	Linguagem metafísica
Linguagem contextualizada e reflexiva	Linguagem comum
Linguagem simples	Linguagem conceitual
Linguagem sintética	Linguagem subversiva
Linguagem universal	Linguagem complexa
Linguagem potencializadora	Linguagem didática
Linguagem ordinária	Linguagem simbólica

Os termos do quadro 18 surgem nos artigos quando os autores pretendem relatar uma forma de dizer, explicar, apresentar algo. Muitos dos termos aparecem no mesmo artigo, colocados como opostos na defesa de algum deles, por exemplo, os termos *linguagem simples*, *linguagem comum* e *linguagem ordinária* em oposição à *linguagem complexa*, *linguagem acadêmica*, *linguagem técnica* e *linguagem simbólica*.

A autora do artigo 165 defende que o conhecimento geográfico existe para além da universidade e, além de apresentar o caráter ideológico do discurso acadêmico, faz ressalva sobre o rigor da língua exigida nesse espaço.

*É importante salientar que tal posição de supremacia do conhecimento científico se dá a partir de uma série de símbolos de status que a sustentam. Além do já referido discurso de sua infalibilidade, racionalidade e objetividade, a própria linguagem acadêmica, hermética e seguidora das normas linguísticas ditas padrão, funciona como um dos mecanismos de segregação e distanciamento social. Não se produz um texto acadêmico que não esteja adequado à gramática também hegemônica. Não é a ciência e nem a geografia acadêmica, o que se fala ou escreve minimamente distante da norma denominada culta. (Artigo 165, p. 77).*

As autoras do artigo 155 discutem a importância do estudo do local e suas representações a partir de atlas escolares. Consideram que informações específicas para trabalhar dados de determinado município não são facilmente encontradas em livros didáticos e que os professores precisam buscar informações em órgãos administrativos. Nesse momento, utilizam o termo *linguagem técnica* para falar das expressões específicas de uma área do conhecimento, muitas vezes de difícil entendimento para leigos.

*Nesse sentido, o professor é chamado a buscar informações junto a órgãos administrativos sobre resultados do censo populacional, dados meteorológicos, informações sobre aspectos culturais, lugares turísticos, museus e outras. Porém esses materiais utilizam uma linguagem técnica e não foram construídos para o uso escolar. O professor precisa trabalhar a informação de modo que seja entendida pelos alunos. (Artigo 155, p. 236).*

O autor do artigo 194, que discute as metáforas presentes na Geografia, faz distinção entre *linguagem simbólica* e *linguagem conceitual*, que basicamente significaria fazer oposição entre discursos que se propõem subjetivos e neutros, respectivamente.

*Ao discutir o conceito de linguagem, Chauí (1997, p.149-150) apresenta dois tipos de linguagem diferentes: a linguagem conceitual e a linguagem simbólica: a primeira “procura diminuir ao máximo a polissemia e a conotação, buscando fazer com que cada palavra tenha um sentido próprio e que seus diferentes sentidos dependam do contexto no qual é empregado” (p.149). O segundo tipo utiliza-se de “palavras polissêmicas, carregadas de múltiplos sentidos simultâneos e diferentes, tanto sentidos semelhantes e em harmonia, quanto sentidos opostos e contrários” (p.149). Enquanto a linguagem conceitual, supostamente preferida na academia, busca convencer e persuadir por meio de argumentos, raciocínios e provas, a linguagem simbólica leva a uma “interiorização” pela força do seu sentido, sua ambiguidade, suas evocações e sua carga emotiva e afetiva. A primeira realiza “desconstruções” analíticas, reconstrói sinteticamente os objetivos e atribui às palavras um sentido direto e não figurativo, a última oferece sínteses imediatas em forma de imagens, privilegiando a memória e a imaginação através de analogias e metáforas. (Artigo 194, p. 13958).*

O termo *linguagem subversiva* aparece no artigo 69 em referência à Cartografia, que teria uma forma diferente e inovadora de representar o espaço através de mapas artísticos.

*Nessa perspectiva, as (re)apresentações podem materializar aspectos do es-*

*paço municipal que nem sempre são visíveis ao olhar passageiro. Dependendo do que se queira mostrar, pode se utilizar diferentes formas de representação, ou melhor, expressão artística que mostrem o local, pois a Cartografia não se resume ao mapa. Como uma linguagem subversiva do espaço vivido, expressa sentimentos, mitos, crenças, preceitos e preconceitos utilizados nos diferentes materiais para imagear o local. (Artigo 69, p. 57).*

No artigo 163, o termo *linguagem sintética* surge com o sentido de capacidade de condensar informação quando a autora propõe o uso do Twitter para estimular a leitura.

*Leitura, interpretação, e escrita constituem os elementos estruturantes da comunicação, necessários em todas as áreas do conhecimento e também nas relações cotidianas. A síntese faz parte desse universo, caracterizando-se como a capacidade de condensar informações e mensagens. Assim, os professores das demais disciplinas podem e devem incentivar nos alunos a aplicação de competências e habilidades apreendidas nas aulas da língua materna. A linguagem sintética, por sua vez, não é natural do ser humano. Ela deve ser, portanto, ensinada e praticada, pois exige técnicas e exercício constante. (Artigo 163, p. 7).*

Outro exemplo se encontra no artigo 56, em que o autor utiliza o termo *linguagem potencializadora* no sentido de que o cinema, trabalhado em aulas de Geografia, poderia promover novos pensamentos.

*Para melhor nos posicionarmos perante esse paradoxo, articulamos nossa argumentação a partir dos estudos e ideias de Walter Benjamin. Entendemos que as observações por ele delineadas indicam um caminho pertinente para a questão da linguagem geográfica na sua necessária abertura para o universo artístico, que no caso do cinema se encontra entre as linguagens potencializadoras de novos pensamentos e também como mercadoria a afirmar uma única imagem de pensamento. Dessa tensão é que o paradoxo reverbera nas possibilidades de leitura da dinâmica espacial atual. (Artigo 56, p. 91).*

**Quadro 21 - Termos da subdivisão *Informática/Cartografia***

Informática/Cartografia	Linguagem matemática
Linguagem de programação	Linguagem binária
Linguagem computacional	Linguagem cartesiana
Linguagem lógica	Linguagem digital

Os termos desse grupo estão presentes em artigos que tratam, em sua maioria, da temática da Cartografia e que, em alguma medida, citam elementos da área da informática que contribuem para o desenvolvimento cartográfico escolar.

No artigo 120, por exemplo, há sugestão de atividade para inserir o trabalho com informática nas aulas de Geografia. Os autores usam *linguagem de programação* para explicar a criação, por parte dos alunos, de comandos que orientam determinada ação no computador.

*No exemplo de Oliveira (2007), ele citou uma linguagem de programação no qual os alunos são os próprios criadores, no qual eles movimentam um robô imaginário e assim acaba descobrindo novas informações. (Artigo 120, p. 32).*

*Linguagem cartesiana* aparece no artigo 87, em que a autora, com o objetivo de discutir a diversidade dos usos da Cartografia a partir do ponto de vista fenomenológico, faz a crítica a Cartografia compreendida como técnica de modo demasiadamente racional.

*Segundo Martins (1996) a partir de uma tentativa de superação do impasse aristotélico-kantiano (segundo Silva apud Martins 1996, significa tratar de estabelecer a relação do espaço também com a categoria de qualidade re-dimensionando a realidade espaço-temporalmente), a Geografia se propõe romper com um sistema lógico formal operante na maioria das conceitualizações do Espaço na Geografia. Sendo assim, cria novas proposições teóricas e estimula a Cartografia a repensar suas formas de representação também calcadas em uma lógica formal exposta a partir da geometria euclidiana e de uma linguagem cartesiana. (Artigo 87, p. 86).*

O termo *linguagem digital* refere-se aos requisitos necessários para manusear as tecnologias de informação e comunicação, como a internet, através dos computadores. Os autores do artigo 84 apresentam alguns dos desafios de trabalhar com as TICs nas aulas de Geografia. Consideram que há aprendizagem específica para lidar com o mundo digital e, assim, utilizam o termo em questão.

*Ao estreitar relações com as TIC, o professor em geografia promove o aprendizado da linguagem digital, que é, notoriamente, o primeiro passo para integrar as TIC ao ensino da geografia.*

*A tecnologização da sociedade e sua disponibilização através de computadores conectados à internet nas escolas induzem os professores, ou antes, oportunizam a estes, ensinar essa nova linguagem. (Artigo 84, p. 8).*

#### Quadro 22 - Termos da subdivisão *Comunicação*

Linguagem comunicativa	Linguagem de comunicação	Linguagem radiofônica
------------------------	--------------------------	-----------------------

Os termos desse grupo estão relacionados aos meios de comunicação em que determinado canal, como jornal, tem a função de comunicar e, por isso, é considerado uma linguagem.

No artigo 106, em que a autora utiliza o termo *linguagem comunicativa*, há, durante o texto, muitas associações ou substituições, enquanto sinônimos, entre meios de comunicação e *linguagem comunicativa*, mas ambas as expressões se referem ao texto jornalístico eletrônico, que está sendo sugerido para utilização em aulas de Geografia.

*Mais do que manusear tecnicamente uma máquina, a escola deve garantir que essa capacitação se dê com efetividade; tanto no entendimento das lin-*

*guagens comunicativas contemporâneas quanto no atendimento às necessidades comunicativas discentes. (Artigo 106, p. 89).*

Semelhantemente ao artigo 106, as autoras do artigo 56 recomendam a utilização dos meios de comunicação, especialmente o jornal impresso, no ensino de Geografia. Quando utilizam o termo *linguagem radiofônica*, estão se referindo às características dos meios de comunicação, como a televisão.

*É necessária a utilização da televisão como veículo de comunicação e informação, usando-a como uma ferramenta de educação, entretenimento, dando a partir da nossa leitura de mundo um significado para esse objeto. As mídias no espaço escolar, se apresentam de forma consistente diante do conhecimento dos elementos que fazem a linguagem radiofônica, possibilitando meios que viabilizam práticas pedagógicas comprometidas com a inclusão dos envolvidos afluindo competências e habilidades relevantes na construção do conhecimento. Esta ideia faz com que repensemos a importância de uma pauta, de forma contextualizada. O simples fato de apreciar um texto impresso tem um diferencial quando a narrativa é gravada e feito a análise da mensagem a partir do som produzido. Levam-se em consideração as pausas, o silêncio como forma de comunicação, dando um novo sentido à mensagem que nos leva a ter um olhar crítico a respeito do som produzido. A utilização da mídia proporciona uma aprendizagem mais significativa, contextualizada à prática docente. (Artigo 56, p. 67).*

#### Quadro 23 - Termos da subdivisão *Cultura*

Linguagem cultural	Linguagem social	Linguagem multicultural
--------------------	------------------	-------------------------

Nos artigos 90 e 128, em que aparece o termo *linguagem cultural*, há apelo à formação de professores no que diz respeito ao domínio de novas tecnologias. Em ambos os artigos, a introdução contextualiza os avanços da tecnologia como produto da cultura. Os autores defendem que os professores e os recursos didáticos utilizados em aulas de Geografia deveriam acompanhar esses avanços. Nesse sentido, o termo *linguagem cultural* significaria os produtos do desenvolvimento e da organização da cultura.

*Em outros termos, significa conduzir à formação de um profissional que saiba compreender o seu mundo e que consiga exercer a sua profissão condignamente, lançando mão de novas linguagens e atitudes educativas para o desenvolvimento de análises geográficas criativas, críticas e inovadoras.(...) Conforme consta nesse documento, a temática em tela constitui-se fundamental, dado o fato de que: “cada vez mais a linguagem cultural inclui o uso de diferentes tecnologias da comunicação para produzir processos comunicativos, por meio de diferentes códigos de significação (novas maneiras de se expressar e de se relacionar). [...] Pelo ensino de Geografia é possível que os alunos compreendam os processos de produção cultural e conheçam a utilização de comunicação e informação. Além disso, as tecnologias da comunicação podem ser utilizadas como recurso didático para ensinar os conteúdos específicos dessa área. (BRASIL, 2001, p. 141). (Artigo 128, p. 174).*

O autor do artigo 102 apresenta uma experiência escolar, em que os alunos fizeram desenhos da paisagem urbana, para defender a *linguagem visual* como ferramenta pedagógica. Para inserir o desenho no pensamento complexo, o autor explica que os desenhos refletem a cultura e, por isso, utiliza o termo *linguagem cultural*.

*Os desenhos e os mapas no ambiente escolar podem guardar fragmentos importantes da relação: parte – todo (pensamento complexo). Mesmo se vistos apenas como resultados independentes, os desenhos e mapas refletem o cultural. Os alunos fazem parte de uma estrutura organizada (a sociedade), com leis próprias, ou seja, temos um pensamento autônomo, porém relacionado aos meios exteriores. (...). Cada aluno tem a autonomia para desenhar como queira a paisagem urbana observada, porém esta autonomia está presa a uma dependência social. Temos regras sociais, a linguagem social, a cultura e normas sociais em nosso interior. (Artigo 102, p. 86).*

*Linguagem multicultural*, termo presente no artigo 56, foi utilizado no sentido de comunicação e interação entre as culturas. As autoras propõem a utilização dos meios de comunicação em sala de aula e consideram que esses recursos prendem a atenção dos alunos.

*Alternativas diversas podem ser usadas para alcançar esses objetivos, como os temas em destaque na mídia para o ensino de geografia, especialmente em períodos de eventos especiais como Copa do Mundo de Futebol, Olimpíadas, entre outros. Ao se apoiar em outros meios de comunicação como a mídia, ou as fontes de diversos livros didáticos, o professor pode possibilitar aos alunos a incursão aos horizontes geográficos das suas vivências e experiências e estabelecer relações e implicações mais amplas dessa realidade do espaço geográfico. Assim, ao buscar um novo significado a essas referências do “mundo de fora” da escola utilizando a própria linguagem multicultural, cria-se o espaço de pensar, organizar e selecionar informações de “fora” e se investe na autoridade e referência para os alunos, conferindo outros sentidos aos sujeitos do processo de ensino/aprendizagem, presentes na sala de aula. (Artigo 56, p. 83).*

**Quadro 24 - Termos da subdivisão Audiovisual**

Linguagem fotográfica	Linguagem artística
Linguagem videográfica	Linguagem musical
Linguagem fílmica	Linguagem visual
Linguagem imagética	Linguagem lógico-matemática
Linguagem-imagem	Linguagem de outdoor
Linguagem cinematográfica	Linguagem-objeto
Linguagem audiovisual	Linguagem sonora
Linguagem pictórica	Linguagem estética
Linguagem iconográfica	

Nesse grupo, encontramos vários termos que poderiam estar representados no grupo do objeto semiótico; entretanto, existem outras observações pertinentes à semelhança entre

eles que justificam sua permanência. Quando se utiliza os termos *linguagem fotográfica*, *linguagem cinematográfica*, *linguagem fílmica*, *linguagem artística*, *linguagem musical* e *linguagem videográfica*, na maioria das vezes, trata-se de um filme, de fotografias, músicas e outras artes sendo utilizadas como recurso didático.

As autoras do artigo 47 definem o termo *linguagem fotográfica*, que se aproxima do conceito de interpretação, quando uma fotografia tem um conteúdo a ser revelado.

*Sendo assim, podemos observar que, de acordo com o referencial teórico, a linguagem fotográfica pode ser entendida como registro imagético de forma especial dos fenômenos, ou seja, dos fenômenos como e nos lugares em que eles acontecem, possibilitando assim ser entendida como meio de se pensar e construir geografias: “mesmo sendo um objeto produzido com a intenção de reter e aprisionar sentidos, a fotografia possui uma força outra: efetua, em sua superficialidade, em seu silêncio, em dizeres balbuciantes, em tênues expressões e deixa um potente espaço vazio para sentidos não determinados [...] trazem o acaso e nos remetem a uma nova cidade. Cidade desvelada pela fotografia que transforma e alimenta saberes. Fotografar é desvelar a sua relação com o mundo, com o conhecimento. (MARQUES, 2012, p. 162).” (Artigo 47, p. 58).*

O autor do artigo 48 apresenta interações entre o saber científico e as expressões artísticas e utiliza o termo *linguagem cinematográfica* no sentido de procedimentos de produção de uma cena, que visa representar um conteúdo determinado e pode se associar aos temas da Geografia.

*Tentaremos evidenciar uma das possibilidades existentes de aproximação entre os elementos da linguagem geográfica com os da linguagem cinematográfica. Nesse ponto, o diálogo com outras esferas do saber humano, como no caso a arte (em especial o cinema), pode contribuir para ampliar os conceitos, indo além do formalismo e da mera especialização dogmatizante dos mesmos, visto que, arte e ciência, sensibilidade e racionalidade interpenetram-se continuamente em todas as instâncias do processo de criação. (Artigo 48, p. 145).*

*Linguagem visual* aparece no artigo 148, que também utiliza o cinema, nesse caso para trabalhar com o conceito de paisagem. A autora usa o termo no sentido de que tudo o que se vê pode transmitir uma mensagem e que as imagens contêm discursos a serem interpretados.

*Atualmente se fala muito em sociedade da informação, da imagem, da linguagem visual, onde, a percepção se volta cada vez mais para as propriedades retinianas. “Basta olharmos à nossa volta que nos veremos banhados por discursos imagéticos” (ROS; LENZI; SOUZA; GONÇALVES, 2004, p. 101). Para melhor entender a organização lógica dessa linguagem pautada em imagens, optamos por trabalhar com o cinema, por ser uma obra sistematizadora de várias expressões artísticas (literatura para o enredo e diálogos, a música para a trilha sonora, a pintura e a fotografia para o uso da*



*luz, cor e cenário, etc.*). (Artigo 148, p. 174).

O sentido dado a *linguagem audiovisual* é o de produto de determinado elemento ou objeto cultural. O autor do artigo 174 tem o objetivo de apresentar possíveis maneiras de resistir a partir do meio audiovisual. Ele concebe a *linguagem audiovisual* como obra e acredita que “a realidade da obra é sobretudo a realidade da imagem como produto humano e de suas linguagens, não a do conteúdo impresso ou descrito na obra (mapa, filme, vídeo, texto escrito...). (Artigo 174, p. 162). Nesse sentido, usa o termo *linguagem visual* para tratar da “fala” contida na obra.

*Além disto, toda obra elaborada numa dada linguagem é também a fala daquela linguagem (uma poesia é a fala da literatura, da língua escrita; um mapa é a fala da linguagem cartográfica; um filme é a fala da linguagem audiovisual), uma vez que as linguagens têm histórias próprias que lhes dão certa autonomia em relação aos seus "usuários", os quais são submetidos a elas – aos seus códigos, aos seus lugares culturais de entendimento e valorização. (Artigo 174, p. 163).*

Nesse grupo, mais da metade dos termos citados aparece em artigos que foram classificados como textos que concebem a linguagem enquanto regra de estruturação de um processo, além de linguagem enquanto objeto semiótico. Isso quer dizer que os autores, quando abordam a questão da linguagem, o fazem em referência a algum processo que possui comando e procedimentos que conduzem ações. Muitos artigos tratam das características da estrutura do cinema ou da fotografia como linguagem, ou seja, orientações específicas para filmar ou fotografar que revelam conteúdos.

As autoras do artigo 47 defendem que a fotografia como um meio de ler o espaço geográfico, apresentando-se como texto e não como ilustração. Considerando-a como texto, propõem uma série de rigor e condições para a produção e análise de fotografias. Nesse sentido, classificam *linguagem fotográfica* como conjunto de regras estruturantes de um processo.

*O fotógrafo e pesquisador da arte fotográfica Stephen Shore, ao apresentar os elementos estruturadores da linguagem fotográfica, acaba por expressar o forte vínculo entre os elementos espaciais dos fenômenos a serem fotografados com as motivações que levam o fotógrafo a fotografar algo no mundo: “A fotografia é, essencialmente, uma atividade analítica [...] parte da desordem do mundo e seleciona uma imagem. Diante de casas, ruas, pessoas, árvores e objetos de uma cultura, um fotógrafo impõe uma ordem à cena – simplifica a desorganização ao lhe dar uma estrutura. Ele impõe essa ordem escolhendo o ponto de observação, o enquadramento, o momento de exposição e selecionando um plano focal (SHORE, 2014, p. 37).”*

*A intencionalidade do fotógrafo é a mesma do geógrafo, qual seja, tentar estabelecer um sentido possível de compreensão ao caos percebido/vivenciado, tentar se orientar e se localizar no mundo a partir do lugar*

*em que se encontra (FERRAZ, 2011), para tal, estabelece referenciais de leitura dos fenômenos de maneira a possibilitar “uma ordem à cena” percebida. (Artigo 47, p. 57).*

No artigo 48, apresenta-se breve resumo das transformações no cinema que foram fornecendo aos filmes maiores recursos para apresentar seus conteúdos. Nele, percebe-se que as características que o cinema foi adquirindo se referem ao aprimoramento de técnicas que dão maior estrutura ao filme, nomeadas pelo autor de *linguagem cinematográfica*.

*No início, os filmes eram constituídos por uma mera sucessão de “quadros”, entrecortados por letreiros (vide os filmes do Chaplin) que apresentavam diálogos e davam outras informações que a incipiente linguagem cinematográfica não conseguia fornecer. Com o desenvolvimento de novas técnicas e tecnologias foi havendo um aprimoramento da linguagem. E, os passos fundamentais para a elaboração e estruturação dessa linguagem recaem, sobretudo, sobre a criação das estruturas narrativas da trama e a sua intrínseca relação com o espaço. (BERNARDET, 1991). (...)*

*Uma importante conquista para o desenvolvimento da linguagem se deu quando o cinema deixou de apenas relatar o conjunto de cenas que se sucediam no tempo e passou a dizer: “enquanto isso”. (...)*

*Outro elemento que propiciou a linguagem cinematográfica alçar voos mais longos em suas empreitadas cinematográficas, foi o deslocamento da câmera que abandona sua imobilidade (naquele período as câmeras eram enormes, pesadas e de difícil manuseio) e passa a explorar o espaço com a utilização de travellings, ou carrinhos, das panorâmicas e com o uso de lentes chamadas “zoom”. (...)*

*A utilização dos elementos da linguagem cinematográfica: cortes, planos, ângulos, enquadramentos, aparato técnico e possibilidades e efeitos na montagem nos proporciona ver detalhes com diferentes nuances que normalmente não veríamos caso estivéssemos presentes no local da filmagem, ou mesmo não estando no local e no momento da realização do filme, é como já o conhecêssemos. (Artigo 48, p. 146 e 150)*

No artigo 48, percebemos a mesma aplicação de regras e procedimentos estruturantes de processo para o cinema. O autor aborda a questão espacial representada pelo filme, explicando que a maneira como se escolhe e desenvolve uma cena, a partir de técnicas variadas, resulta em determinado conteúdo.

*Há uma relação entre a dimensão espacial na qual os personagens de um filme agem (os locais por onde transcorre a narrativa), com os lugares geográficos “além filme” (lugares cartograficamente existentes e localizáveis, mas que não são apresentados na tela do cinema). Para atribuir uma narrativa coerente ao filme, o diretor optou por subverter a ordem da localização “real” (geográfica) desses dois pontos (lugares), apresentando-os como espaços contíguos do território.*

*Essa habilidade para “recortar” os lugares e objetos e destacá-los, acaba por revelar novas dimensões, possibilidades e facetas que passariam despercebidas pela grande maioria se estivesse inseridas no contexto amplo, dinâmico e complexo. (Artigo 48, p. 176-177).*

Nesse grupo temático, os termos surgem muitas vezes para suprir deficiências textuais, mas quando estão contextualizados revelam variados significados que, inclusive, impossibilita análise de percurso bibliográfico, devido a disparidade de temas. A linguagem, para esses autores, é representação de algo, voz, ideologia, forma de dizer, comando, técnica e procedimento, meio de comunicação, produto da cultura, interação, recurso didático e estrutura de processo.

Nesse último subgrupo, em que os autores conceituam a linguagem enquanto estruturas de um processo, simultaneamente lhe dão dependência à subjetividade. O filme, por exemplo, é ao mesmo tempo subjetivo, porque interpretativo, e objetivo, porque se reproduz de acordo com uma prescrição. A questão da interpretação na *linguagem audiovisual* é concebida por todos, mas há quem a conceba como texto, como se o arranjo entre luz e ângulo fossem sintaxe.

Assim, se no plano da especulação de correlações há alguma correspondência entre a imagem e o escrito, o mesmo não se faz no plano da recepção: a linguagem escrita projeta sinais, símbolos a serem associados, enquanto a imagem que se apresenta na tela é a coisa mesma. Por isso mesmo, não se pode controlar, como no caso da escrita, o ritmo da ação intelectual nem considerar outras possibilidades além daquela que se vê. Não se lê o filme com as mesmas dimensões que se lê o texto, não obstante a riqueza de ideias e de associações que se possam fazer de sua assistência.

A leitura do filme só se aproxima da leitura do texto enquanto derivação de sentido e de projeção de possibilidades. Em outros termos, aquilo que se chama de leitura do filme corresponde à da situação narrativa em que se oferece ao espectador, e não a intelecção de símbolos. Por isso mesmo, o dicionarista aproxima o exemplo de leitura do filme à leitura das entrelinhas e considera que chamar esse processo de leitura só é possível em sentido figurado. (BRITTO, 2012, p. 25)

Além do filme, as imagens, de forma geral, mas sobretudo a fotografia, são presentes na área da Geografia, tanto para sugerir atividade pautada na identificação de elementos da foto, quanto para debater a representação de tema contido na foto. No corpus, muitas vezes em que é citado o termo *linguagem fotográfica* é relacionado a ele a *leitura de imagem*.

É comum, ao trabalhar com a fotografia ou debater sobre o tema, reconhecer o papel do fotógrafo e a técnica utilizada na captura de uma imagem e, posteriormente, analisar seu conteúdo.

Ora, a exploração das referências de uma linguagem implica o exame de suas características internas que a habilitam a apresentar, indicar ou representar o que ela assim o faz. Só então podemos passar para a questão da interpretação. Que tipos de efeitos interpretativos aquela linguagem está apta a produzir no receptor? Os significados de uma linguagem dependem desse trinô-

mio: suas características internas, suas referências e as interpretações que enseja. (SANTAELLA, 2012, p. 74).

Para Santaella (2012), a foto tem três níveis de apreensão: nos provoca um sentimento; tem um motivo identificável; e o reconhecimento de suas características estéticas produzidas pelo fotógrafo, como luz e enquadramento. Esse terceiro nível é o que garante a “leitura” da foto, realizando a distinção entre ver e ler uma fotografia.

Enquanto imagem, a fotografia é compreendida como imagem representativa, uma vez que foi socialmente produzida com intenção específica, se distinguindo das demais – imagens mentais (imaginação) e imagens perceptíveis (do mundo visível). Com as imagens representativas são artificiais, dependem de habilidades que são ensinadas. (SANTAELLA, 2012)

Segundo a autora, o termo *leitura de imagem* não tem sentido metafórico, pois seria possível adquirir conhecimentos específicos para extrair conteúdo da imagem sem mediação da linguagem verbal. Considerando verbo e imagem de naturezas distintas e sem a pretensão de promover disputa entre eles, a autora defende ser possível ler as imagens, sem usar as palavras, através de outras imagens.

A alfabetização visual significa aprender a ler imagens, desenvolver a observação de seus aspectos e traços constitutivos, detectar o que se produz no interior da própria imagem, sem fugir para outros pensamentos que nada têm a ver com ela. Ou seja, significa adquirir os conhecimentos correspondentes e desenvolver a sensibilidade necessária para saber como as imagens se apresentam, como indicam o que querem indicar, qual é o seu contexto de referência, como as imagens significam, como elas pensam, quais são os seus modos específicos de representar a realidade. (SANTAELLA, 2012, p. 13)

A leitura de uma imagem fotográfica, portanto, estaria na captura do olhar do fotógrafo representado por elementos visuais: apreender quais são as imagens contidas na foto que auxiliam na identificação do sentido que se pretendeu dar e como elas revelam esse conteúdo.

Ler uma foto é lançar um olhar atento àquilo que a constituiu como linguagem visual, com as especificidades que lhe são próprias. Significa fazer do olhar uma espécie de máquina de sentir conhecer. Assim, uma vez diante da fotografia, trata-se de buscar a unidade melódica de suas luzes, linhas e direções, suas escalas e volumes, seus eixos e suas sombras, enfim, contemplar a atmosfera que ela oferta ao olhar, pois a significação imanente dos motivos e temas fotografados é inseparável do arranjo singular que o fotógrafo escolheu apresentar. (Santaella, 2012, p. 80).

Ainda que haja rigor em conhecer e reconhecer as técnicas aplicadas a produção fotográfica, ela depende da interpretação, não há uma única possível compreensão sobre o que

está à vista. Santaella (, 2012, p. 22) reconhece que há “um quesito que toda leitura de imagem pressupõe: interpretar uma imagem é um processo que se acrescenta ao mero reconhecimento.”

Reconhecemos que, quando se propõe o exercício com a fotografia, como nos artigos que compõem o *corpus*, há riqueza tanto cognitiva quanto cultural; entretanto, consideramos importante evidenciar o seu valor simbólico. “Ler” uma fotografia é perceber um sentido, cuja interpretação é essencial: “ao ler uma imagem, o espectador trata de estabelecer relações e buscar compreender os efeitos anímicos que ela lhe propõe. Mas, não pode decodificá-la nem encontrar um discurso verbal correspondente” (BRITTO, 2012, p. 26).

A *leitura da imagem e a leitura da fotografia* também estão nos artigos do grupo da Geografia, principalmente quando propõem a *leitura da paisagem*. Nos excertos apresentados tanto neste quanto naquele grupo (artigo 11) há confusão entre comparação e metáfora ao afirmar que o fotógrafo é um escritor ou que a fotografia é um texto. Na comparação, aceitamos os referentes como tais e na metáfora há comparação implícita, com deslocamento radical do referente: o fotógrafo é um escritor ou é como um escritor? A fotografia e o texto são de naturezas distintas, mesmo que a fotografia produza uma certa forma de dizer o real, esse tipo de produção não é um texto, tampouco um discurso, é um registro.

Ademais, essas linguagens que se acompanham de um determinante (linguagem da mídia, linguagem fotográfica, linguagem do filme) se apresentam de forma desorganizada para que possamos compreender seu conceito e, mais difícil, sua concepção de linguagem: ora é a essência da coisa, é a substância e ora é o veículo.

Outro aspecto importante sobre a frequência dos termos e seus significados é que todos os artigos que fazem parte desse grupo utilizam o termo se referindo a um objeto semiótico, em que os produtos são entendidos como detentores de mensagem e, por isso, são uma linguagem.

Até 1950, a sociedade ocidental é principalmente organizada pela cultura escrita. Depois desse período, com o advento das novas tecnologias de informação, surgem outras formas de ser e pensar o mundo que transcendem a dimensão do escrito e, portanto, outros processos de natureza não escrita, em alguns casos não linguísticos (como a fotografia).

Com essas inovações, muitas pedagogias passaram a inseri-las em suas práticas, considerando importante o aluno acompanhar as mudanças tecnológicas e a escola. Segundo Rojo (2012) o multiletramento surge em 1996 num manifesto resultado de colóquio sobre letramen-

to em Londres como proposta pedagógica de unir as multiculturas e as multilinguagens.

Neste manifesto, o grupo afirmava a necessidade de que a escola tomasse a seu cargo (daí a proposta de uma “pedagogia”) os novos letramentos emergentes em sociedade contemporânea, em grande parte – mas não somente – devido às novas TIC’s, e de que levasse em conta e inclusive nos currículos a grande variedade de culturas presentes já nas salas de aula de um mundo globalizado e caracterizada pela intolerância na convivência com a diversidade cultural, com a alteridade, com o outro. (ROJO, 2012, p. 32)

Diferente do debate sobre letramentos múltiplos que envolvem a variedade na prática escrita, Rojo afirma que o multiletramento é “a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica” (ROJO, 2012, p. 33).

Além de ficar claro, nesta afirmação, a presença da semiótica que justificará o objeto em sala de aula, fica evidente a sua função: informar e comunicar. Transmissão de informação e comunicação são duas das seis abordagens que apresentamos com as abordagens para o conceito de linguagem que aparecem nas diferentes áreas do conhecimento e que não são linguagem. Quando a área da geografia usa os termos descritos neste grupo (Linguagem + determinante) com caráter semiótico, está muito mais próxima do conceito de multiletramento que do conceito de linguagem.

#### 4.2.2.5. *Linguagens*

Há outro grupo em que os termos se originam da palavra *linguagem*, mas ou estão no plural ou estão em oposição a outras palavras. Observemos a tabela abaixo.

**Tabela 8 - Termos com a expressão *linguagens***

Termo	n.	Termo	n.
Linguagens	53	Diversas leituras	1
Diferentes linguagens	36	Linguagem não verbal	4
Novas linguagens	15	Espécies de linguagens	1
Diversas linguagens	11	Formas de linguagem	1
Várias linguagens	7	Inúmeras linguagens	1
Linguagem alternativa	6	Meios de linguagem	1
Múltiplas linguagens	6	Múltiplos letramentos	1
Outra forma de linguagem	4	Novos letramentos	1

Linguagem não convencional	3	Outra forma de expressão	1
Linguagem diversificada	2	Outras possibilidades de leitura e escrita	1
Outras linguagens	2	TOTAL	159
Distintas leituras	1		

Muitos artigos apresentam as expressões *diferentes linguagens*, *outras linguagens*, *novas linguagens* e *linguagens*, porém nenhum deles estabelece definição clara para esses termos. Selecionamos os artigos 5, 15, 32, 35, 38, 46, 47, 53, 63, 65, 84, 95, 97, 110, 111, 126, 131, 171, 172, 179, 182, 183, 188 e 196 para compor esse grupo porque levam no título uma dessas expressões e apresentam maiores indícios sobre seu uso.

O artigo 5, sem qualquer bibliografia que sustente o debate sobre linguagem ou mesmo a respeito de gêneros de texto e do discurso, apresenta proposta didática para o ensino de climatologia com o uso de mídia jornalística. O autor afirma que a notícia de jornal seria uma “nova linguagem” e, mais adiante, classifica o jornal como recurso didático.

*O objetivo principal deste artigo diz respeito à utilização de notícias de jornal como ferramenta didática ao ensino de climatologia escolar no Ensino Fundamental II. Além de se enquadrar como uma nova linguagem no ensino de Geografia, o desenvolvimento de novas metodologias para a leitura dos produtos oriundos dos meios de comunicação de massa, a mídia escrita, deve ser aproveitada. (Artigo 5, p. 138). (...) A utilização de notícias de jornal é um recurso didático importante na assimilação dos conteúdos ligados à Geografia Escolar (Artigo 5, p. 139).*

O artigo 15, com título “Uma linguagem alternativa no ensino escolar: as histórias em quadrinhos na mediação do ensino e aprendizagem da geografia”, apresenta proposta didática para o ensino de geografia com utilização de histórias em quadrinhos e, sem qualquer explicação sobre o conceito de linguagem, apresenta em seu resumo *linguagem* como sinônimo de *estratégia*: “As histórias em quadrinhos constituem-se como estratégia alternativa que podem ser utilizadas no auxílio ao ensino e aprendizagem da ciência geográfica” (Artigo 15, p. 260).

No artigo 32, a autora propõe a análise da paisagem considerando a subjetividade do observador (em suas múltiplas percepções de ouvir, sentir e olhar).

*Abordando a geopoética das paisagens, o artigo se propõe a resgatar tal plenitude (da natureza) por meio de linguagens expressas das mais diferentes formas como artes visuais, a música, os odores, a expressão oral e escrita em combinação em sintonia propiciando, assim, o desenvolvimento de projetos criativos e significativos nas mais distintas áreas do conhecimento, em especial da Geografia Cultural e Humanista (Artigo 32, p. 65).*

Para a autora, a paisagem não só poderia ser representada de inúmeras maneiras como também seria percebida de múltiplas formas. Os cheiros, as imagens e os sons da paisa-

gem, segundo a autora, são percebidos em seu sentido cultural.

*Nessa perspectiva a paisagem é pensada como um modo de ver perpassado pelo viés cultural. E será esta ligação que, segundo ela, irá agenciar e/ou ordenar a experiência perceptiva. Podemos observar um lago, mas ele só é percebido porque outros elementos, além dos naturais e visíveis são acionados. Lembranças, imaginações, sensibilidades vem à tona e são acionados nesse momento, no entanto isso não é percebido claramente pelo observador num primeiro momento. Será preciso estar atento às diferentes maneiras de ver e sentir a natureza tendo em vista sua inteireza para captar esse processo. (Artigo 32, p. 69).*

O método proposto para fazer essas análises subjetivas da paisagem seria a geopoética, inspirada na autopoietica. Segundo a autora,

*A teoria autopoietica tem como ideia básica um sistema organizado autossuficiente. Esse sistema produz e recicla seus próprios componentes diferenciando-se do meio exterior. O termo foi criado pelos biólogos chilenos Humberto Maturana e Francisco Varela. A teoria Autopoietica tem sido aplicada em várias áreas da ciência tendo em vista a compreensão e integração do todo. Segundo os autores, a autoconsciência não está no cérebro – ela compete ao espaço relacional que se constitui na linguagem. A operação que dá origem à autoconsciência está relacionada com a reflexão na distinção do que distingue que se faz possível no domínio das coordenadas de ações no momento em que há linguagem. Então a autoconsciência surge quando o observador constitui a auto-observação como uma entidade ao distinguir a distinção da distinção no linguajar (MATURANA; VARELA 1998) (Artigo 32, p. 68).*

A leitura da paisagem, nesse sentido, ocorreria na subjetividade do observador que a perceberia através de “múltiplas linguagens” (as diferentes maneiras de ver e sentir a natureza), e isso estaria na sua autoconsciência, na relação entre espaço em linguagem (concebida como interação, na relação com o outro).

O artigo 35, que tem o objetivo de apresentar transformação nos atlas escolares capaz de contribuir para a aprendizagem ubíqua, sugere, em seu resumo, que as “diferentes linguagens” estão relacionadas às mídias e aos recursos tecnológicos.

*Os alunos estão cada vez mais conectados ao ciberespaço e se transformam juntamente com as diferentes linguagens proporcionadas por mídias e recursos tecnológicos que surgem a cada dia. Eles aprendem, pensam e se comunicam de forma diferente das gerações anteriores e impõem novas demandas para os atlas escolares (Artigo 35, p. 22).*

Os autores não explicam o que entendem por linguagem, mas indicam ser “diferente” quando comparam com o passado e inserem a tecnologia como um tipo de comunicação que definem como linguagem.

*No decorrer da história o mundo torna-se cada vez mais tecnológico, ampliando a forma de se comunicar e modificando o espectro das linguagens. O*



*aluno de hoje, como todos os outros das gerações passadas, é fruto das transformações socioculturais de seu tempo (Artigo 35, p. 25).*

O artigo 38 apresenta aporte teórico para a prática pedagógica no ensino de Geografia com a utilização de literatura. Os autores consideram a existência de “muitas linguagens”, citam quais são e sugerem a compreensão do espaço pela “linguagem literária”.

*Ensinar geografia significa aproximar os alunos da compreensão da realidade a partir das relações espaciais, logo a construção de uma visão crítica pela ciência geográfica passa obrigatoriamente pelo ensino realizado multi-escalarmente através de muitas linguagens. (...) Tais linguagens partem das constituições estéticas elaboradas a partir das artes, desse modo, a música, a literatura, a arte plástica, a dança, o teatro, o cinema e a escultura são fontes elaborativas para a constituição ôntico do ser humano, em outras palavras, a formação do ser humano pela Geografia emerge também da linguagem estética (Artigo 38, p. 82).*

No resumo do artigo 46 (p. 89), os autores afirmam que, “entendendo o cinema como território de potencialidades múltiplas, esse artigo contempla um pensamento sobre como fazer geografia aliando diferentes linguagens.” Os autores fazem distinção entre “tipos de linguagem” para sugerir aproximações.

*Como forma de contribuir nessa direção, nosso estudo aqui se volta para a questão da linguagem científica desse ramo do conhecimento e tenta apontar como o contato com outras linguagens, notadamente artísticas, pode estabelecer novas possibilidades de abordagem e perspectiva analítica, tanto para a Geografia quanto para os estudos críticos das expressões artísticas (Artigo 46, p. 90).*

O artigo 47 apresenta o mesmo sentido de oposição apresentado no artigo anterior entre a linguagem acadêmica, científica – Geografia – e artística, visual – nesse caso, a fotografia. Ele visa aproximar essas “linguagens” em atividade pedagógica para o Ensino Fundamental. Quando as autoras se apresentam e contextualizam o artigo num certo grupo de pesquisa – Rede Imagens –, explicam o que seria a linguagem artística.

*A referida Rede congrega um conjunto de pesquisadores e professores do ensino básico e superior de várias cidades brasileiras e estrangeiras, tendo como foco de suas investigações e experimentações a relação entre linguagem científica da geografia com a linguagem artística das imagens, sejam elas cinematográficas, pictóricas, cartográficas ou fotográficas. O encontro dessas linguagens se desdobra em pesquisas, desde iniciação científica até de pós-doutorado, passando por cursos de capacitação de professores, estágios de licenciaturas, elaboração de vídeos e instalações artísticas (Artigo 47, p. 54).*

O artigo 53 foi mais detalhado no grupo *Linguagem*, porém será exposto aqui o trecho em que os autores apresentam quais são os “tipos de linguagem”.

*Podemos salientar, nos diversos tipos de linguagem como:*

- A cartográfica que se baseia em mapas e suas convenções;
- A matemática e seus símbolos;
- As partituras musicais com suas notas, representando os sons; a linguagem - da informática com seus ícones e símbolos;
- A linguagem da arte: pintura, escultura, dança, mímica, a moda;
- O código de trânsito e outras. (Artigo 53, p. 8).

O artigo 63, embora apresente no título o termo *linguagens*, não o repete no corpo do texto. O artigo 65 apenas menciona que o vídeo é considerado uma “linguagem diferente”. As análises referentes a esses artigos foram realizadas na análise piloto (Apêndice E). O artigo 84 tem o objetivo de contribuir para a prática de ensino a partir do uso de tecnologias de informação. Para os autores, a tecnologia seria um suporte para as “linguagens”.

*Como pontua Soares (2009, p. 336) “{...} nesse contexto é que devem ser pensadas as linguagens não convencionais no ensino de geografia”. A apropriação da tecnologia pode ser feita na realização de linguagens diversas, como a poesia, narrativas, discursos, imagens, desenhos, mapas, aproveitando-se de uma riqueza ilimitada de aportes no sentido da aprendizagem e consolidação dos objetivos educacionais (Artigo 84, p. 149).*

O artigo 95 (p. 96 e 97) apresenta pesquisa realizada com alunos de uma escola de Ensino Médio que visa demonstrar que o ensino de Geografia com o uso de imagens é prazeroso e eficiente. Os autores afirmam que a Geografia utiliza “diferentes linguagens” para analisar o espaço, sendo uma delas a imagem.

*A geografia hoje como ciência social busca aplicações de seus estudos junto à sociedade, como objeto de pesquisa, objetivada pela análise da organização e reorganização do espaço geográfico, sendo esta questionadora, em busca da compreensão do espaço por meio de diferentes linguagens.*

*Desenvolver nos alunos a habilidade de compreender o espaço por meio da observação é talvez uma forma de resgatar o interesse dos alunos pela disciplina. Para tanto, o professor deve estar preparado para trabalhar os conteúdos da disciplina de forma dinâmica, prazerosa que seja capaz de levar os alunos a adquirirem competências, e assim tornarem-se aptos a construir seu conhecimento.*

*Várias ferramentas de apoio estão à disposição do professor, principalmente nos meios de comunicação. São textos e imagens que deve ser aproveitadas para incrementar o trabalho em sala de aula. (...)*

*Ao trabalhar com os conceitos cartográficos e geográficos, tendo como interfaces as categorias de espaço e tempo, temos de incorporar outros componentes que servirão de referências curriculares para o ensino médio, ou seja, admitir a diversidade de fontes e de linguagens, valorizando as leituras objetivas e subjetivas de mundo. Essas linguagens (cartográfica, textual, corporal e cênica, iconográfica e oral) servirão de apoio para as aulas de Geografia, ou seja, são um instrumento mais adequado para fazer a leitura do meio geográfico e de seu uso, o que supõe o exercício da interdisciplinaridade (BRASIL, 2006, p. 50) (Artigo 95, p. 96-97).*

O artigo 97 tem sua análise completa no Apêndice E, em que se encontra a análise piloto; entretanto, apresentaremos trechos que exemplificam as “linguagens alternativas” e o excerto em que são concebidas como ferramenta.

*O artigo analisou o uso de linguagens alternativas (TV/vídeo, fotografia, charge/cartum/histórias em quadrinhos e teatro/dramatização e a música) como subsídio às aulas de Geografia em uma escola estadual de Itabuna – BA) (Artigo 97, p. 167). (...)*

*Os professores devem lançar mão de outras ferramentas pedagógicas para tornar o ensino mais atraente e prazeroso e relacioná-lo ao dia-a-dia dos alunos. Assim, a utilização de recursos didático pedagógicos alternativos, como as atividades lúdicas, constituem-se numa poderosa ferramenta que permite trabalhar os conteúdos geográficos de modo mais crítico e criativo (Artigo 97, p. 168).*

O artigo 110 apresenta avaliação pautada no processo de criação de uma instalação de imagens na escola. O autor, embora afirme a existência, não apresenta significado para a expressão *várias linguagens* e classifica a poesia e o poema como “outra forma de linguagem”.

*Acreditamos no processo pedagógico que abarca a criatividade em geografia e a avaliação por instalações geográficas que tratam do cotidiano no plano do vivido. Assim, enfoca-se o teórico e a prática alimentados pela pesquisa, a capacidade de observação, descrição e análise dos espaços e sua representação, o domínio de várias linguagens possíveis de serem usadas pela Geografia para que o aluno domine os conhecimentos geográficos (Artigo 110, p. 62). (...)*

*O processo de criação como já apontamos é multifacetado, é dado em várias vertentes, tanto do conhecimento, como da criação, no texto exposto acima “Bula” a autora Soares (2001) apoiando-se em Julio Cortázar, desloca-se para o campo da criação, trabalhando de forma criativa a geografia, tirando da poesia e de poemas outra forma de linguagem para o conhecer geográfico (Artigo 110, p. 67).*

No artigo 111, as autoras buscam apresentar como os recursos didáticos, em especial as maquetes, contribuem para a aprendizagem significativa da Geografia, afirmam que os recursos didáticos são “diferentes linguagens” e exemplificam.

*No contexto em que as diferentes linguagens no ensino se apresentam das mais variadas formas, cabe ao professor a função de utilizar estas ferramentas como recurso complementar ao livro didático, ou até mesmo substituí-lo, contribuindo para a aprendizagem do ensino da Geografia, com o fim de despertar no aluno uma percepção crítica da realidade (Artigo 111, p. 64). (...)*

*No processo de ensino-aprendizagem da Geografia é preciso levar em consideração o que desperta prazer e curiosidade no educando, por isso a necessidade de utilizar diferentes meios que possibilitem a construção e a busca de novos conhecimentos. Dessa forma, por que não utilizar os jogos como importante auxiliar no ensino dessa disciplina? (...) Paralelamente aos*

*jogos, o professor pode trabalhar com recursos de circulação social, como por exemplo, a produção conjunta (educador/educando) de documentários e vídeos educativos ou a utilização da música para abordar assuntos relacionados ao conteúdo em curso (Artigo 111, p. 65).*

O artigo 126, também discutido na análise piloto, apresenta as “diferentes linguagens” enquanto metodologia.

*As diferentes linguagens proporcionam ao educador trabalhar os conteúdos articulados a uma técnica que facilitará a compreensão do aluno, sendo indispensável à formação do professor-educador para o uso desses recursos (linguagens de mapa, imagens e músicas) (Artigo 126, p. 29). (...)*

*A busca pela qualidade do ensino deve ser uma constante na vida do geógrafo-educador, quando se coloca o uso de diferentes linguagens, tais como: documentários, filmes, músicas, cartilhas educativas, cordéis, mapas temáticos, imagens de satélite, músicas e outros. Evidencia-se que essas linguagens, como o uso do livro didático, propiciam ao professor adotar/experenciar uma metodologia mais participativa (Artigo 126, p. 3).*

O artigo 131 tem o objetivo de demonstrar que a observação espontânea do indivíduo, associada aos ditos populares, pode contribuir na compreensão das relações de tempo e clima no ensino de Geografia. Os autores consideram que os ditos populares fazem parte das “diferentes linguagens”.

*Para ser melhor compreendida, a Geografia, segundo Kaercher (2004), pode utilizar diferentes linguagens. Por exemplo, a partir do “uso da Literatura, da Pintura, da Música, dos relatos não-acadêmicos, de imagens cotidianas, de **fala dos populares**, etc.” (KAERCHER, 2004, p. 249, grifo nosso) (Artigo 131, p. 58).*

O artigo 171 apresenta considerações sobre a escola, o significado do conhecimento no contexto da Pedagogia, o papel das linguagens no contexto escolar e o reconhecimento de identidades dos saberes curriculares na formação do professor dos anos iniciais do ensino fundamental. Quando discute o papel das linguagens, o autor considera que nos diferenciamos dos outros animais por transformar nossas ações em símbolos e organizar nossa maneira de pensar e agir no mundo.

*Nesse sentido vale buscar apoio nas considerações de Elias (1994, p.71): “[...] A linguagem, que é meio pelo qual um ser humano pode comunicar e, de fato, agir com os membros do seu grupo, é indispensável ao pleno desenvolvimento de um ser humano com a capacidade de usar o conhecimento e o raciocínio como meio de orientação sob a forma de símbolos linguísticos. Todos eles possuem funções humanas que são dirigidas de umas pessoas para as outras. Eles são tornados possíveis pela forma específica que caracteriza a vida conjunta dos seres humanos em grupos e, por seu lado, possibilitam esta forma específica [...]” (Artigo 171, p. 108).*

O autor, aparentemente, não faz distinção entre *linguagem* e *linguagens* e não explica

o que são *linguagens*, mas, quando defende o papel da escola, exemplifica os tipos de “*linguagens*” considerando a aprendizagem dos significados.

*O papel da instituição escolar, referenciando-se nos conhecimentos que a criança já se apropriou – é o de alfabetizar e letrar (SOARES, 1999) o aluno ou, o que é o mesmo, proporcionar dia após dia a oportunidade ao aluno ser confrontado, isto é, exposto diante de outros saberes que irão dialogar com o que já é sabido. As linguagens devem servir para que o aluno possa, por meio de diferentes maneiras de codificação, como, por exemplo, a oralidade e a escrita a possibilidade de refletir sobre o que pensava e pensa sobre o mundo.*

*Dentro desse entendimento, quando o professor solicita ao aluno a redação sobre como as férias o que está em pauta não é a formalidade da escrita correta em si. Está em discussão a transformação da experiência em símbolo (as palavras) e os significados que lhes estão sendo atribuídos. (...)*

*O que se busca, nessa etapa da escolarização, é ressaltar a oportunidade de o aluno observar os elementos que fazem parte de seu mundo, reconhecendo-os a partir de suas formas. Tal reconhecimento tem as mesmas características da formação da linguagem tal como já foram observadas: trata-se de associar formas e significados com nomes (substantivos), qualidades (adjetivos) e ações (verbos) É, portanto, uma fusão entre o observar do mundo e a possibilidade de identificá-lo com o uso de símbolos (desenhos, palavras faladas ou escritas, cores, gestos, sons, músicas etc.) para que além de se viver no mundo sejamos capazes de pensar sobre ele. (Artigo 171, p. 116).*

No artigo 172, pretende dar novos significados aos usos das “*linguagens*” no ensino de Geografia, considerando a multiplicidade de significados dos textos por meio da enunciação de diversos discursos. O autor, mesmo que de forma não clara, define *linguagens* enquanto discursos, falas oriundas de determinados contextos.

*Partimos da assertiva de que o processo discursivo constrói e reconstrói várias linguagens sob a forma de diversos textos. A Geografia lança mãos de muitos deles e, além do mais, goza do privilégio de ter um grande parentesco com a linguagem cartográfica. Tantas linguagens, tantos enunciados, tantos textos estão disponíveis no processo comunicativo e, ainda, somam-se-lhes hoje aqueles filhos da febre da comunicação por meio das tecnologias da computação.*

*No entanto, paira um mal-estar que parece uma sensação de lacunas de sentidos no processo comunicativo. Será esse incômodo fruto de um tempo que não nos permite alçar o sentido do dito (e do não dito), ou será ele um desdouro das nossas linguagens geográficas que teriam encontrado dificuldades para sintonizar personagens da fala, da escuta e os objetos falados e escutados? Essas questões, pensamos, nos põem em uma posição incômoda de encarar frente a frente as linguagens que circulam no ensino de Geografia.*

*Referir-se ao ensino de Geografia focalizando a linguagem como objeto de análise significa que o ponto de partida tomado é a definição social do professor de geografia na sua condição de comunicador. Foram-lhe conferidos um papel e uma vocação no campo das comunicações, o que torna obrigatório que se debruce sobre as linguagens, referindo-nos a estas, de maneira bastante simples, como a produção e circulação social de ideias e, na sua*

*esteira, as implicações e práticas que tornam esse processo de grande complexidade. (Artigo 172, p. 178).*

O artigo 179 trata da importância da leitura de mapas para a Geografia no ensino básico. A autora faz introdução sobre a ciência geográfica, quando explica sobre a construção do conhecimento, apresenta seu conceito de *várias linguagens* e explica cada uma delas.

*A construção de conhecimentos sejam eles científicos, religiosos ou míticos pressupõe a utilização de várias linguagens, que são diferentes tipos de signos que os seres humanos constituíram sócio-historicamente, para comunicar e aprender saberes e ideias sobre alguém ou algum objeto, fato, fenômeno, etc. Existem diferentes tipos de linguagens (oral, escrita, gráfica, cartográfica, artística, entre outras) que podem ser utilizadas no ensino, dependendo dos nossos objetivos. (Artigo 179, p. 169). (...)*

*Quando se trata de ensinar geografia ou saberes geográficos, utilizamos a linguagem oral para comunicar informações, conceitos e entendimentos. A linguagem gráfica e cartográfica, em geral, é utilizada para representar a localização de áreas e lugares onde ocorrem determinados fenômenos ou processos. Utilizamos também textos escritos para complementar, subsidiar determinados entendimentos e raciocínios. Podemos usar, além das linguagens explicitadas, outras menos convencionais, mas que, nem por isso, devem ser desconsideradas, pois possuem grande importância no processo de ensino e aprendizagem. Estamos nos referindo à linguagem artística, nas suas mais diferentes formas de expressão, como a poesia, gravuras, esculturas, pinturas, romances, músicas, filmes, peças teatrais, entre outras, que poderiam, no caso do ensino de geografia, auxiliar no trabalho com os conteúdos geográficos, pois as mesmas, em geral referem-se a um determinado tempo e espaço, categorias de pensamento primordiais aos seres humanos. (Artigo 179, p. 170).*

O artigo 183 sugere o ensino de Geografia a partir do uso de múltiplas “linguagens”, considerando a literatura e o desenho, que foram foco na experiência relatada no artigo, como tipos de “linguagens”.

*Ao trazer a literatura e outras linguagens como fotografia e o desenho para problematizar questões cotidianas, a dimensão crítica pode ser potencializada por meio de discussões sobre as relações que os sujeitos estabelecem com outros sujeitos nos lugares em que vivem.*

*No que se refere à linguagem gráfica produzida pelas crianças a partir do contato com diferentes linguagens – como a literária, por exemplo -, o desenho coloca-se como instrumento essencial para perceber a noção de espaço que foi estabelecida pela criança. O desenho pode surgir pelo simples prazer em riscar no papel no qual tais rabiscos apresentam objetos constituídos de significados. Quando o desenho requer uma explicação oral das crianças, o estabelecimento de relações é possibilitado. Para Almeida (2001, p. 27), é possível analisar um desenho “como expressão de uma linguagem, da qual a criança se apropria ao tornar visíveis suas impressões, socializando suas experiências”. Sendo assim, a linguagem gráfica coloca-se como potência educativa, denotada de dimensão pedagógica. (Artigo 183, p. 73).*

O artigo 188 discute sobre a demanda por uma nova Geografia, que possa ser ensina-

da considerando diferentes perspectivas sobre o mundo e o mercado de trabalho. Para debater as mudanças no mundo, as autoras remontam ao período técnico-científico-informacional para justificar a velocidade das mudanças e consideram uma das mudanças significativas desse período a produção de “novas linguagens”.

*A estrutura da sociedade em redes conduz a uma educação instrumentalizada para o conhecimento construído coletivamente e para os saberes em comum, assim é preciso estar comprometido em educar para a vida, sendo competente e dominando os conteúdos técnico-científico, político e pedagógico. Jamais a necessidade de formação continuada foi tão exigida em todas as áreas profissionais, e esse fato se deve a velocidade com que as novas informações, as novas tecnologias e linguagens tomaram conta do cotidiano no espaço geográfico.*

*O mundo dominado pela imagem precisou revalidar a sua linguagem, pois foi acrescida de significados e de símbolos obrigando os comunicadores e, principalmente, os professores a reaprenderem a arte de se comunicar e de dar aula, apropriando-se de uma linguagem nova e rica em elementos específicos da época – como computador, DVD, CD, Software – para que pudessem comunicar-se captando a atenção e curiosidade do receptor da mensagem. A “velha” linguagem passou a ser ocupada por uma nova linguagem, onde palavras de ordem como interdisciplinaridade, projetos, linguagem contextualizada e reflexiva passaram a ordem do dia, porém com processos metodológicos da educação tradicional que continuavam a priorizar metodologia de conteúdos fragmentados em sala de aula. (Artigo 188, p. 2).*

O artigo 196 também apresenta contextualização sobre as mudanças da modernidade e como pode ser o diálogo com as orientações pedagógicas nesse cenário. Os autores enfatizam que, embora as “outras linguagens” e recursos diversos possam surgir com facilidade nas escolas, eles não resolvem os problemas do ensino-aprendizagem e não devem estar distantes do ensino da leitura e escrita. Citam as expressões *várias linguagens*, *outras linguagens* e *linguagens* ao longo do texto e, de forma indireta, apresentam exemplos que contribuem para o entendimento dos significados desses termos.

*A utilização de formas de linguagem não verbal das imagens (em fotografias, desenhos, filmes, maquetes, mapas temáticos, além dos muitos usados gráficos, tabelas e mapas em diversas projeções), de sons (em melodias de músicas) e outras, associadas ou não à linguagem verbal escrita (em gêneros de textos com letras de músicas, poemas, crônicas, reportagens, romances, livros didáticos e paradidáticos etc.), em suportes impressos ou na internet, ou à mão escrita (rádio, televisão, palestras, conversas etc.), utilizada de forma diferente da simples explanação em aula expositiva associada ao emprego do livro didático, não pode prescindir da leitura e da escrita. Elas continuam sendo habilidades e competências básicas do ensino, cujas formações devem também, ao mesmo tempo, ser reforçadas por esses outros meios e suceder-lhes como forma de expressão do experimentado.*

*As habilidades desenvolvidas com a utilização de linguagens e recursos diversos associados às de leitura e escrita tornam os alunos capazes de perceber e expressar as diversas formas de manifestação dos sujeitos e as diver-*

*...sas maneiras com que a vida é desenvolvida em diferentes espaços e tempos, além de fazê-los capazes de relacioná-las e compará-las ao tempo e espaço vividos. (Artigo 196, p. 46).*

Muitos artigos desse grupo utilizam as expressões *outras linguagens, diferentes linguagens, outra forma de linguagem, novas linguagens, linguagem alternativa* ou *linguagem não convencional*. Na tentativa de desvelar o significado dessas expressões, encontramos afirmações sobre o que seria a linguagem antiga, padrão e convencional que contribuíram para a análise. Nem todos os artigos explicam o que seriam “novas linguagens”, tampouco o que poderiam ser “antigas ou velhas linguagens”, mas encontramos nos artigos do quadro abaixo trechos em que o livro didático e o quadro negro são os grandes representantes das “antigas ou velhas linguagens”.

**Quadro 25 - Excertos que apresentam exemplos de “antigas ou velhas linguagens”**

<b>Artigo</b>	<b>Página</b>	<b>Excerto</b>
15	260	Os professores, em sua grande maioria, utilizam-se apenas de recursos tradicionais como o quadro negro e o livro didático, com isso não produzem inovações capazes de prender a atenção do educando.
38	82	Para além do engessamento da linguagem acadêmica e dos manuais pedagógicos (como os livros didáticos) urge outras linguagens capazes de fomentar nos alunos a crítica nos seus aspectos sociais, políticos, econômicos, culturais, espaciais e históricos.
97	168	Não existem mais espaços para aulas centradas apenas no quadro-negro (ou branco) e no livro didático.
126	30	O que se pretende destacar sobre a temática proposta é que uma boa aula de geografia, não se dá apenas com o livro didático (esse possui sua relevância e participação no aprendizado do aluno/educando), mais envolve outros fatores como o compromisso social que eu enquanto professor/educador tenho com o educando e a sociedade. (...) Assim pensa-se que essa aula pode ser concretizada a partir de algumas linguagens que despertará o aluno para a geografia da vida.
196	44	A utilização de outras linguagens, que não apenas verbal, escrita e não escrita, e/ou de outros recursos técnicos, diferentes do papel e quadro-negro, é hoje inevitável e necessária na educação, porque a sociedade já está vivendo no meio técnico-científico-informacional desde os anos 1970.

De acordo com as análises, o sentido atribuído a *linguagens* é, principalmente, o de estratégia pedagógica em que se critica e se abandona o quadro negro, substituído por outros recursos. A maioria dos artigos desse grupo são textos de relatos de experiência escolar ou de proposta de atividade de ensino. Além de estratégia, os termos desse grupo têm sentido de recurso didático, recurso tecnológico, formas de expressão, formas de representação, ferramentas e instrumentos pedagógicos, metodologia, multiplicidade de discursos e objetos da cultura.



O conjunto dos artigos que utilizam principalmente o termo *linguagem* no plural não apresenta explicações sobre o significado dos termos nem desenvolve o debate sobre linguagem; entretanto, apresentam alguns autores que fazem parte dessa discussão. Separamos na figura 3 os autores que contribuíram para sustentar os artigos do corpus e a respectiva frequência com que são citados, ainda que o tenham trazidos ao texto com outros propósitos.

Dos artigos analisados desse grupo, seis utilizam Vigotski em suas bibliografias. É possível perceber que, embora o pensador russo trate do tema específico da linguagem, os autores dos artigos o utilizaram com interesse nos debates sobre educação e metodologia de ensino. O mesmo ocorre com Paulo Freire, utilizado por dois artigos, e Piaget, citado por um.

A dificuldade textual ou ingenuidade epistemológica dos autores que fazem parte desse grupo também pode ser compreendida como a justificativa para a utilização dos termos em questão. Eles utilizam na falta de repertório, na dificuldade de explicação, como tentativa de sinônimo ou porque acreditam que essa temática seja óbvia e bem consolidada na área, não se esforçando para explicar a escolha do termo. Todos os artigos desse grupo se enquadraram na abordagem Objeto Semiótico como concepção de linguagem por apresentar um objeto da cultura na tentativa de promover uma mensagem, concebendo-o como modalidade de ensino.

Muitos artigos desse grupo temático também compõem o grupo temático da Linguagem + determinante porque propõem aulas com objetos que transmitem conhecimentos e que possuem linguagem específica e, portanto, também estão inseridos na discussão de multiletramento realizada no item anterior.

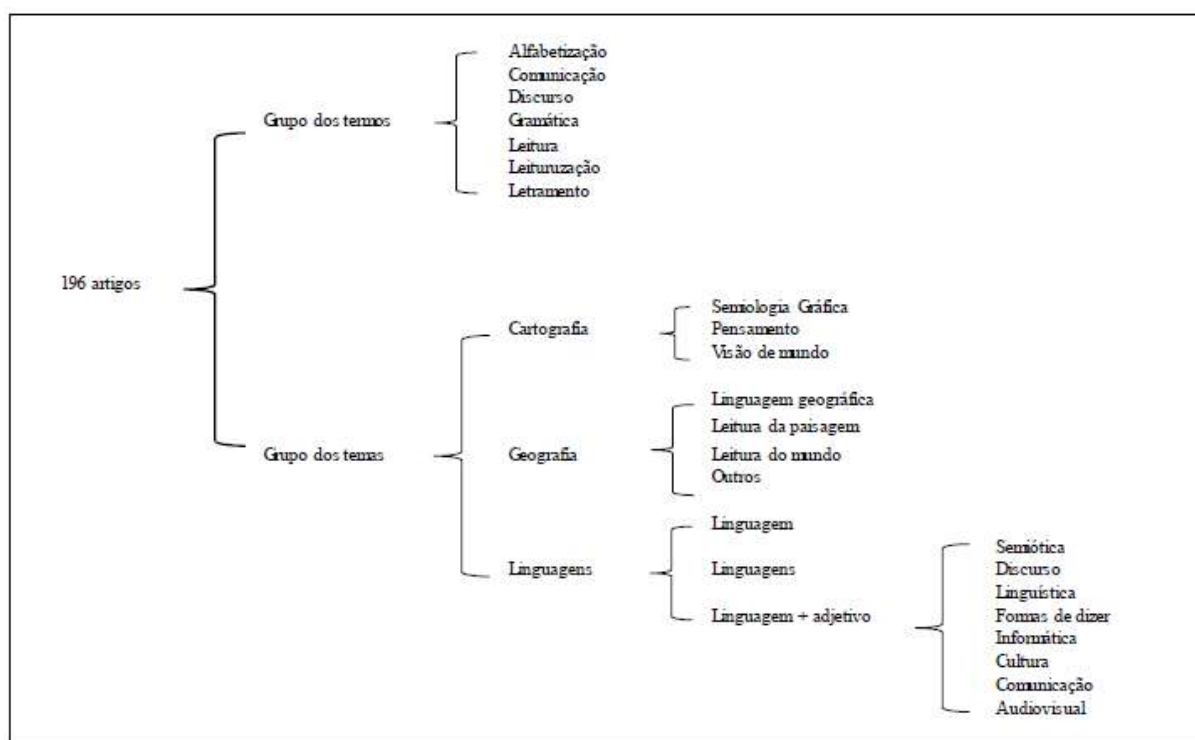
A seguir, no Quadro 26, apresentamos os autores de referência utilizados nos artigos do grupo das Linguagens e Linguagem + determinante para fundamentar o uso dos termos. As referências completas das obras constantes no quadro citado estão listadas no Apêndice K.

**Quadro 26 - Referências usadas nos artigos do grupo *Linguagem* para sustentar o uso dos termos**

ARTIGOS/ AUTORES	53	32	95	188	35	179	46	172	47	171	84	183	38	15	196	CITAÇÕES POR ANO	CITAÇÕES POR AUTOR
LEONTIEV, A.																	
1978	X															1	1
ORLANDI, Eni Pulcinelli																	
1990	X															1	1
SAPIR, Edward																	
1971	X															1	1
VANOYE, Francis																	
1986	X															1	1
VYGOTSKY, Lev Semyonovitch																	
1979										X						1	8
1993	X				X											2	
1996										X						1	
1998									X							1	
2005				X												1	
2007										X	X					2	
MATURANA, Humberto																	
1998		X														1	2
2001				X												1	
DUARTE, Rosália																	
2006			X													1	1
DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix																	
1992							X									1	1
1995				X												1	1
FREIRE, Paulo																	
1983					X			X								2	5
1996					X											1	
2001									X							1	
2002				X												1	
FOUCAMBERT, J.																	
1994						X										1	1
SMITH, F.																	
1989						X										1	1
BAKHTIN, Mikhail																	
2006							X									1	1
PIAGET, J.																	
1959					X											1	1
SANTAELLA, Lúcia																	
2010					X											1	1
BENJAMIN, Walter																	
1993							X									1	1
DELEUZE, Gilles																	
1985							X									1	1
BARTHES, Roland																	

ARTIGOS/ AUTORES	53	32	95	188	35	179	46	172	47	171	84	183	38	15	196	CITAÇÕES POR ANO	CITAÇÕES POR AUTOR
1984									X							1	1
COSTA, Cléia																	
2014									X							1	1
DONDIS, Donis																	
1997									X							1	1
ELIAS, Norberto																	
1994										X						1	1
SOARES, Magda																	
1999										X						1	1
KOZEL, Saete																	
2007														X		1	1

Figura 3- Esquema contendo a síntese da análise do corpus



## 5. CONCLUSÕES

Com o objetivo de investigar o conceito de linguagem na área de ensino de Geografia, este trabalho teve como objeto empírico artigos científicos divulgados em periódicos dos programas de pós-graduação em Geografia no Brasil, com circulação eletrônica. Foram reunidos 196 artigos que, ou no título ou no resumo (ou ainda no corpo do texto), apresentavam o termo *linguagem* ou pelo menos um de seus derivados (*alfabetização, letramento, leitura e linguagens*).

A escolha do objeto empírico – artigo científico de periódicos eletrônicos – foi realizada concebendo o conceito de discurso fundador e comentário, de Michel Foucault, em que os artigos foram considerados como fruto da produção e repercussão de ideias. Os artigos foram analisados segundo inspiração no método indiciário, de Carlo Guinzburg, em que sintomas e indícios são extraídos do texto, para identificar suas concepções – explícitas, implícitas e até mesmo as não ditas. Ainda que não tenhamos aplicado exatamente o método ou a epistemologia desses autores, lançamos mão destes recursos para orientar nossas análises.

Duas aproximações foram realizadas nos artigos para compreender o que os autores entendem por linguagem quando aludem ao termo ou o implicam de alguma forma. A primeira aproximação foi classificatória, em que os dados dos artigos foram sintetizados e, a partir deles, classificados em uma das abordagens possíveis para o conceito de linguagem. Nesse momento, foi listado, com a respectiva frequência, cada termo utilizado para remeter ao conceito de linguagem. A segunda aproximação foi realizada por agrupamento, com o objetivo de entender que sentido os autores davam a um termo específico. Primeiramente, agrupamos os termos segundo a palavra regente (*leitura de mundo, leitura espacial, leitura de imagem*, em que *leitura* é regente) e, depois, segundo a temática que reunia os termos (*linguagem cartográfica, leitura de mapa, alfabetização cartográfica*, em que *cartografia* é o tema).

Algumas premissas precisam ser consideradas antes de apresentarmos nossas conclusões. O que pretendemos com esta pesquisa foi verificar que compreensão de linguagem têm aqueles que se propõem a pensar o ensino de Geografia, especialmente quando utilizam o conceito de linguagem em seu estudo. Não estava em seu escopo, contudo, discutir metodologia de ensino da Geografia ou questionar a utilização de recursos diversos nas propostas metodológicas e tampouco problematizar o uso do cinema, da poesia, do mapa, da fotografia ou da música no ensino da Geografia.

Objetivamos buscar o conceito de linguagem e conseguimos identificar tanto o que

os autores compreendem por tal conceito quanto os indícios das origens dessa compreensão. Ao realizar o percurso bibliográfico dos artigos, ou seja, quais autores foram utilizados para fundamentar a compreensão de linguagem – explícita ou implicitamente, percebemos que, nessa busca, seria possível identificar a origem do termo propriamente dito (quando e sob quais influências surgiu o termo). Entretanto, devido à densidade de informações levantadas e aos limites desta pesquisa, esta investigação mais detalhada será fruto de futuras pesquisas.

Na primeira aproximação – classificatória – há evidência grave da fragilidade da área do ensino de Geografia quanto à inflação terminológica dos termos. São 194 termos utilizados de forma superficial, revelando descuido epistemológico com um termo essencial para o ensino, como é o termo/conceito *linguagem*. Muitos usos se deram por ingenuidade do autor, por concebê-lo como óbvio na circulação de sua área.

Em muitos casos, o autor não encontra o termo apropriado e utiliza ou cria o termo em questão (analisado neste trabalho) para suprir a falta de vocabulário ou para tentar não se repetir demasiadamente, sendo que essa opção do autor poderia ser facilmente substituída por palavras mais usuais. No artigo 101, por exemplo, o termo *linguagem sintética* foi criado para substituir a ideia do poder de síntese de determinado meio de comunicação. O que chama atenção é o volume de termos usados de maneira não fundamentada. Um único artigo 22 fez uso de 14 termos (*linguagem videográfica, linguagens, outras linguagens imagéticas, linguagem leitora, linguagem do turismo, linguagem fílmica, linguagem estética, discurso videográfico, leitura de mundo, diferentes linguagens, linguagem imagética, linguagem literária, linguagem interdisciplinar, outras linguagens*) sem explicar a utilização da maioria deles. Essas interpretações erradas, ingênuas, do conceito de linguagem têm subjacente a concepção equivocada de ensino aprendizagem.

Na segunda aproximação, de caráter mais analítico, realizamos dois procedimentos de análise – por termos e por temas. No grupo dos termos, constatamos que muitos deles são utilizados no sentido metafórico, por analogia, com forte aproximação com a área da Linguística, mas sem o cuidado de distinguir suas naturezas. A área do ensino da Geografia tem se apropriado de forma equivocada de muitos termos de outros campos de conhecimento sem fazer o resgate e sem apresentar a evolução do termo em uso. Há uma transposição pouco crítica e uma incorporação pouco consistente dos conceitos.

Os termos *leitura, alfabetização, letramento* e seus derivados são citados nos artigos do *corpus* com variados significados, desde habilidades de ler e escrever à interpretação. Essa confusão gera erro conceitual grave. O termo *letramento*, por exemplo, tem vasta referência

bibliográfica que o sustenta em seu lugar próprio de uso (Linguística), e transpor esse conceito desse lugar, dando-lhe novo significado, para utilizá-lo em outro, sem que ocorra efetivo debate sobre a produção e evolução desse conhecimento e análise das implicações disso no ensino, é um ato irresponsável frente ao processo de ensino.

Os autores têm a responsabilidade de perceber que estão usando uma metáfora e as consequências disso. É preciso retomar a comparação inicial e considerar as distintas naturezas dos elementos comparados para não acontecer de regar uma menina só porque “ela é uma flor”. A metáfora, que é muito utilizada por todos nós, é constitutiva da língua, é quando, por uma associação insólita e livre de ideias, dois elementos são aproximados, logo, o debate não é se devemos ou não utilizá-la. O problema da metáfora é quando ela se torna uma catacrese, ou seja, quando o emprego corrente da palavra é abandonado. Quando afirmamos que “João é um touro”, sabemos de sua força física sem, contudo, acreditar que ele tem chifres, mas quando afirmamos que “João é um chato” nem sempre lembramos que ele não é um inseto que vive na região pubiana, apenas que ele incomoda. Nesse último caso, a metáfora já foi absorvida no uso comum da língua, se comportando como catacrese.

Não há problema em usar, por exemplo, *leitura do mundo* enquanto metáfora, mas afirmar que lê o mundo assim como lê a palavra, concebendo-as como duas ações de natureza similar, além de não ser mais metáfora, é um erro. Ler a palavra e ler a imagem (a paisagem, o lugar, o espaço, o mundo) são processos de natureza distintas e considerados por muitos autores do *corpus* como semelhantes e denominados como objetos semióticos – tanto a letra quanto a imagem. A letra é um objeto semiótico secundário porque é a representação da língua, e a imagem não é um objeto semiótico porque ela não representa nada, ela é imagem em si até que se dê uma simbologia a ela e se transforme em, por exemplo, um ícone (a fotografia de uma mulher na porta do banheiro é uma imagem que se transforma, por estar nesse lugar, em representante do banheiro feminino).

Entretanto, o uso do termo *alfabetização* foi utilizado por alguns autores não no sentido metafórico, mas sim, e igualmente equivocado, como sinônimo de introdução ou iniciação em algo, como é o caso de *alfabetização geográfica* ou *cartográfica*. Nesses casos, *alfabetização* deixa de ser um termo específico das Letras e passa a ser um termo genérico para tratar da introdução dos conhecimentos de algo. Assumir que está usando o termo *alfabetização* no lugar de iniciação devido ao significado adquirido ao longo do tempo na sociedade não é um problema, mas é um erro acreditar que a comparação entre ler as letras das palavras com ler os símbolos de um mapa seja correta.

O termo *alfabetização* usado como iniciação está quase sempre na crítica a um ensino aplicado, em que o conhecimento em si não serve caso não se tenha utilidade, é preciso dar uso a ele. Essa definição se aproxima do conceito equivocadamente de letramento e que tem forte influência das teorias da competência, uma vez que está ligado ao saber fazer, saber prático, saber útil e saber aplicado. O uso de um determinado termo revela, portanto, a concepção de escola que deva iniciar os alunos nas mudanças do mundo (a pedagogia das competências), a concepção de aluno que aprenda a aprender e saiba fazer (o aluno polivalente) e a concepção do professor que organiza atividades (o professor instrutor).

Mesmo que a educação tenha se apropriado dos termos *leitura* e *alfabetização* e assim os tenha utilizado em outros contextos, o professor, independentemente de sua disciplina escolar, continua precisando conhecer as especificidades desses termos dentro dos contextos técnicos da Linguística dada a essencialidade disso no processo do pensar genérico (humano-genérico).

Após essa primeira aproximação, realizamos uma segunda que considerava a temática envolvida para realizar os agrupamentos – Grupo dos temas. Nela, encontramos três temas que concentravam as discussões: *Cartografia, Geografia e linguagens*.

Os autores do grupo da Cartografia defendem, em sua maioria, a linguagem própria da Geografia que seria a linguagem cartográfica, porque possui sistema gráfico assim como a língua escrita. A padronização das variáveis visuais, concebida como geradora de monossemia, ofereceria à Cartografia estatuto de linguagem universal. Entretanto, outros autores dizem que, embora seja importante a monossemia, não há como negar a subjetividade do mapa. Nesse sentido, alguns autores se opõem à Semiologia Gráfica para assumir que a Cartografia é uma técnica socialmente construída, por isso ideológica. E, além disso, há os autores que defendem que o mapa desenvolve raciocínio espacial (tipo de pensamento) por promover operações mentais.

Quando os autores defendem a objetividade da Cartografia e a sustentam com os fundamentos da Semiologia Gráfica esquecem sua principal função, que é a representativa, em que, por essência, um objeto, ao estar no lugar de algo, não o representará com fidelidade, com objetividade. Quando os autores fazem o oposto, e defendem que o uso da Cartografia é ideológico e a produção do mapa está necessariamente envolvida com as questões de poder e território, esquecem sua função objetiva enquanto instrumento, que concentra e sintetiza importantes informações. Embora opostos, o primeiro argumento nasce com Saussure e o segundo com Barthes, ambos originários do pensamento estruturalista.

No grupo da Geografia, os termos mais utilizados (*leitura de mundo, leitura da paisagem e linguagem geográfica*) estão próximos do conceito de interpretação, percepção, discurso e posicionamento crítico. Linguagem cartográfica é a representação e condição do pensamento da área da Geografia sobre o mundo, com estreita ligação ao conceito de discurso. Leitura da paisagem é, na maioria dos casos, entendida como procedimento e técnica de analisar uma paisagem, e os autores a concebem como um texto, sendo possível dele extrair signos. A leitura de mundo é usada no sentido de compreensão, interpretação, entendimento, criticidade e percepção de mundo. Nesse sentido, o contexto daquele que o interpreta tem importância.

Esses termos utilizados geram erro conceitual de *leitura*, pois a consideram principalmente como interpretação, além de salvadora e divertida. Dão a ela características que facilmente a tornam substituível por contação de histórias ou filmes, como, de fato, é bastante sugerido nos artigos. Esquecem que as especificidades da leitura são caras ao saber sistematizado, e os termos utilizados colocam o aluno como essencial, importando a essas atividades então apenas o receptor (escola nova) e diminuindo o ato em si de ler e a produção intelectual naquele objeto utilizado como literatura. Algumas atitudes disfarçadas de promotora da leitura supervalorizam o objeto e o sujeito apenas.

Usam de forma não metafórica o termo *leitura de mundo*, de Paulo Freire, que assim o usa metaforicamente. Mesmo referindo-se à necessidade de ensinar a ler o mundo de forma a não reproduzir alienação, que implique a presença do sujeito no mundo, Freire usa *leitura do mundo* para falar de leitura do texto. Novamente perde-se a especificidade da leitura. Há supervalorização da subjetividade, mas aquela centrada no indivíduo e seu cotidiano. Para falar de leitura de mundo a partir do entorno do aluno, esquecem que Freire tratou do termo e considerou a curiosidade cotidiana apenas como ponto de partida para a inserção no mundo científico, que é histórico e metodicamente rigoroso.

Ainda sobre o apelo da questão da subjetividade, os textos trazem Bakhtin para falar dos discursos e opor discurso científico a outros discursos que possam também tratar de verdades. Porém, não levam em conta que no discurso bakhtiniano não se separa subjetividade (consciência) de ideologia (relações sociais).

Nesse grupo, o problema do erro conceitual de leitura se encontra no conceito equivocado de educação e no conceito superficial de lúdico. A preocupação de certas pedagogias em contextualizar o ensino lançando mão de diferentes estratégias de aproximação com a vida do aluno geram essas confusões. Nessa perspectiva, há duas falhas: 1. Acreditar na ideia de



que é preciso reformular o ensino e aproximá-lo da realidade imediata do aluno com outras estratégias de ensino e práticas escolares; 2. Acreditar que essas estratégias são linguagem.

Há uma crítica epistemológica evidente em muitos artigos que utilizam o termo *leitura de mundo* com relação ao ensino tradicional da Geografia, entendido como conteudístico e mnemônico. Paulo Freire, que foi citado em muitos artigos do *corpus*, utilizou o termo não enquanto linguagem, mas sim como tentativa de realizar uma pedagogia crítica. A desacertada utilização do termo pelo viés freireano gerou confusão conceitual, um investimento crítico que se perdeu no próprio argumento. A tentativa de levantar o debate e defender uma educação crítica, um ensino de Geografia crítico, se esvaziou conceitualmente.

Por fim, o grupo das linguagens apresenta termos que estão muito mais relacionados à multiplicação de artefatos culturais e sua utilização e interpretação que propriamente tratando de linguagem. As “outras, novas e alternativas linguagens” são as novas mídias e os novos produtos culturais que não necessariamente modificam ou substituem a essência da escrita ou trazem inovações no processo do ensino aprendizagem. Esses produtos são atualizações de funções já existentes, mudando o aspecto ou o veículo, como aconteceu com a transformação da nota de rodapé em hiperlink.

Essas chamadas inovações (sobretudo do ponto de vista tecnológico), apresentadas pelo *corpus*, não apresentam novidades no processo do pensar, tampouco interferem de forma crucial e significativa no ensino dos objetos da Geografia; trazem, todavia, possibilidades metodológicas de ensinar um conteúdo. E não contribui para o conceito de linguagem, uma vez que os termos utilizados nas atividades escolares propostas, quando se usa os derivados do termo *linguagem*, poderiam ser substituídos pelos seus determinantes: quando se usa *linguagem fotográfica*, por exemplo, pode se usar *fotografia* sem prejuízo de compreensão.

Além disso, se as “novas linguagens” são os objetos utilizados para divertir e são exigidos pelas pedagogias utilitaristas como formação necessária, a “antiga” é o livro que vem associado às técnicas tradicionais de ensino. Ainda que se possa discutir evidentemente o ensino tradicional e o próprio livro didático, associar o livro e, conseqüentemente a leitura, a algo ultrapassado, obsoleto, gera dois problemas: ignorar as especificidades da leitura tanto atualmente quanto nas épocas tradicionais (não se discute por que era ruim naquela época, não vão além de criticar a memorização); e assumir que ler é ineficaz ao ensino (sendo que é a leitura que permite boa parte do acesso à produção humana).

O erro em afirmar que se está trabalhando com linguagem, quando, na verdade, se está trabalhando com estratégias de ensino supõe certa concepção de formação. Nesse contex-

to, o aluno precisa formar-se para o mundo, suas necessidades e suas modificações e a aprendizagem do manuseio de determinados produtos da cultura contemporânea têm a mesma ou mais importância que o conteúdo científico e histórico. Essa aprendizagem baseada em pôr no contexto torna o estudante flexível ao mercado de trabalho atual, exigente aos conhecimentos de novas tecnologias e o forma polivalente em detrimento de uma formação politécnica, em que o sujeito se apropria das objetivações da humanidade.

Dar mais importância ao instrumento que ao objeto de estudo revela um problema grave na educação. É a concepção epistemológica que se tem de educação, aluno, professor e conhecimento que determina os métodos didáticos.

A função da escola é tirar o sujeito do contexto (apresentar-lhe ao desconhecido), e não ao contrário, como propõe a maioria dos artigos. O trabalho intelectual na escola com o saber sistematizado, não utilitarista, permite ao aluno perceber-se como sujeito da cultura, porque se eleva da vida cotidiana e adentra o humano-genérico e, só assim, se apropria verdadeiramente de seu cotidiano. A leitura e a escrita são responsáveis por facultar ao indivíduo o trato com o conhecimento universal e permitem ao sujeito reconhecer e pôr-se nele.

É bastante razoável admitir que, do ponto de vista da ciência e da formação intelectual, há inter-relação entre os campos do conhecimento, conhecida por interdisciplinaridade. E é evidente que pode se trabalhar com música na perspectiva da interdisciplinaridade e usar a fotografia no esforço pedagógico de organização do pensamento geográfico (satélite e paisagem são bons exemplos). Mas é preciso entender que ensinar Geografia não é ensinar música, nem fazer a pessoa ficar interessada, por meio de recursos do cotidiano do senso comum, em um objeto da ciência. Há limite para essa aproximação.

## REFERÊNCIAS

- ABRANTES, A. A.; MARTINS, M. M. A produção do conhecimento científico: relação sujeito-objeto e desenvolvimento do pensamento. **Interface**, Botucatu, v. 11, n. 22, p. 313-25, mai./ago 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-32832007000200010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832007000200010&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 23 out. 2016.
- ADORNO, T. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- ADORNO, T. Teoria da semicultura. **Educação e Sociedade**, ano 17, n. 56, p. 338-411, dez. 1996.
- ALBUQUERQUE, M. A. M. Dois momentos na história da geografia escolar: a geografia clássica e as contribuições de Delgado de Carvalho. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 1, n. 2, 2011. Disponível em: <<http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/29/29>>. Acesso em: 13 jan. 2017.
- ALVES, C. C. E. Ensino de geografia e suas diferentes linguagens no processo de ensino e aprendizagem: perspectivas para a educação básica e geográfica. **Geosaberes**, Fortaleza, v. 6, n. 3, p. 27-34, fev. 2016. Disponível em: <<http://www.geosaberes.ufc.br/geosaberes/article/view/453>>. Acesso em: 15 abr. 2017.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA EM PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA. **Lista de linhas de pesquisa e programas de pós-graduação em geografia**. Disponível em: <[http://HYPERLINK"http://www.anpege.org.br/downloads/Listadeprogramas2011Completa\\_11set\\_2011"www.anpege.org.br/downloads/Listadeprogramas2011Completa\\_11set\\_2011](http://HYPERLINK)>. Acesso em: 22 abr. 2016.
- AZEVEDO, F. F. S. **Dicionário analógico da língua portuguesa: ideias afins/thesaurus**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2010.
- BORGES NETO, J. Música é linguagem? **Revista Eletrônica de Musicologia**, Paraná, v. 9, out. 2005. Disponível em: <[http://www.rem.ufpr.br/\\_REM/REMv9-1/borges.html](http://www.rem.ufpr.br/_REM/REMv9-1/borges.html)>. Acesso em: 15 abr. 2017.
- BRITTO, L. P. L. **Ao revés do avesso: Leitura e formação**. 1. ed. São Paulo: Pulo do Gato, 2015, 144 p.
- CHAUÍ, M. Cultura e democracia. **Crítica y emancipación: Revista latinoamericana de Ciencias Sociales**, Buenos Aires, ano 1, n. 1, jun. 2008. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/secret/CyE/cye3S2a.pdf>>. Acesso em: 13 mai. 2016.
- DARON, R.; PAROT, F. **Dicionário de psicologia**. São Paulo: Ática, 2006.
- DESLANDES, S.F. O projeto de pesquisa como exercício científico e artesanal intelectual.

In:

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social**. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

DUARTE, N. A contradição entre universalidade da cultura humana e o esvaziamento das relações sociais: por uma educação que supere a falsa escolha entre etnocentrismo ou relativismo cultural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 607-618, set./dez. 2006. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022006000300012&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022006000300012&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 13 mai. 2016.

DUARTE, N. Relações entre ontologia e epistemologia e a reflexão filosófica sobre o trabalho educativo. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 16, n. 29, p. 99-116, jan./jun. 1998. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10579>. Acesso em: 10 jul. 2016.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. (Coleção educação contemporânea).

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 22. ed. São Paulo: Loyola, 2008. (Leituras filosóficas).

FRIGOTTO, G. Fundamentos científicos e técnicos da relação de trabalho e educação no Brasil de hoje. In: LIMA, J. F.; NEVES, Lúcia W. (Org.). **Fundamentos da educação escolar no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006. p. 241-288.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. São Paulo: Cortez, 2010.

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GUINZBURG, C. **Mitos, emblemas e sinais**: morfologia e história. São Paulo: Cia das Letras, 1989.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. São Paulo: Paz e Terra, 2008. 124 p. 2 v. (Interpretações da História do homem).

JAPIASSÚ, H.; SOUZA FILHO, D. M. **Dicionário básico de filosofia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

KRISTEVA, J. **História da Linguagem**. Lisboa: Edições 70, 1969.

KUENZER, A. Z. As relações entre conhecimento tácito e conhecimento científico a partir da base microeletrônica: primeiras aproximações. **Educar**, Curitiba, v. esp., p. 43-69, 2003. Disponível em: [http://www.scielo.br/pdf/er/nspe\\_/nspea03.pdf](http://www.scielo.br/pdf/er/nspe_/nspea03.pdf). Acesso em: 15 mai. 2016.

KUENZER, A. Z.. Conhecimento e competências no trabalho e na escola. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 2, p. 03-11, 2002.

LACOSTE, Y. **Geografia**: isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra. Campinas, SP: Papirus, 1993.

MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social**. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MORAES, A. C. R. **Geografia: pequena história crítica**. São Paulo: Ananblume, 2000.

MORAES, A. C. R. **Geografia: pequena história crítica**. 21. ed. São Paulo: Annablume, 2007. 152 p.

MORAES, A. C. R. Renovação da Geografia e Filosofia da Educação. In: OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **Para onde vai o ensino de geografia?** 10. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

ROCKWELL, E. Os usos escolares da língua escrita. **Cad. Pesq**, São Paulo, n. 52, p. 85-95, fev. 1985.

ROJO, R. **As relações entre fala e escrita**: mitos e perspectivas – caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale, 2006.

SANTOS, R. C. E. S.; CHIAPETTI, R. J. N. Uma investigação sobre o uso das diversas linguagens no ensino de geografia: uma interface teoria e prática. **Geografia Ensino & Pesquisa**, v. 15, n. 3, set/dez. 2011.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 2006.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: teoria da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação política. 32. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999. 5 v. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

SAVIANI, D.; DUARTE, N. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 45, p. 422-590, set./dez. 2010.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico- crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores associados, 2008. (Coleção Educação Contemporânea).

SILVA, J. G. da. Currículo e diversidade: a outra face do disfarce. **Trabalho Necessário**, ano 7, n. 9, p. 1-18, 2009.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2011.

TRASK, R.L. **Dicionário de linguagem e linguística**. São Paulo: Contexto, 2004.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009, 496 p.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. Tradução do russo e introdução de Paulo Bezerra. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

**APÊNDICE A – ARTIGOS QUE FIZERAM PARTE DA BUSCA**

	PERIÓDICO	UNIVERSIDADE	DESDE	REVISTAS DISPONÍVEIS	OBSERVAÇÕES	ANO	VOLUME	NÚMERO	PÁGINAS	ENDEREÇO ELETRÔNICO
	ABORDAGENS GEOGRÁFICAS	PUC	2010	1			6	11		ARQUIVO CORROMPIDO
						8	15		ARQUIVO CORROMPIDO	
1	ACTA GEOGRÁFICA	UFRR	2007	33		2008	2	4	55-65	<a href="https://revista.ufrr.br/actageo/article/viewFile/192/374..">https://revista.ufrr.br/actageo/article/viewFile/192/374..</a>
2						2012	6	12	171-179	<a href="https://revista.ufrr.br/actageo/article/viewFile/504/770">https://revista.ufrr.br/actageo/article/viewFile/504/770</a>
3						2013	7	14	153-173	<a href="https://revista.ufrr.br/actageo/article/view/717">https://revista.ufrr.br/actageo/article/view/717</a>
4						2013	7	15	55-68	<a href="https://revista.ufrr.br/actageo/article/view/699/1200">https://revista.ufrr.br/actageo/article/view/699/1200</a>
5						2012		E	137-148	<a href="https://revista.ufrr.br/actageo/article/view/1100/873">https://revista.ufrr.br/actageo/article/view/1100/873</a>
6						2017		E	119-139	<a href="https://revista.ufrr.br/actageo/article/view/4769/2426">https://revista.ufrr.br/actageo/article/view/4769/2426</a>
7	ANPEGE	NACIONAL	2003	23		2016	12	18	309-330	<a href="http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/anpege/article/view/6408/3361">http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/anpege/article/view/6408/3361</a>
8						2009	5	5	3-15	<a href="http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/anpege/article/view/6585/3585">http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/anpege/article/view/6585/3585</a>
9						2005			115-141	<a href="http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/anpege/article/view/6619/3618">http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/anpege/article/view/6619/3618</a>
10	ATELIÊ GEOGRÁFICO	UFG	2007	33		2007	1	2	174-186	<a href="https://www.revistas.ufg.br/ateli/article/view/3019/3058">https://www.revistas.ufg.br/ateli/article/view/3019/3058</a>
11						2008	2	1	77-102	<a href="https://www.revistas.ufg.br/ateli/article/viewFile/3894/3578">https://www.revistas.ufg.br/ateli/article/viewFile/3894/3578</a>
12						2008	2	3	33-48	<a href="https://www.revistas.ufg.br/ateli/article/view/5333/4394">https://www.revistas.ufg.br/ateli/article/view/5333/4394</a>

13						2008	2	3	89-120	<a href="https://www.revistas.ufg.br/ateli/article/view/5336/4397">https://www.revistas.ufg.br/ateli/article/view/5336/4397</a>
14						2011	5	1	250-268	<a href="https://www.revistas.ufg.br/ateli/article/view/13834/8828">https://www.revistas.ufg.br/ateli/article/view/13834/8828</a>
15						2013	7	1	260-283	<a href="https://www.revistas.ufg.br/ateli/article/view/18965/13919">https://www.revistas.ufg.br/ateli/article/view/18965/13919</a>
16						2017	11	2	36-50	<a href="https://www.revistas.ufg.br/ateli/article/view/40126">https://www.revistas.ufg.br/ateli/article/view/40126</a>
17						2016	10	1	192-210	<a href="https://www.revistas.ufg.br/ateli/article/view/32923/21120">https://www.revistas.ufg.br/ateli/article/view/32923/21120</a>
	BOLETIM AMAZÔNICO DE GEOGRAFIA	UFPA	2014	6			1	1		ARQUIVO CORROMPIDO
							2	3		ARQUIVO CORROMPIDO
18	BOLETIM CAMPINEIRO DE GEOGRAFIA	AGB CAMPINAS	2011	15		2015	5	2	231-247	<a href="http://agbcampinas.com.br/bcg/index.php/boletim-campineiro/article/view/233/2015v5n2_Egirotto">http://agbcampinas.com.br/bcg/index.php/boletim-campineiro/article/view/233/2015v5n2_Egirotto</a>
19						1999		17	125-135	<a href="http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/BolGeogr/article/view/12069/7312">http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/BolGeogr/article/view/12069/7312</a>
20						2000	18	1	121-127	<a href="http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/BolGeogr/article/view/12866/7295">http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/BolGeogr/article/view/12866/7295</a>
21						2001	19	2	173-245	<a href="http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/BolGeogr/article/view/14156/7504">http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/BolGeogr/article/view/14156/7504</a>
22	BOLETIM DE GEOGRAFIA	UEM	1983	49		2001	19	2	304-309	<a href="http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/BolGeogr/article/view/14216/7568">http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/BolGeogr/article/view/14216/7568</a>
23						2001	19	2	246-333	<a href="http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/BolGeogr/article/view/14218/7570">http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/BolGeogr/article/view/14218/7570</a>
										ARQUIVO CORROMPIDO
										ARQUIVO CORROMPIDO
24						2010	28	1	157-169	<a href="http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/BolGeogr/article/">http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/BolGeogr/article/</a>

										view/8628/6105
25						2015	33	E	33-42	<a href="http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/BolGeogr/article/view/31925/pdf">http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/BolGeogr/article/view/31925/pdf</a>
26	BOLETIM GAU- CHO DE GEO- GRAFIA	AGB PORTO ALEGRE	1974	47	EXCETO: 2008, 2005, 2004, 1994, 1993,1990, 1978,	2009	35	1	199-216	<a href="http://seer.ufrgs.br/index.php/bgg/article/view/37406/24150">http://seer.ufrgs.br/index.php/bgg/article/view/37406/24150</a>
27						2000	26	1	83-86	<a href="http://seer.ufrgs.br/index.php/bgg/article/view/39636/26522">http://seer.ufrgs.br/index.php/bgg/article/view/39636/26522</a>
28	BOLETIM GOI- ANO DE GEO- GRAFIA	UFG	1981	53		1982	2	1	35-56	<a href="https://www.revistas.ufg.br/bgg/article/view/8554/6055">https://www.revistas.ufg.br/bgg/article/view/8554/6055</a>
28						1982	2	1	73-87	<a href="https://revistas.ufg.br/bgg/article/view/8556/6057">https://revistas.ufg.br/bgg/article/view/8556/6057</a>
30						2002	22	1	97-133	<a href="https://revistas.ufg.br/bgg/article/view/15380/9430">https://revistas.ufg.br/bgg/article/view/15380/9430</a>
31						2008	28	2	141-156	<a href="https://www.revistas.ufg.br/bgg/article/view/5729/4531">https://www.revistas.ufg.br/bgg/article/view/5729/4531</a>
	BOLETIM PAU- LISTA DE GEO- GRAFIA	AGB - SÃO PAULO	1946	98						
32	CADERNO DE GEOGRAFIA	PUC	1990	48		2012	22	37	65-78	<a href="http://periodicos.pucminas.br/index.php/geografia/article/view/3418/3866">http://periodicos.pucminas.br/index.php/geografia/article/view/3418/3866</a>
33						2012	22	38	54-72	<a href="http://periodicos.pucminas.br/index.php/geografia/article/view/3126/4379">http://periodicos.pucminas.br/index.php/geografia/article/view/3126/4379</a>
34						2016	26	47	656-671	<a href="http://periodicos.pucminas.br/index.php/geografia/article/view/p.2318-2962.2016v26n47p656/10133">http://periodicos.pucminas.br/index.php/geografia/article/view/p.2318-2962.2016v26n47p656/10133</a>
35	CAMINHOS DE GEOGRAFIA	UFU	2000	62		2015	16	56	22-36	<a href="http://www.seer.ufu.br/index.php/caminhosdegeografia/article/viewFile/29978/17420">http://www.seer.ufu.br/index.php/caminhosdegeografia/article/viewFile/29978/17420</a>
36						2015	16	53	150-163	<a href="http://www.seer.ufu.br/index.php/caminhosdegeografia/article/view/27157/16440">http://www.seer.ufu.br/index.php/caminhosdegeografia/article/view/27157/16440</a>



37						2014	15	49	70-79	<a href="http://www.seer.ufu.br/index.php/caminhosdegeografia/article/view/23159/14371">http://www.seer.ufu.br/index.php/caminhosdegeografia/article/view/23159/14371</a>
38						2014	15	49	80-89	<a href="http://www.seer.ufu.br/index.php/caminhosdegeografia/article/view/23358/14361">http://www.seer.ufu.br/index.php/caminhosdegeografia/article/view/23358/14361</a>
39						2013	14	45	173-180	<a href="http://www.seer.ufu.br/index.php/caminhosdegeografia/article/view/16604/12213">http://www.seer.ufu.br/index.php/caminhosdegeografia/article/view/16604/12213</a>
40						2012	13	42	14-27	<a href="http://www.seer.ufu.br/index.php/caminhosdegeografia/article/view/16621/9543">http://www.seer.ufu.br/index.php/caminhosdegeografia/article/view/16621/9543</a>
41						2008	9	26	53-64	<a href="http://www.seer.ufu.br/index.php/caminhosdegeografia/article/viewFile/15710/8887">http://www.seer.ufu.br/index.php/caminhosdegeografia/article/viewFile/15710/8887</a>
42						2006	7	18	80-95	<a href="http://www.seer.ufu.br/index.php/caminhosdegeografia/article/view/15420/8718">http://www.seer.ufu.br/index.php/caminhosdegeografia/article/view/15420/8718</a>
43						2005	6	15	73-81	<a href="http://www.seer.ufu.br/index.php/caminhosdegeografia/article/view/15389/8688">http://www.seer.ufu.br/index.php/caminhosdegeografia/article/view/15389/8688</a>
	CAMPO-TERRITORIO REVISTA DE GEOGRAFIA AGRARIA	UFU	2006	22						
	ENSAIOS DE GEOGRAFIA	UFF	2012	8						
	ENSINO DE GEOGRAFIA									
44	ENTRE-LUGAR	UFGD	2010	13		2014	5	7	75-94	<a href="http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/entre-lugar/article/viewFile/4498/2288">http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/entre-lugar/article/viewFile/4498/2288</a>
45						2013	5	7	33-47	<a href="http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/entre-lugar/">http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/entre-lugar/</a>

										gar/article/viewFile/2674/1519
46						2014	5	9	89-105	http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/entre-lugar/article/viewFile/5134/2651
47						2014	5	9	52-67	http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/entre-lugar/article/viewFile/5132/2649
48						2010	1	1	133-156	http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/entre-lugar/article/view/617/412
49						2014	5	7	11-28	<a href="http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/entre-lugar/article/viewFile/4494/2284">http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/entre-lugar/article/viewFile/4494/2284</a>
50						2010	1	1	113-132	http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/entre-lugar/article/view/615/411
	EQUADOR	UFPI	2012	16						
	ESPAÇO ABERTO	UFRJ	2011	13						
	ESPAÇO E CULTURA	UERJ	1995	32						ARQUIVO CORROMPIDO
	ESPAÇO E GEOGRAFIA	UNB	2003	25						ARQUIVO CORROMPIDO
	ESPAÇO EM REVISTA	UFG	2006	12						
51	ESTUDOS GEOGRÁFICOS:REVISTA ELETRÔNICA DE GEOGRAFIA	UNESP - RIO CLARO	2003	31		2012	10	1	54-71	http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/estgeo/article/view/6419/4923
52										2006

53	FORMAÇÃO	UNESP - PRESIDENTE PRUDENTE	1994	43		1998	1	5	7-20	<a href="http://revista.fct.unesp.br/index.php/formacao/article/view/1037/1038">http://revista.fct.unesp.br/index.php/formacao/article/view/1037/1038</a>
54						1996	1	3	121-129	<a href="http://revista.fct.unesp.br/index.php/formacao/article/view/2440/2196">http://revista.fct.unesp.br/index.php/formacao/article/view/2440/2196</a>
	GEOAMBIENTE ON-LINE	UFG	2003	26						
55	GEOARAGUAIA	UFMT	2011	15		2015	5	2	115-132	<a href="http://revistas.cua.ufmt.br/geoara-guaia/index.php/geo/article/view/File/106/pdf_25">http://revistas.cua.ufmt.br/geoara-guaia/index.php/geo/article/view/File/106/pdf_25</a>
56						2012	2	1	62-85	<a href="http://revistas.cua.ufmt.br/geoara-guaia/index.php/geo/article/view/15/15">http://revistas.cua.ufmt.br/geoara-guaia/index.php/geo/article/view/15/15</a>
57						2011	1	1	23-33	<a href="http://revistas.cua.ufmt.br/geoara-guaia/index.php/geo/article/view/3/3">http://revistas.cua.ufmt.br/geoara-guaia/index.php/geo/article/view/3/3</a>
58	GEOGRAFAR	UFPR	2006	23		2013	8	1	28-47	<a href="https://revistas.ufpr.br/geografar/article/view/27518/20454">https://revistas.ufpr.br/geografar/article/view/27518/20454</a>
59						2012	7	1	138-160	<a href="https://revistas.ufpr.br/geografar/article/view/24632/18474">https://revistas.ufpr.br/geografar/article/view/24632/18474</a>
60						2009	4	2	164-182	<a href="https://revistas.ufpr.br/geografar/article/view/16126/10652">https://revistas.ufpr.br/geografar/article/view/16126/10652</a>
61	GEOGRAFARES	UFES	2000	21		2000	1	1	41-50	<a href="http://periodicos.ufes.br/geografares/article/view/1162/874">http://periodicos.ufes.br/geografares/article/view/1162/874</a>
62						2003		4	7-19	<a href="http://www.periodicos.ufes.br/geografares/article/view/1077/793">http://www.periodicos.ufes.br/geografares/article/view/1077/793</a>
63						2003		4	43-48	<a href="http://www.periodicos.ufes.br/geografares/article/view/1081/797">http://www.periodicos.ufes.br/geografares/article/view/1081/797</a>
64						2003		4	73-79	<a href="http://www.periodicos.ufes.br/geografares/article/view/1083/799">http://www.periodicos.ufes.br/geografares/article/view/1083/799</a>

65						2003		4	89-96	<a href="http://www.periodicos.ufes.br/geografa-res/article/view/1085/801">http://www.periodicos.ufes.br/geografa-res/article/view/1085/801</a>
66						2008		6	89-99	<a href="http://www.periodicos.ufes.br/geografa-res/article/view/1018/753">http://www.periodicos.ufes.br/geografa-res/article/view/1018/753</a>
67						2013		14	72-83	<a href="http://www.periodicos.ufes.br/geografa-res/article/view/4123/3923">http://www.periodicos.ufes.br/geografa-res/article/view/4123/3923</a>
68						2014		E	7-21	<a href="http://www.periodicos.ufes.br/geografa-res/article/view/8045/5699">http://www.periodicos.ufes.br/geografa-res/article/view/8045/5699</a>
69						2014		E	48-65	<a href="http://periodicos.ufes.br/geografa-res/article/viewFile/8053/5702">http://periodicos.ufes.br/geografa-res/article/viewFile/8053/5702</a>
70						2014		E	118-132	<a href="http://periodicos.ufes.br/geografares/article/view/8046/5706">http://periodicos.ufes.br/geografares/article/view/8046/5706</a>
71						2014		E	147-162	<a href="http://www.periodicos.ufes.br/geografa-res/article/view/8047/5708">http://www.periodicos.ufes.br/geografa-res/article/view/8047/5708</a>
72						2014		E	182-192	<a href="http://www.periodicos.ufes.br/geografa-res/article/view/8052/5710">http://www.periodicos.ufes.br/geografa-res/article/view/8052/5710</a>
73	GEOGRAFIA	UEL	1983	49		1999	8	1	5-11	<a href="http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/geografia/article/view/10198/9004">http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/geografia/article/view/10198/9004</a>
74						2006	15	1	123-133	<a href="http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/geografia/article/viewFile/6657/6005">http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/geografia/article/viewFile/6657/6005</a>
75						2007	16	1	169-195	<a href="http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/geografia/article/view/6579/5972">http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/geografia/article/view/6579/5972</a>
76						2008	17	2	123-132	<a href="http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/geografia/article/view/2357/2038">http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/geografia/article/view/2357/2038</a>
										ARQUIVO CORROMPIDO
77						2001	10	1	45-50	<a href="http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/geografia/article/view">http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/geografia/article/view</a>

										wFile/10214/9032
78						2017	26	1	131-142	<a href="http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/geografia/article/view/30068/21244">http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/geografia/article/view/30068/21244</a>
79						2017	26	2	128-144	<a href="http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/geografia/article/viewFile/26462/21317">http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/geografia/article/viewFile/26462/21317</a>
80	GEOGRAFIA EM ATOS	UNESP - PRESIDENTE PRUDENTE	2006	20		2010	2	10	1-12	<a href="http://revista.fct.unesp.br/index.php/geografiaematos/article/view/281/migueln10v2">http://revista.fct.unesp.br/index.php/geografiaematos/article/view/281/migueln10v2</a>
81						2008	1	8	10-22	<a href="http://revista.fct.unesp.br/index.php/geografiaematos/article/view/241/pdf19">http://revista.fct.unesp.br/index.php/geografiaematos/article/view/241/pdf19</a>
82	GEOGRAFIA EM QUESTÃO	UNIOESTE - MARECHAL RONDON	2009	16		2016	9	1	45-59	<a href="http://e-revista.unioeste.br/index.php/geoemques- tao/article/view/13078/9599">http://e-revista.unioeste.br/index.php/geoemques- tao/article/view/13078/9599</a>
83						2015	8	2	57-71	<a href="http://e-revista.unioeste.br/index.php/geoemques- tao/article/viewFile/11576/8982">http://e-revista.unioeste.br/index.php/geoemques- tao/article/viewFile/11576/8982</a>
84						2014	7	2	136-161	<a href="http://e-revista.unioeste.br/index.php/geoemques- tao/article/viewFile/10180/7677">http://e-revista.unioeste.br/index.php/geoemques- tao/article/viewFile/10180/7677</a>
85						2013	6	1	116-133	<a href="http://e-revista.unioeste.br/index.php/geoemques- tao/article/viewFile/6735/5766">http://e-revista.unioeste.br/index.php/geoemques- tao/article/viewFile/6735/5766</a>

86						2013	6	1	134-162	<a href="http://e-revis-ta.unioeste.br/index.php/geoemquestao/article/view/6694/5767">http://e-revis-ta.unioeste.br/index.php/geoemquestao/article/view/6694/5767</a>
87						2012	5	2	11-27	<a href="http://e-revis-ta.unioeste.br/index.php/geoemquestao/article/view/5492/5157">http://e-revis-ta.unioeste.br/index.php/geoemquestao/article/view/5492/5157</a>
88	GEOGRAFIA ENSINO E PES- QUISA	UFSM	1981	31		2017	21	3	98-109	<a href="https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/26343/pdf">https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/26343/pdf</a>
89						2017	21	3	118-129	<a href="https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/26546/pdf">https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/26546/pdf</a>
90						2017	21	2	99-107	<a href="https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/22138">https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/22138</a>
91						2017	21	2	115-124	<a href="https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/23349/pdf">https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/23349/pdf</a>
92						2016	20	2	60-77	<a href="https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/17524/pdf">https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/17524/pdf</a>
93						2015	19	3	29-42	<a href="https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/15535/pdf">https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/15535/pdf</a>
94						2014	18	1	67-84	<a href="https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/9192/pdf">https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/9192/pdf</a>
95						2013	17	2	88-106	<a href="https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/viewFile/10774/pdf">https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/viewFile/10774/pdf</a>
96						2012	16	2	105-116	<a href="https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/viewFile/7338/4377">https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/viewFile/7338/4377</a>
97						2011	15	3	167-183	<a href="https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/7353/4392">https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/7353/4392</a>
98						2011	15	2	153-163	<a href="https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/7370/4409">https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/7370/4409</a>
99						GEOGRAFIAS	UFMG	2005	24	

100	GEOGRAFICIDADE	UFF	2011	16		2016	6	1	79-90	<a href="http://www.uff.br/posarq/geograficidade/revista/index.php/geograficidade/article/view/296">http://www.uff.br/posarq/geograficidade/revista/index.php/geograficidade/article/view/296</a>
101						2013	3	E	22-30	<a href="http://www.uff.br/posarq/geograficidade/revista/index.php/geograficidade/article/view/112/pdf">http://www.uff.br/posarq/geograficidade/revista/index.php/geograficidade/article/view/112/pdf</a>
102						2013	3	E	80-92	<a href="http://www.uff.br/posarq/geograficidade/revista/index.php/geograficidade/article/view/114/pdf">http://www.uff.br/posarq/geograficidade/revista/index.php/geograficidade/article/view/114/pdf</a>
	GEOGRAPHIA	UFF	1999	41						
	GEOGRAPHIA OPPORTUNO TEMPORE	UEL	2014	8						
	GEOINGÁ	UEM	2009	17	PROBLEMAS PARA ABRIR OS ARQUIVOS					
103	GEONORDESTE	UFS	1984	26	APENAS: 1984-1985, 2006-2017	2016	27	1	52-70	<a href="https://seer.ufs.br/index.php/geonordeste/article/view/3766/pdf">https://seer.ufs.br/index.php/geonordeste/article/view/3766/pdf</a>
104						2012		2	163-178	<a href="https://seer.ufs.br/index.php/geonordeste/article/view/2404/2093">https://seer.ufs.br/index.php/geonordeste/article/view/2404/2093</a>
	GEOPANTANAL	UFMS	1997	11	APENAS DE 2013 A 2017 ESTÃO DISPONÍVEIS					
105	GEOPUC	PUC	2009	17		2012	5	9	47-77	<a href="http://geopuc.geo.puc-rio.br/media/3artigo9.pdf">http://geopuc.geo.puc-rio.br/media/3artigo9.pdf</a>
106	GEOSABERES					2010	1	1	82-90	<a href="http://www.geosaberes.ufc.br/geosaberes/article/view/21">http://www.geosaberes.ufc.br/geosaberes/article/view/21</a>

107					2010	1	2	55-71	<a href="http://www.geosaberes.ufc.br/geosaberes/article/view/34/61">www.geosaberes.ufc.br/geosaberes/article/view/34/61</a>
108					2010	1	2	127-144	<a href="http://www.geosaberes.ufc.br/geosaberes/article/view/42">http://www.geosaberes.ufc.br/geosaberes/article/view/42</a>
									ARQUIVO CORROMPIDO
									ARQUIVO CORROMPIDO
									ARQUIVO CORROMPIDO
									ARQUIVO CORROMPIDO
									ARQUIVO CORROMPIDO
109					2011	2	4	3-12	<a href="http://www.geosaberes.ufc.br/geosaberes/article/view/92">http://www.geosaberes.ufc.br/geosaberes/article/view/92</a>
110					2011	2	4	61-75	<a href="http://www.geosaberes.ufc.br/geosaberes/article/view/104">http://www.geosaberes.ufc.br/geosaberes/article/view/104</a>
									ARQUIVO CORROMPIDO
									ARQUIVO CORROMPIDO
111					2012	3	5	62-68	<a href="http://www.geosaberes.ufc.br/geosaberes/article/view/117">http://www.geosaberes.ufc.br/geosaberes/article/view/117</a>
112					2012	3	6	28-39	<a href="http://www.geosaberes.ufc.br/geosaberes/article/view/144">http://www.geosaberes.ufc.br/geosaberes/article/view/144</a>
113					2012	3	6	79-92	<a href="http://www.geosaberes.ufc.br/geosaberes/article/view/176">http://www.geosaberes.ufc.br/geosaberes/article/view/176</a>
114					2012	3	6	93-101	<a href="http://www.geosaberes.ufc.br/geosaberes/article/view/202">http://www.geosaberes.ufc.br/geosaberes/article/view/202</a>
115					2012	3	6	50-59	<a href="http://www.geosaberes.ufc.br/geosaberes/article/view/174">http://www.geosaberes.ufc.br/geosaberes/article/view/174</a>
									ARQUIVO CORROMPIDO
									ARQUIVO CORROMPIDO
									ARQUIVO CORROMPIDO
									ARQUIVO CORROMPIDO
116					2013	4	8	3-13	<a href="http://www.geosaberes.ufc.br/geosaberes/article/view/206">http://www.geosaberes.ufc.br/geosaberes/article/view/206</a>
117					2013	4	8	28-36	<a href="http://www.geosaberes.ufc.br/geosaberes/article/view/212">http://www.geosaberes.ufc.br/geosaberes/article/view/212</a>



118						2013	4	8	37-43	<a href="http://www.geosaberes.ufc.br/geosaberes/article/view/248">http://www.geosaberes.ufc.br/geosaberes/article/view/248</a>
119						2013	4	8	54-66	<a href="http://www.geosaberes.ufc.br/geosaberes/article/view/184">http://www.geosaberes.ufc.br/geosaberes/article/view/184</a>
120						2014	5	9	26-38	<a href="http://www.geosaberes.ufc.br/geosaberes/article/view/236">http://www.geosaberes.ufc.br/geosaberes/article/view/236</a>
121						2014	5	10	51-66	<a href="http://www.geosaberes.ufc.br/geosaberes/article/view/263">http://www.geosaberes.ufc.br/geosaberes/article/view/263</a>
122						2015	6	11	10-27	<a href="http://www.geosaberes.ufc.br/geosaberes/article/view/269">http://www.geosaberes.ufc.br/geosaberes/article/view/269</a>
123						2015	6	E	33-45	<a href="http://www.geosaberes.ufc.br/geosaberes/article/view/409">http://www.geosaberes.ufc.br/geosaberes/article/view/409</a>
124						2015	6	E	55-68	<a href="http://www.geosaberes.ufc.br/geosaberes/article/view/411">http://www.geosaberes.ufc.br/geosaberes/article/view/411</a>
125						2015	6	E	2-15	<a href="http://www.geosaberes.ufc.br/geosaberes/article/view/451">http://www.geosaberes.ufc.br/geosaberes/article/view/451</a>
126						2016	6	E	27-34	<a href="http://www.geosaberes.ufc.br/geosaberes/article/view/453">http://www.geosaberes.ufc.br/geosaberes/article/view/453</a>
127						2014	5	9	39-51	<a href="http://www.geosaberes.ufc.br/geosaberes/article/view/241">http://www.geosaberes.ufc.br/geosaberes/article/view/241</a>
128	GEOSUL	UFSC	1986	64	EXCETO VOLUMES 19-26 (NÃO ABRIRAM)	2007	22	43	167-198	<a href="https://periodicos.ufsc.br/index.php/geosul/article/viewFile/12665/11828">https://periodicos.ufsc.br/index.php/geosul/article/viewFile/12665/11828</a>
129	GEOTEXTOS	UFBA	2005	12		2011	7	2	85-97	<a href="https://portalseer.ufba.br/index.php/geotextos/article/view/5646/4088">https://portalseer.ufba.br/index.php/geotextos/article/view/5646/4088</a>
130						2013	9	1	231-253	<a href="https://portalseer.ufba.br/index.php/geotextos/article/view/8354">https://portalseer.ufba.br/index.php/geotextos/article/view/8354</a>
131						2010	6	1	51-71	<a href="https://portalseer.ufba.br/index.php/geotextos/article/view/4305/3164">https://portalseer.ufba.br/index.php/geotextos/article/view/4305/3164</a>
132	GEOUECE	UECE	2010	9		2014	3	4	217-237	<a href="http://seer.uece.br/?journal=geo-ue-&amp;page=article&amp;op=view&amp;path%5B%5D=908&amp;path%5B%5D">http://seer.uece.br/?journal=geo-ue-&amp;page=article&amp;op=view&amp;path%5B%5D=908&amp;path%5B%5D</a>

										<a href="#">D=861</a>
133						2014	3	5	138-159	<a href="http://seer.uece.br/?journal=geoece&amp;page=article&amp;op=view&amp;path%5B%5D=1055&amp;path%5B%5D=1024">http://seer.uece.br/?journal=geoece&amp;page=article&amp;op=view&amp;path%5B%5D=1055&amp;path%5B%5D=1024</a>
	GEOUERJ	UERJ	1997	24						ARQUIVO CORROMPIDO
										ARQUIVO CORROMPIDO
134						2008		23	65-76	<a href="http://www.revistas.usp.br/geousp/article/view/74081/77723">http://www.revistas.usp.br/geousp/article/view/74081/77723</a>
135						2004		16	67-79	<a href="http://www.revistas.usp.br/geousp/article/view/73955/77615">http://www.revistas.usp.br/geousp/article/view/73955/77615</a>
	INTERFACE	UFT	2004	14						ARQUIVO CORROMPIDO
	LOGEPA	UFPB	2002	13						
136	MERCATOR	UFC	2002	44		2010	9	20	163-178	<a href="http://www.periodicos.ufc.br/mercator/article/view/710/687">http://www.periodicos.ufc.br/mercator/article/view/710/687</a>
	OBSERVATORIO: REVISTA ELETRÔNICA DE GEOGRAFIA	UFU	2009	21						
137	OKARA: GEOGRAFIA EM DEBATE	UFPB	2007	21		2016	10	1	208-225	<a href="http://www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/okara/article/view/29770/16166">http://www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/okara/article/view/29770/16166</a>
	PAISAGENS	USP	1997	12						
	PARA ONDE?	UFRGS	2007	15						
138						2015	7	1	187-206	<a href="http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Percurso/article/view/23136/14787">http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Percurso/article/view/23136/14787</a>
139	PERCURSO	UEM	2009	16		2014	6	1	169-191	<a href="http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Percurso/article/view/21720/13164">http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Percurso/article/view/21720/13164</a>

140						2013	5	2	153-180	<a href="http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Percurso/article/view/21874/12147">http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Percurso/article/view/21874/12147</a>
141						2011	3	1	153-181	<a href="http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Percurso/article/view/12316/7111">http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Percurso/article/view/12316/7111</a>
142	PERSPECTIA GEOGRÁFICA	UNIOESTE - MARECHAL RONDON	2005	17		2017	12	16	42-51	<a href="http://e-revista.unioeste.br/index.php/pgeografica/article/view/17416/11629">http://e-revista.unioeste.br/index.php/pgeografica/article/view/17416/11629</a>
143	PESQUISAR	UFSC	2014	6		2017	4	5	49-63	<a href="http://incubadora.periodicos.ufsc.br/index.php/pesquisar/article/view/4411/4914">http://incubadora.periodicos.ufsc.br/index.php/pesquisar/article/view/4411/4914</a>
	PRESENÇA GEOGRÁFICA	UNIR	2015	7						
144						2008		16	8-18	<a href="https://revistas.ufpr.br/raega/article/view/10721/9912">https://revistas.ufpr.br/raega/article/view/10721/9912</a>
145	RAEGA	UFPR	1997	43		2011		22	155-174	<a href="https://revistas.ufpr.br/raega/article/view/21771/14167">https://revistas.ufpr.br/raega/article/view/21771/14167</a>
146						2013		28	242-253	<a href="https://revistas.ufpr.br/raega/article/view/32309/20528">https://revistas.ufpr.br/raega/article/view/32309/20528</a>
	REVISTA + GEOGRAFIAS	UEFS	2008	1						
147						2017	7	14	242-253	<a href="http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/409/274">http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/409/274</a>
148						2017	7	14	267-286	<a href="http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/530/270">http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/530/270</a>
149	REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO EM GEOGRAFIA	UNICAMP	2011	14		2017	7	13	187-206	<a href="http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/493/235">http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/493/235</a>
150						2017	7	13	277-300	<a href="http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/511/252">http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/511/252</a>
151						2017	7	13	301-319	<a href="http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/">http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/</a>

									<a href="http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/367/253">article/view/367/253</a>	
152						2016	6	12	274-291	<a href="http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/327/216">http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/327/216</a>
153						2016	6	11	341-360	<a href="http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/320/195">http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/320/195</a>
154						2015	5	10	277-299	<a href="http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/329/172">http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/329/172</a>
155						2017	7	13	233-247	<a href="http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/495/237">http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/495/237</a>
156						2012	2	3	55-66	<a href="http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/65/63">http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/65/63</a>
157	REVISTA DE ENSINO DE GEOGRAFIA	UFU	2010	14		2010	1	1	24-46	<a href="http://www.revistaensinogeografia.ig.ufu.br/Artigo%20REG%201%20Aguiar.pdf">http://www.revistaensinogeografia.ig.ufu.br/Artigo%20REG%201%20Aguiar.pdf</a>
158						2010	1	1	15-23	<a href="http://www.revistaensinogeografia.ig.ufu.br/Artigo%20REG%201%20Gusmao.pdf">http://www.revistaensinogeografia.ig.ufu.br/Artigo%20REG%201%20Gusmao.pdf</a>
159						2011	2	2	3-22	<a href="http://www.revistaensinogeografia.ig.ufu.br/Art%201%20REG%20v2n2.pdf">http://www.revistaensinogeografia.ig.ufu.br/Art%201%20REG%20v2n2.pdf</a>
160						2011	2	3	60-78	<a href="http://www.revistaensinogeografia.ig.ufu.br/N.3/Art%203%20REG%20v2n3%20SCALZITTI.pdf">http://www.revistaensinogeografia.ig.ufu.br/N.3/Art%203%20REG%20v2n3%20SCALZITTI.pdf</a>
161						2012	3	4	80-94	<a href="http://www.revistaensinogeografia.ig.ufu.br/N.4/Art6v3n4.pdf">http://www.revistaensinogeografia.ig.ufu.br/N.4/Art6v3n4.pdf</a>
										ARQUIVO CORROMPIDO
										ARQUIVO CORROMPIDO
162						2013	4	7	73-83	<a href="http://www.revistaensinogeografia.ig.ufu.br/N.7/COLUCCI_ART_5.pdf">http://www.revistaensinogeografia.ig.ufu.br/N.7/COLUCCI_ART_5.pdf</a>

163						2015	6	10	4-20	<a href="http://www.revistaensinogeografia.ig.ufu.br/N10/Art-1-Revista-Ensino-Geografia-v6-n10-Gil.pdf">http://www.revistaensinogeografia.ig.ufu.br/N10/Art-1-Revista-Ensino-Geografia-v6-n10-Gil.pdf</a>
164						2015	6	10	61-73	<a href="http://www.revistaensinogeografia.ig.ufu.br/N10/Art-4-Revista-Ensino-Geografia-v6-n10-Brum-Silva.pdf">http://www.revistaensinogeografia.ig.ufu.br/N10/Art-4-Revista-Ensino-Geografia-v6-n10-Brum-Silva.pdf</a>
165						2015	6	10	74-87	<a href="http://www.revistaensinogeografia.ig.ufu.br/N10/Art-5-Revista-Ensino-Geografia-v6-n10-Colucci.pdf">http://www.revistaensinogeografia.ig.ufu.br/N10/Art-5-Revista-Ensino-Geografia-v6-n10-Colucci.pdf</a>
166						2016	7	12	114-130	<a href="http://www.revistaensinogeografia.ig.ufu.br/N12/Art-8-Revista-Ensino-Geografia-v7-n12-Freisleben-Kaercher.pdf">http://www.revistaensinogeografia.ig.ufu.br/N12/Art-8-Revista-Ensino-Geografia-v7-n12-Freisleben-Kaercher.pdf</a>
	REVISTA DE GEOGRAFIA	UFPE	2005	42						
	REVISTA DE GEOGRAFIA	UFJF	2011	10						
	REVISTA DO DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA	USP	1982	38						
	REVISTA GEO AMAZÔNIA	UFPA	2013	8						

	REVISTA GEOGRÁFICA ACADÊMICA	UFRR	2007	6	FALHAS PARA ABRIR A PARTIR DO VOLUME 7, NO TOTAL DE 21 DISPONÍVEIS					
	REVISTA MATOGROSSENSE DE GEOGRAFIA	UFMT		2	APENAS O VOLUME 16 (2013) E 17 (2014) ESTAVAM DISPONÍVEIS					
	SOCIEDADE E NATUREZA	UFU	1999	41						
	SOCIEDADE E TERRITORIO	UFRN	2009	17						
	TAMOIOS	UERJ	2005	26						ARQUIVO CORROMPIDO
	TEMPO-TECNICA-TERRITORIO	UNB	2012	12						ARQUIVO CORROMPIDO
	TERRABRASILIS	UFF	2000	15	ALGUMAS REVISTAS FALHANDO					

167	TERRAE	UNICAMP	2005	39		2015	11	1	42-51	<a href="https://www.ige.unicamp.br/terraeditatica/v11_1/PDF11-1/111-5-98%20.pdf">https://www.ige.unicamp.br/terraeditatica/v11_1/PDF11-1/111-5-98%20.pdf</a>
168						2012		9	41-48	<a href="http://plutao.ige.unicamp.br/terrae/V9/PDFv9/Thiara.pdf">http://plutao.ige.unicamp.br/terrae/V9/PDFv9/Thiara.pdf</a>
169	TERRA LIVRE	AGB	1986	45		2012	2	39	149-162	<a href="https://www.agb.org.br/publicacoes/index.php/terralivre/article/view/449/424">https://www.agb.org.br/publicacoes/index.php/terralivre/article/view/449/424</a>
170						2017	1	44	201-235	<a href="https://www.agb.org.br/publicacoes/index.php/terralivre/article/view/596/745">https://www.agb.org.br/publicacoes/index.php/terralivre/article/view/596/745</a>
171						2012	1	38	99-120	<a href="https://www.agb.org.br/publicacoes/index.php/terralivre/article/view/462/437">https://www.agb.org.br/publicacoes/index.php/terralivre/article/view/462/437</a>
172						2010	1	34	177-188	<a href="https://www.agb.org.br/publicacoes/index.php/terralivre/article/view/317/300">https://www.agb.org.br/publicacoes/index.php/terralivre/article/view/317/300</a>
173						2014	2	42	90-104	<a href="https://www.agb.org.br/publicacoes/index.php/terralivre/article/view/309/292">https://www.agb.org.br/publicacoes/index.php/terralivre/article/view/309/292</a>
174						2010	1	34	161-176	<a href="https://www.agb.org.br/publicacoes/index.php/terralivre/article/view/316/299">https://www.agb.org.br/publicacoes/index.php/terralivre/article/view/316/299</a>
PESQUISA GOOGLE										
175	CADERNO CEDES					2005	25	66	227-247	<a href="http://www.scielo.br/pdf/%0D/ccedes/v25n66/a06v2566.pdf">http://www.scielo.br/pdf/%0D/ccedes/v25n66/a06v2566.pdf</a>
176	CADERNO CEDES					2005	25	66	185-207	<a href="http://www.scielo.br/pdf/%0D/ccedes/v25n66/a04v2566.pdf">http://www.scielo.br/pdf/%0D/ccedes/v25n66/a04v2566.pdf</a>
177	POLIPHONIA					2007	18	1	42-49	<a href="https://www.revistas.ufg.br/sv/article/view/2512">https://www.revistas.ufg.br/sv/article/view/2512</a>

178	ENSINO EM REVISTA					2012	19	2	323-334	<a href="https://www.researchgate.net/profile/Silvia_Fernandes2/publication/229067854_A_GEOGRAFIA_E_A_LINGUAGEM_CARTOGRAFICA_DE_NADA_ADIANTA_SABER_LER_UM_MAPA_SE_NAO_SE_SABE_AONDE_QUER_CHEGAR_GEOGRAPHY_AND_CARTOGRAPHIC_LANGUAGE_THE_PROFITS_KNOW_NOTHING_TO_READ_A_MAP_IF_NOT_WANT_TO_KNOW/links/553666950cf20ea35f132171/A-GEOGRAFIA-E-A-LINGUAGEM-CARTOGRAFICA-DE-NADA-ADIANTA-SABER-LER-UM-MAPA-SE-NAO-SE-SABE-AONDE-QUER-CHEGAR-GEOGRAPHY-AND-CARTOGRAPHIC-LANGUAGE-THE-PROFITS-KNOW-NOTHING-TO-READ-A-MAP-IF-NOT-WANT-TO-KNOW.pdf">https://www.researchgate.net/profile/Silvia_Fernandes2/publication/229067854_A_GEOGRAFIA_E_A_LINGUAGEM_CARTOGRAFICA_DE_NADA_ADIANTA_SABER_LER_UM_MAPA_SE_NAO_SE_SABE_AONDE_QUER_CHEGAR_GEOGRAPHY_AND_CARTOGRAPHIC_LANGUAGE_THE_PROFITS_KNOW_NOTHING_TO_READ_A_MAP_IF_NOT_WANT_TO_KNOW/links/553666950cf20ea35f132171/A-GEOGRAFIA-E-A-LINGUAGEM-CARTOGRAFICA-DE-NADA-ADIANTA-SABER-LER-UM-MAPA-SE-NAO-SE-SABE-AONDE-QUER-CHEGAR-GEOGRAPHY-AND-CARTOGRAPHIC-LANGUAGE-THE-PROFITS-KNOW-NOTHING-TO-READ-A-MAP-IF-NOT-WANT-TO-KNOW.pdf</a>
179	NUANCES					2002	8	8	167-180	<a href="http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/426">http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/426</a>
180	NUANCES					1997	3	3	41-46	<a href="http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/55/54">http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/55/54</a>
181	REVISTA DE ESTUDOS CULTURAIS					2014	1			<a href="https://www.revistas.usp.br/revista-ec/article/view/98376/97111">https://www.revistas.usp.br/revista-ec/article/view/98376/97111</a>



182	V CINFE CONGRESSO DE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO					2010				<a href="https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/38134484/Ler_o_mundo_com_a_Geografia_o_uso_de_conceitos_geograficos_como_contribuicao.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&amp;Expires=1519660643&amp;Signature=wZ%2BZYaXg5R9uhpydsFeiP7BtZ4Y%3D&amp;response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DEixo_tematico_Educacao_e_Linguagem.pdf">https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/38134484/Ler_o_mundo_com_a_Geografia_o_uso_de_conceitos_geograficos_como_contribuicao.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&amp;Expires=1519660643&amp;Signature=wZ%2BZYaXg5R9uhpydsFeiP7BtZ4Y%3D&amp;response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DEixo_tematico_Educacao_e_Linguagem.pdf</a>
183	GIRAMUNDO					2015	2	3	69-78	<a href="http://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/GIRAMUNDO/article/view/208">http://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/GIRAMUNDO/article/view/208</a>
184	CRÍTICA EDUCATIVA					2017	3	2	507-518	<a href="http://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/151">http://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/151</a>
185	POÉISIS					2012		E	176-190	<a href="http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/1279/1048">http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/1279/1048</a>
186	TRIÂNGULO					2016	9	2	148-157	<a href="http://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/1863">http://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/1863</a>
187	REVISTA ACADÊMICA FACULDADE PROGRESSO					2017	3	1	1-12	<a href="http://www.progressoead.com.br/revista/index.php/academico/article/view/78">http://www.progressoead.com.br/revista/index.php/academico/article/view/78</a>
188	OBSERVATÓRIO GEOGRÁFICO									<a href="http://www.observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal12/Ensenanzadelageografia/Metodologiaparalaensenanz">http://www.observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal12/Ensenanzadelageografia/Metodologiaparalaensenanz</a>

										a/24.pdf
189	ANAIS DO ENSINO DE GEOGRAFIA								399-408	<a href="http://www2.fct.unesp.br/semanas/geografia/2011/anaisensinodegeografia.pdf">http://www2.fct.unesp.br/semanas/geografia/2011/anaisensinodegeografia.pdf</a>
190	ANAIS DO ENSINO DE GEOGRAFIA								445-450	<a href="http://www2.fct.unesp.br/semanas/geografia/2011/anaisensinodegeografia.pdf">http://www2.fct.unesp.br/semanas/geografia/2011/anaisensinodegeografia.pdf</a>
191	ANAIS DO ENSINO DE GEOGRAFIA								455-470	<a href="http://docs.fct.unesp.br/semanas/geografia/2011/anaisensinodegeografia.pdf#page=59">http://docs.fct.unesp.br/semanas/geografia/2011/anaisensinodegeografia.pdf#page=59</a>
192	EDUCAÇÃO E REALIDADE					2017	42	3	1161-1182	<a href="http://www.scielo.br/pdf/edreal/v42n3/2175-6236-edreal-60859.pdf">http://www.scielo.br/pdf/edreal/v42n3/2175-6236-edreal-60859.pdf</a>
193	EDUCAÇÃO E REALIDADE					2017	42	3	981-1000	<a href="http://www.scielo.br/pdf/edreal/v42n3/2175-6236-edreal-56967.pdf">http://www.scielo.br/pdf/edreal/v42n3/2175-6236-edreal-56967.pdf</a>
194	ANAIS EGAL					2005			13955-13971	<a href="http://www.academia.edu/16357110/Met%C3%A1foras_espaciais_na_Geografia_cartografias_mapas_e_mapeamentos">http://www.academia.edu/16357110/Met%C3%A1foras_espaciais_na_Geografia_cartografias_mapas_e_mapeamentos</a>
195	VI CONGRESSO LATINO AMERICANO DE COMPREENSÃO LEITORA					2013			499-506	<a href="http://www.anais.ueg.br/index.php/ConLaCol/article/view/2631/1939">http://www.anais.ueg.br/index.php/ConLaCol/article/view/2631/1939</a>
196	COLEÇÃO EXPLORANDO O ENSINO	CENTRO DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA E CULTURAL DA USP				2010			43-60	<a href="http://www.cdcc.usp.br/cda/PARAMETROS-CURRICULARES/Me-Ensino-Medio/2011_geografia_capa.pdf#page=43">http://www.cdcc.usp.br/cda/PARAMETROS-CURRICULARES/Me-Ensino-Medio/2011_geografia_capa.pdf#page=43</a>

**APÊNDICE B – ESPECIFICIDADES E SÍNTESE DA LEIURA DOS ARTIGOS DO *CORPUS*<sup>5</sup>**

NÚMERO	TÍTULO	TERMO NO TÍTULO	AUTOR	TITULAÇÃO	ESTADO	PALAVRAS-CHAVE	TERMO UTILIZADO	EXPLICOU?	ABORDAGEM	SE OBJETO, QUAL?
1	ALFABETIZAÇÃO CARTOGRÁFICA NA ESCOLA: UMA LEITURA FEITA ATRAVÉS DOS MAPAS	AC, LE	ANA KEILA PEREIRA DE OLIVEIRA	GN	RR	AC	LEMA, AC, LE, LC, LIDI, LM, LCA,	P	O	M
			FABIO LUIZ WNAKLER	D, PU	RR					
2	AS EXISTÊNCIAS GEOGRÁFICAS NA LITERATURA DE MOACYR SCLiar		CAROLINA MACHADO ROCHA BUSH PEREIRA	DN, PU		L	NL, L, LM, MUL,	S	E	
3	ALFABETIZAÇÃO CARTOGRÁFICA NO ENSINO DE GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: IMPORTÂNCIA E DESAFIOS	AC	JOSÉ ROBERTO MACHADO	DN, PU	PR		AC, LC, LISI, L, LIC, LIM,	S	O, R	M
			FERNANDA FERREIRA PASSOS	G	PR					
4	A CARTOGRAFIA EM SALA DE AULA NA EXPICACAO DO ESPAÇO GEOGRÁFICO		CRISTIAN NUNES DA SILVA	D, PU			LCA, AC, LC,	N	O	GT
5	MÍDIA ESCRITA E O ENSINO DA CLIMATOLOGIA NO ENSINO FUNDAMENTAL II		DIEGO CORREA MAIA	D, PU	SP		NL	N	O	MI
6	LER O MUNDO PARA COMPREENDÊ-LO: INDICADORES DE ALFABETIZAÇÃO GEOGRÁFICA (IAG)	AG, LM	JERUSA VILHENA DE MORAES	NI	SP	AC	LM, AG, A, L, LES, ALFM, ALFC, ALFA,	P	O, P?	

<sup>5</sup> Os significados das siglas das colunas “Termo no título”, “Titulação”, “Palavras-chave” e “Termo utilizado” constam no Apêndice C. Os significados das siglas da coluna “Se objeto, qual?” estão listados no Apêndice D.

NÚMERO	TÍTULO	TERMO NO TÍTULO	AUTOR	TITULAÇÃO	ESTADO	PALAVRAS-CHAVE	TERMO UTILIZADO	EXPLICOU?	ABORDAGEM	SE OBJETO, QUAL?
			PÂMELLA BIANCA RODRIGUES	NI	SP		ALFE, ALFV, ALFT,			
7	GEOGRAFIAS, IMAGENS, E LITERATURA: DIÁLOGOS POSSÍVEIS		CLAUDIO BONITO FERRAZ	D, PU	SP	LI	LI, LAR, LCI, LILI, LGEO, LIMA, LF,	P	O	IMA, LI, F, FI
			EGUIMAR FELÍCIO CHAVEIRO	D, PU	GO					
			FLAVIANA GASPAROTTI NUNES	D, PU	MS					
			JULIO CESAR SUZUKI	D, PU	SP					
8	GEOGRAFIA, EDUCAÇÃO E LINGUAGEM: ELEMENTOS DE UMA RECONSTRUÇÃO ONTOLÓGICA?	L	NELSON REGO	PU	RS	L	L, LI, DL,	S	META-FORICA	
9	GEOGRAFIA E LITERATURA: UMA LEITURA DA CIDADE NA OBRA POÉTICA DE PAULO LEMINSKI	LDCI	JULIO CÉSAR SUZUKI	PU, D	SP		L, LPO, LSOC, LI, LDCI,	N	O	LI, P
10	A DANÇA DA NATUREZA E A RUÍNA DA ALMA: GEOGRAFIA E LITERATURA – UMA LEITURA POSSÍVEL		EGUIMAR FELÍCIO CHAVEIRO	PU		Ni	NMLE, LPO,	N	O	P
11	LEITURAS DA PAISAGEM: JARDIM DO SERIDÓ/RN EM FOCO	LP	EVANEIDE MARIA DE MELO	M	RN		L, LE, LP, EL, LF,	P	O	F
12	REPRESENTAÇÃO E ENSINO DE GEOGRAFIA: CONTRIBUIÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS		SALETE KOZEL	PU	PR		L, LEMM,	N	O	MM
			WILSON GALVÃO	M	PR					
13	O DIÁLOGO ENTRE GEOGRAFIA E LITERATURA: A REPRESENTAÇÃO DE GOIÂNIA NA OBRA VIVER É DEVAGAR		ANDREIA APARECIDA MOREIRA DE SOUZA	MN, PEB	GO		DLIN, L, LP, LDR,	P	O, R	LI
			EGUIMAR FELICIO CHAVEIRO	PU	GO					
14	CONHECIMENTO GEOGRÁFICO E CARTOGRAFIA:PRODUÇÃO E ANÁLISE DE MAPAS MENTAIS		DENIS RICHTER	PU, D	GO		LC, L, LESP, OL, LES, LVE, DL, LDE,	N	O	MM, MU, F,
			GISLAINE GARCIA	PT,	PR					

NÚMERO	TÍTULO	TERMO NO TÍTULO	AUTOR	TITULAÇÃO	ESTADO	PALAVRAS-CHAVE	TERMO UTILIZADO	EXPLICOU?	ABORDAGEM	SE OBJETO, QUAL?
			DE FARIA	D			LDR,			
15	UMA LINGUAGEM ALTERNATIVA NO ENSINO ESCOLAR: AS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS NA MEDIAÇÃO DO ENSINO E APRENDIZAGEM DA GEOGRAFIA	LA	KELLI CARVALHO MELO	MN	RO		LEIG,	N	O	Q
			ADRIANA FRANCISCA DE MEDEIROS	M, PU	RN					
			ADNILSON DE ALMEIDA SILVA	D, PU	PR					
16	O LETRAMENTO CARTOGRÁFICO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	LEC	CARLA COSTA DE MORAIS	M, PEB	SP	LEC	LEC, LC, LM, LEE, AC, LEMA, , L,	P	O	CA
			ANDREA COELHO LASTORIA	D, PU	SP					
			FILOMENA ELAINE PAIVA ASSOLINI	D, PU	SP					
17	TRABALHO DE CAMPO EM ÁREA DE TURISMO RURAL: PROPOSTA METODOLÓGICA NO ENSINO DE GEOGRAFIA		DANIELE LIMA GELBCKE	NI	SC		LE, LP,	N	O	TC
			ROSANI LIDIA DAHMER	NI	SC					
			ROSA ELISABETE MILITZ WYPYCZYNSKI MARTINS	NI	SC					
18	FORMANDO LEITORES DO MUNDO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO DE GEOGRAFIA NO MUNDO CONTEMPORÂNEO	LM	EDUARDO DONIZETI GIROTTO	PU, D	SP		L, LC, LGEO, LI, A, LM, LDR,	S	P	
19	A CARTOGRAFIA PARA CRIANÇAS: ALFABETIZAÇÃO, EDUCAÇÃO OU INICIAÇÃO - O QUE SIGNIFICA ALFABETIZAÇÃO CARTOGRÁFICA?	AC	ELZA YASUKO PASSINI	PU		Ni	AC, LC	S	O???	
	A CARTOGRAFIA PARA CRIANÇAS: ALFABETIZAÇÃO, EDUCAÇÃO OU INICIAÇÃO - PODEMOS ESTABELECEER PARALELOS ENTRE O ENSINO DE LEITURA E ESCRITA E O ENSINO DE MAPAS?	LEE	ROSÂNGELA DOIN DE ALMEIDA	PU		Ni	LEE, LI, L	S	O? P? E?	
	A CARTOGRAFIA PARA CRIANÇAS: ALFABETIZAÇÃO, EDUCAÇÃO OU INICIAÇÃO - ALFABETIZAÇÃO CARTOGRÁFICA	AC	MARCELO MARTINELLI	PU		Ni	LC, L, LIM, LN	S	O? C?	

NÚMERO	TÍTULO	TERMO NO TÍTULO	AUTOR	TITULAÇÃO	ESTADO	PALAVRAS-CHAVE	TERMO UTILIZADO	EXPLICOU?	ABORDAGEM	SE OBJETO, QUAL?
20	A SEMIOLOGIA E A CARTOGRAFIA TEMÁTICA		DEISE REGINA QUEIROZ	PU	PR		GCT, LC, LI, LG, LU, L, LGRA, CC,	S	O, R	M
21	A LINGUAGEM VISUAL NO ENSINO DE GEOGRAFIA: O USO DO DESENHO	LV	CLEZIO SANTOS	PG	SP	NI	LV, LES, LO, LIC, LIS, LIIMA,	S	E, O,	D
22	OFICINA LINGUAGEM E IMAGEM: UMA EXPERIÊNCIA COM PROFESSORES DAS SÉRIES INICIAIS	L	ALESELMA SILVA PEREIRA	PGN	BA	AC	AC, L, LC,	N	O, C, E	CA
			IONE OLIVEIRA JATOIA LEAL	PU	BA					
23	ALFABETIZAÇÃO CARTOGRÁFICA NO CURSO DE GEOGRAFIA DAS FACULDADES INTEGRADAS DE NAVIRÁ/MS - FINAV	AC	WALDINEY GOMES AGUIAR	NI	MS		AC, LDGE, LEMA, LSEMI, LM, LC, LV, CO,	S	O, R	M, F, J, T, D, MA, P
24	RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA DE HISTÓRIA EM QUADRINHOS NO ENSINO DE GEOGRAFIA		GLAUCIA DEFFUNE	NI	PR		LDQ, LE, LES, L,	P	O, C,	Q
25	A DIMENSÃO DIDÁTICO PEDAGÓGICA DA CARTOGRAFIA NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM PARA O ENSINO FUNDAMENTAL		GABRIELA GERON E MAFALDA NESI FRANCISCHETTI	PG			LMA, L, L, LCO, LC	S	O, C?	M
26	A CARTOGRAFIA DIGITAL PARA ALUNOS DA 5ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL COM O USO DO PROGRAMA GPS TRACK MAKER FREE COMO RECURSO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO		VANESSA FANTINI	EM	RS		LC, LDE, LDR, AC,	N	O, C	S, CA
			SANDRA ANA BOLFE	PU	RS					
			EDUINO RODRIGUES DA COSTA	MN	RS					
27	ALFABETIZAÇÃO CARTOGRÁFICA: PROBLEMA OU SOLUÇÃO	AC	SIZIANE MARIA KOCH	PEB	NI	NI	AC,	N	O	CA, MA
28	A LIÇÃO DA CARTOGRAFIA NA ESCOLA ELEMENTAR		JACQUES BERTIN				NLG,	N	R	
			ROBERTO GIMENO							
29	NOVAS PERSPECTIVAS PARA O ENSINO DA CARTOGRAFIA		SERGE BONIN	PU	FRA NÇA		GG, LEMA	N	R, C	

NÚMERO	TÍTULO	TERMO NO TÍTULO	AUTOR	TITULAÇÃO	ESTADO	PALAVRAS-CHAVE	TERMO UTILIZADO	EXPLICOU?	ABORDAGEM	SE OBJETO, QUAL?
30	A CARTOGRAFIA E O ENSINO DE GEOGRAFIA: UMA EXPERIÊNCIA REALIZADA COM ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM GOIÂNIA		LOÇANDRA BORGES DE MORAES	PU	GO		LRC, LV, CC, LEMA, AC, LIM,	P	R, O	M
31	A MEDIAÇÃO DO ENSINO-APRENDIZAGEM DE GEOGRAFIA, POR CHARGES, CARTUNS E TIRAS DE QUADRINHOS		EUNICE ISAÍAS DA SILVA	NI	GO	LA	LA, LE, OL, LNC, LEE, LCVV,	N	O	C, CH, Q
			LANA DE SOUZA CAVALCANTI	NI	GO					
32	GEOPOÉTICA DAS PAISAGENS: OLHAR, SENTIR E OUVIR A "NATUREZA"		SALETE KOZEL	PU	PR		LI, L, LDE, LEST,	S	O	AV, MU, O, EO, ES.
33	O DESENHO DA PAISAGEM URBANA COMO PROPOSTA DIDÁTICA NO ENSINO DE GEOGRAFIA		DEBORA LOPES FRANCISCO	M, PEB	SP		LP	N	O	M, D
			SOLANGE T. DE LIMA GUIMARÃES	PU, D	SP					
34	GEOTECNOLOGIAS E ENSINO DE GEOGRAFIA: ALGUMAS APLICAÇÕES PRÁTICAS		VITOR HUGO CAMPELO PEREIRA	DN	RN		LEMA, LE, LG	N	O	GE, S, GT
			MARCO TÚLIO MENDONÇA DINIZ	D	RN					
35	CONTRIBUIÇÃO NA ELABORAÇÃO DE ATLAS ESCOLARES PARA A APRENDIZAGEM UBÍQUA		SUELY FRANCO SIQUEIRA LIMA	DN	SP		DL, LIMA, LI, AC, LEMA, LDA	P	O	GT, J, I
			LINDON FONSECA MATIAS	D	SP					
			TEREZA GALLOTTI FLORENZANO	D	NI					
36	GEOTECNOLOGIAS COMO RECURSOS DIDÁTICOS EM APOIO AO ENSINO DE CARTOGRAFIA NAS AULAS DE GEOGRAFIA DO ENSINO BÁSICO		IOMARA BARROS SOUSA	M	RJ		LC, L, LI, AC, LEMA, NL, DLIN,	N	O, C	GT, SI, SR, IS,
			BARBARA GOMES FLAIRE JORDÃO	MN	SP					
37	ENSINANDO GEOGRAFIA DE FORMA LÚDICA ATRAVÉS DO MAPA EM QUEBRA-CABEÇA		ROSIANE CORREA GUIMARÃES	MN	GO		LM, LVIDA, LDIV,	N	O	QC

NÚMERO	TÍTULO	TERMO NO TÍTULO	AUTOR	TITULAÇÃO	ESTADO	PALAVRAS-CHAVE	TERMO UTILIZADO	EXPLICOU?	ABORDAGEM	SE OBJETO, QUAL?
			ODELFA ROSA	PU	GO					
38	O ENSINO DE GEOGRAFIA E A LITERATURA: UMA CONTRIBUIÇÃO ESTÉTICA		IGOR ANTÔNIO SILVA	G	MG		LIL, LE, L, LI, LACA, OL, DL, LGEO, NL,	N	O	LI
			TÚLIO BARBOSA	PU	MG					
39	HÁ QUE SE LER A PAISAGEM: A CONTRIBUIÇÃO DA GEOGRAFIA PARA CONSTRUÇÃO DA SIGNIFICÂNCIA CULTURAL	LP	DIRCEU ROGÉRIO C. DE MELO FILHO	M	PE		LP, LE,	N	O	OP
40	A INFORMÁTICA COMO RECURSO PEDAGÓGICO NO ENSINO DA CARTOGRAFIA REGIONAL		FABÍOLA SILVEIRA PINHEIRO	E			DLE, LE, LV, LEL, EEL, LO, OL	N	O	I
			ANTONIA MARCIA DUARTE QUEIROZ	M						
41	REGIÃO, CULTURA E GÊNERO DE VIDA: LEITURAS "GEOGRÁFICAS" SOBRE A OBRA SAGARANA DE JOÃO GUIMARÃES ROSA	LEIG	MARCELO CERVO CHELOTTI	DN	MG		LEIG, L,	N	O	LI
42	A UTILIZAÇÃO DA LINGUAGEM DE PROGRAMAÇÃO LOGO NA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA/CARTOGRÁFICA	LDP	VANDEIR ROBSON DA SILVA MATIAS	M	MG	LDP	LDP, L, LCO,	N	O,C	S
43	A MÚSICA COMO UM RECURSO ALTERNATIVO NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS EM GEOGRAFIA: ALGUMAS REFLEXOES		HELIO CARLOS MIRANDA DE OLIVEIRA	G	MG		LAU, NL,	N	O	MU
			MARCELO GONÇALVES DA SILVA	PG	MG					
			ARISTOTELES TEOBALDO NETO	G	MG					
			VANIA R. F. VLACH	PU	MG					
44	A LINGUAGEM CIENTÍFICA DA GEOGRAFIA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE DISCURSOS, CULTURA E IDENTIDADE - O CONFLITO ENTRE INDÍGENAS E FAZENDEIROS NA REGIÃO DE DOURADOS/MS	LCI	JOSÉ LÁZARO ALONSO JÚNIOR	M	MS	D	LCI, LGEO, LE,	S	R?	
45	DESACOSTUMAR OS OLHOS: PLANO DE EXPERIMENTAÇÃO ENTRE VÍDEO E ESPAÇO		CRISTIANO BARBOSA	DN	SP		LVI, LI, L, OL,	N	O	V, PO,
			EDUARDO OLIVEIRA BELLEZA	MN	SP					



NÚMERO	TÍTULO	TERMO NO TÍTULO	AUTOR	TITULAÇÃO	ESTADO	PALAVRAS-CHAVE	TERMO UTILIZADO	EXPLICOU?	ABORDAGEM	SE OBJETO, QUAL?
46	GEOGRAFIA E CINEMA: ENCONTRO ENTRE LINGUAGENS - IMAGEM E PALAVRA	LI	THIAGO ALBANO DE SOUSA PIMENTA	M, PEB	MS		DL, LM, LCI, LAR, OL, L, LGEO, LPOT, LDE, LICI,	S	R? O	CI
			CLAÚDIO BENITO O. FERRAZ	D, PU	SP					
47	GEOGRAFIA E IMAGENS FOTOGRÁFICAS: APROXIMAÇÕES ENTRE LINGUAGENS	LI	AILCLÉCIA FERNANDES SILVA	PEB	SP	LI	LI, LNV, LDE, LAR, LF, LGEO, LCI, LICI, LC, LIPI, DL, LDE, OL, LM,	S	O	F
			ROSA CERAROLS RAMIREZ	PU	ES-PANHA					
48	GEOGRAFIAS DE CINEMA: DO ESPAÇO GEOGRÁFICO AO ESPAÇO FÍLMICO		ALEXANDRE ALDO NEVES	MN	MS	L	L, LICI, LDE, LV, LAU, LM, LDR, LGEO, NL,	P	O, R	FI,
49	LINGUAGEM, REALIDADE E ENSINO DE GEOGRAFIA	L	TÚLIO BARBOSA	PU	MG	D	L, D, LGEO, LM, LMET,	S		
50	PAISAGEM SONORA E O ENSINO DE GEOGRAFIA: QUATRO MINUTOS E TRINTA E TRÊS SEGUNDOS DE LEITURA DO ESPAÇO	LDE	ANEDMAFER MATOS FERNANDES	PEB	SP	L	LGEO, L, LDE, LVE, LCI, D, LMU,	P	O	MU
51	AS IMAGENS NA GEOGRAFIA: COORDENADAS SEMIÓTICAS PARA A COMPREENSAO DA ORDENAÇÃO DOS LUGARES		ÂNGELA MASSUMI KATUTA	PU	PR	LI	LI, L-I, LCI, LAR, LDI, LES,	S	O	D, M
52	CINEMA, GEOGRAFIA E SALA DE AULA		RUI RIBEIRO DE CAMPOS	D, PU	SP		VFL, L,	P	R, O?	F
53	GEOGRAFIA, LINGUAGEM E REPRESENTAÇÃO	L	ANGÊLA MARIA ENDLICH	MN	SP	L, LISI,	L. LISI, OL, LVE, LO, LES, LI, D, LH, LANI,	S	C, E, P,	
			VIRGÍLIO MANUEL P. BERNARDINO	MN	SP					
54	A LINGUAGEM, A SEMIOTICA E A CARTOGRAFIA	L	MAFALDA NESI FRANCISCHETT	DN	SP	L, C	L, LI, LCO, LFLO, LVEN,	S	P, O, ?????	

NÚMERO	TÍTULO	TERMO NO TÍTULO	AUTOR	TITULAÇÃO	ESTADO	PALAVRAS-CHAVE	TERMO UTILIZADO	EXPLICOU?	ABORDAGEM	SE OBJETO, QUAL?
			MARCOS KAZUO MATUSHIMA	MN	SP		LR, LCOR, LSON, LSIL, LN, MT, LVE, OFL, SC, LU, LC, LV		?	
55	LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE GRÁFICOS E TABELAS SOBRE A LUZ DO CRESCIMENTO DEMOGRÁFICO DO BRASIL E DO MUNDO NAS TURMAS DO 2 "G" E 3º "E" DO COLÉGIO ESTADUAL HUGO LOBO	LGRA, LDTA	CASSIA BETANIA RODRIGUES DOS SANTOS	G	GO		LU, LG, LGRA, LDTA,	N	O	GRA, T
56	A UTILIZAÇÃO DOS MEIOS DE COMUNICAÇÃO NO ENSINO DA GEOGRAFIA		CLAUDIA ROCHA FONSECA SOUZA	NI	MG		LM, NL, L, LJ, LRA, LU, LMI, LES, LMUL,	P	O, C	MEC
			ANTONIA MARCIA DUARTE QUEIROZ	NI	MG					
57	A CIDADE COMO LINGUAGEM EDUCATIVA: UMA DISCUSSÃO SOBRE OS PERCURSOS GEOGRÁFICOS	L	TIAGO ESTEVAM GONÇALVES	PU, M	AL		L, LDR,	N	O	TC
58	ENSINO DE GEOGRAFIA E O USO DE MULTIMÍDIA ALTERNATIVA: A CONFECCÃO DO ATLAS POPULACIONAL DA MICRORREGIÃO GEOGRÁFICA DE SANTA MARIA/RS		FLAVIENE VALCORTE COMIM	NI	RS		LG, LTEX, LES, LDP,	N	O	TI, GT, I, M
			VANESSA OLIVEIRA DA SILVA	NI	RS					
			MIRIAN OLIVEIRA ROCHA	NI	RS					
59	A MÚSICA NAS AULAS DE GEOGRAFIA: CANÇÕES E REPRESENTAÇÕES GEOGRÁFICAS		MARCOS ANTÔNIO CORREA	M	PR		LM, LLM,	N	O	MM, MU
60	EDUCAÇÃO AMBIENTAL E ALFABETIZAÇÃO CARTOGRÁFICA: CONTRIBUIÇÕES DE UMA EXPERIÊNCIA VIVIDA	AC	JULIANA DE JESUS SANTOS	EM	GO	AC	AC, L, LEMA, LM	N	O	M
			ODELFA ROSA	D, PU	GO					
61	LEITURA DE MITOS EM MAPAS: UM CAMINHO PARA REPENSAR AS RELAÇÕES ENTRE GEOGRAFIA E CARTOGRAFIA	LE	GISELE GIRARDI	D, PU	ES	LE-MA	LEMA, LDR, LC, LCA, AC, CC, MTL,	S	R	CA

NÚMERO	TÍTULO	TERMO NO TÍTULO	AUTOR	TITULAÇÃO	ESTADO	PALAVRAS-CHAVE	TERMO UTILIZADO	EXPLICOU?	ABORDAGEM	SE OBJETO, QUAL?
							LIO,			
62	REPRESENTAÇÕES CARTOGRÁFICAS: TEORIAS E PRÁTICAS PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA		ANGÊLA MASSUMI KATUTA	PU	PR		LI, L, LG, LC, LES, LAR, LMA, LE, DL, LM, DLIM	S	O, C, P	M
63	CONSTRUÇÃO DE NOÇÕES BÁSICAS DE GEOGRAFIA FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL: LINGUAGENS E NOVAS TECNOLOGIAS	LI	JANINE GISELE LE SANN	NI	MG		LI, LIS,	N	O	A, GT
64	LEITURAS DO MUNDO ENQUANTO PRÁTICAS DE ENSINO DE GEOGRAFIA	LM	MANOEL MARTINS DE SANTANA FILHO	M, PU	RJ	LE, LEIG	LE, LEIG, MUL, DISL, LM, LVIDA, A, LETRA, LDE, LEIG, LEMA, LI,	S	P, O?	
65	PRÁTICAS DE ENSINO PARA UMA SOCIEDADE IMAGÉTICA: DIFERENTES LINGUAGENS E NOVAS TECNOLOGIAS	DL	MARIA LÚCIA DE AMORIM SOARES	PU, D	SP		DL	N	O	V, I
66	LEITURAS DE MAPAS DE PROPAGANDA IMOBILIÁRIA COMO POSSIBILIDADE DE INVESTIGAÇÃO DO ESPAÇO URBANO	LEMA	THALISMAR MATIAS GONÇALVES	MN	ES	LE-MA	LEMA, LDR, LC, LCA,	S	O, C, R	M
67	O ESPAÇO LITERÁRIO: APONTAMENTOS PARA O DIÁLOGO ENTRE GEOGRAFIA E LITERATURA		ROBINSON SANTOS PINHEIRO	DN, PU	GO	LI	LI, LILI, DLIN, LE, LAR, D,	S	O, C	LI
68	CULTURA VISUAL: AS POTENCIALIDADES DA IMAGEM NA FORMAÇÃO DO IMAGINÁRIO ESPACIAL DO MUNDO CONTEMPORÂNEO		ANA FRANCISCA DE AZEVEDO	PU	POR-TU-GAL		LV,	N	O, P	
69	(RE)APRESENTAÇÕES CARTOGRÁFICAS DO ESPAÇO MUNICIPAL: MAPAS ARTÍSTICOS EM DERIVA DA CARTOGRAFIA ESCOLAR		CASSIO EXPEDITO GALDINO PEREIRA	GN			L, LA, LC, LP, LS,	N	O	MM, PO
			JÖRN SEEMANN	PU						
70	MANOEL DE BARROS: POESIA INTERCESSORA DE GEOGRAFIAS MENORES EM VÍDEO		EDUARDO DE OLIVEIRA BELLEZA	M	SP		LVI, LPO, DL, DLIN, LIN-LIN,	N	O, R	V

NÚMERO	TÍTULO	TERMO NO TÍTULO	AUTOR	TITULAÇÃO	ESTADO	PALAVRAS-CHAVE	TERMO UTILIZADO	EXPLICOU?	ABORDAGEM	SE OBJETO, QUAL?
71	APROXIMAÇÕES ENTRE CINEMA E GEOGRAFIA PARA PENSAR A QUESTÃO AMBIENTAL: UMA ANÁLISE GEOGRÁFICA DO FILME "O JARDINEIRO FIEL"		THIAGO ALBANO DE SOUSA PIMENTA	PEB, PG	MS		LICI, LCI, LGEO, DL,	N	O	F
72	ENTRE IMAGENS		IVÂNIA MARQUES	NI	SP		LF,	N	O	F
			ALEXSANDRO SGOBIN	NI	SP					
73	IMAGEM E REPRESENTAÇÃO GRÁFICA		ROSELY SAMPAIO ARCHELA	PU	PR		LIM, LRG, LG, LEMA, CC, LV, LVE,	S	C, R,	CA
74	CONSTRUÇÃO DE CARTAS IMAGEM: UMA PROPOSTA DIDÁTICA		RICARDO VICENTE FERREIRA	PEB, M	SP		LG, LEMA,	N	O	IS, SR
			LUIZA MARIA DE ASSUNÇÃO	DN	SP					
			MARCOS ROBERTO MARTINES	M	SP					
75	FUNDAMENTOS DA ALFABETIZAÇÃO CARTOGRÁFICA NO ENSINO DE GEOGRAFIA	AC	MARIZA CLEONICE PISSINATI	MN	NI	AC	AC, LEMA, ALC,	N	R	
			ROSELY SAMPAIO ARCHELA	PU	PR					
76	CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA DE CORDEL PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA		ALEXANDRE VITOR DE LIMA FONSÊCA	M, PU	MA		LCG, LPO, LEGC,	N	O	LC
			KAREN SHERON BEZERRA FONSÊCA	G	MA					
77	CONTRIBUIÇÕES DA SEMIOLOGIA GRÁFICA PARA A CARTOGRAFIA BRASILEIRA		ROSELY SAMPAIO ARCHELA	PU	PR		LC, LI, L, GCT, LES, LG, LV,	S	C, R?	
78	REFUGIADOS EM QUADRINHOS: PROPOSTA DE ENSINO DE GEOGRAFIA NOS CURSOS INTEGRADOS DO IFSP - CAMPUS AVARÉ/SP		JULIANO RICCIARDI FLORIANO SILVA	DN, PT	SP		L, LE,	N	O	Q

NÚMERO	TÍTULO	TERMO NO TÍTULO	AUTOR	TITULAÇÃO	ESTADO	PALAVRAS-CHAVE	TERMO UTILIZADO	EXPLICOU?	ABORDAGEM	SE OBJETO, QUAL?
			DIÂNICE ORIANE DA SILVA	D, PT	SP					
79	PRATICANDO A INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO DE GEOGRAFIA POR MEIO DE TIRAS EM QUADRINHOS E CARTUNS		VÍTOR FERREIRA DE SOUZA	PEB	PR		NL, L, LDR, LVE, LM,	N	O	C, TIRA
			DRIELLE CAROLINE IZAIAS JUVINO SOUZA	M, PEB	SP					
80	GEOGRAFIA E IMAGEM PUBLICITÁRIA: MU DIÁLOGO POSSÍVEL		MIGUEL GIMENEZ BENITES	PU	SP	LDI	LDI	N	O	IP
			ELIANE PATRÍCIA GRANDINI SERRANO	PU	SP					
81	UMA LEITURA IMAGÉTICA/GEOGRÁFICA EM ANÚNCIOS DE OUTDOORS EM CIDADES DE PORTE MÉDIO: O CASO DE PRESIDENTE PRUDENTE - SP	LDI, LEIG	MIGUEL GIMENEZ BENITES	PU, D	SP	LDI	LDI, L, LPUB, LDSE, LPROP, LDE, LEITV,	N	O	PRO, PUB,
			MOISES MEIRA COSTA	G	SP					
82	OS MAPAS MENTAIS E A PERCEPÇÃO AMBIENTAL DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO: UMA ABORDAGEM NA GEOGRAFIA HUMANÍSTICA		NATÁLIA LAMPERT BATISTA	DN	PR		L, LC, LM, LIM,	N	O, C	MM
			ROBERTO CASSOL	D, PU	PR					
			ELSBETH LEIA SPODE BECKER	D, PU						
83	ENSINAR OS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS A LER MAPAS	LEMA	ANDRESSA LOURENÇO DA SILVA	PU	PR	LEMA	LEMA, LC, AC, LM, LG, LEE, CO, LCA, ALC,	N	O, R	M
84	TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO NO ENSINO DE GEOGRAFIA		RAFAEL FABRÍCIO DE OLIVEIRA	DN	GO		LI, DLIN, OFL, LC, L, LDIG, LES, LTEX, LVE, LM, ALFT, A, ALFES	P	O	GT, I
			SIDELMAR ALVES DA SILVA KUNTZ	M	GO					

NÚMERO	TÍTULO	TERMO NO TÍTULO	AUTOR	TITULAÇÃO	ESTADO	PALAVRAS-CHAVE	TERMO UTILIZADO	EXPLICOU?	ABORDAGEM	SE OBJETO, QUAL?
85	LETRAMENTO, EUROCENTRISMO E PROCESSOS DE LEITURA ENVOLVIDOS NA LINGUAGEM CARTOGRÁFICA	LEC, LC,	DANIEL LUIZ POIO ROBERTI	DN	RJ	LEC, AC	LEC, AC, LEE, LC, LEMA, LES, LTEX, LICO,	P	O, C	M
86	A LINGUAGEM CARTOGRÁFICA COMO INSTRUMENTO DE ENSINO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	LC	JOSÉ ROBERTO MACHADO	DN, PU			LC, AC, LEMA, LDE, LM, LEE, LSI, L, LG, LI,	P	O, R	M
			ELIS ANTONIETA DEMARCH	G						
87	A CARTOGRAFIA NA ERA DIGITAL: PADRÃO (LINGUAGEM) E/OU PERCEPÇÃO (MEIO)?	L	SINTHIA CRISTINA BATISTA	PU			L, LC, LCR	S	C	
88	O USO DE JOGOS E FILMES NO ENSINO DE GEOGRAFIA: UM ESTUDO DE CASO COM ALUNOS DO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO		EDUARDO DONIZETI GIOTTO	PU	SP		LM, LI, DL,	N	O	J, F
			DAVID AUGUSTO SANTOS	PEB	SP					
89	HISTÓRIA EM QUADRINHOS NA GEOGRAFIA ESCOLAR		PEDRO DIAS MANGOLINI NEVES	DN	GO		LEIG, LDE, L, LA, LDQ,	N	O	HQ
			FELIPE GOMES RUBIRA	DN	SP					
90	ADAPTAÇÃO DO JOGO WAR COMO FERRAMENTA DIDÁTICA APLICADA AO ENSINO DE GEOGRAFIA - WARGEO		RAFAEL ROEHRS	E	RS		LEMA, LDE, LM, LCA, LVIDA, LC, LDJ, LCU,	N	O	J
91	MATERIAL DIDÁTICO PARA INCURSÕES LOCAIS: AMPLIANDO POSSIBILIDADES PARA A GEOGRAFIA ESCOLAR COM O ATLAS MUNICIPAL		ANA ISABEL LEITE OLIVEIRA	M, PU	BA		LG, LC, L, DLIN, LI, DL, LEIG, LM, LL, LDE, LP, AC	N	O	A
			ELIANY DIONIZIO LIMA	M	BA					
			KARLA MARIA DE QUEIROZ DOS SANTOS	GN	BA					
			RUTE ARAÚJO DA SILVA	NI	NI					

NÚMERO	TÍTULO	TERMO NO TÍTULO	AUTOR	TITULAÇÃO	ESTADO	PALAVRAS-CHAVE	TERMO UTILIZADO	EXPLICOU?	ABORDAGEM	SE OBJETO, QUAL?
92	FOTOGRAFIA E PROPAGANDA NAS PRÁTICAS DE ENSINO EM AULAS DE GEOGRAFIA		LIA DOROTEA PFLUCK	D, PU	PR		LDI, LEIG, LEE, LL, LMI, L, LAR	N	O	F, PRO
93	A EDUCAÇÃO CARTOGRÁFICA NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE GEOGRAFIA: REFLEXÕES E EXPERIÊNCIAS		EDERSON NASCIMENTO	D, PU	SC		LC, LG, LEMA, A, L,	P	O, R	CA, M, MA
			ALINE BEATRIZ LUDWIG	MN	SC					
94	A LEITURA DA PAISAGEM NO ENSINO DE GEOGRAFIA DO 6º ANO ESCOLAR	LP	IVANA SOUZA OLIVEIRA SANTOS	G	BA	LP	LP, LO, LI, LDI, LVIDA,	N	O, R	OP
			RITA JAQUELINE NOGUEIRA CHIAPETTI	D, PU	BA					
95	O ENSINO DE GEOGRAFIA VERSUS LEITURA DE IMAGENS: RESGATE E VALORIZAÇÃO DA DISCIPLINA PELA "ALFABETIZAÇÃO DO OLHAR"	LDI, AO	OSVALDO GIRÃO	PU	PE		L, LV, LES, LAO,U, MUL, OL, DL, LI, LDI, LM, LEMA,	P	O	IMA
			SURAMA RAMOS LIMA	PEB	PE					
96	A LINGUAGEM CARTOGRÁFICA E O ENSINO-APRENDIZAGEM DA GEOGRAFIA: ALGUMAS REFLEXÕES	LC	FRANKLIN ROBERTO DA COSTA	PU	RN	LC	LC, L, LU, LVE, LG, NL, DL, LI, OL,	P	O, R, C	CA
			FRANCISCO DE ASSIS FERNANDES LIMA	GN	RN					
97	UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE O USO DE DIVERSAS LINGUAGENS NO ENSINO DE GEOGRAFIA: UMA INTERFACE TEORIA E PRÁTICA	DLIN	RITA DE CASSIA EVANGELISTA DOS SANTOS	EM	SC	LA	LA, DL, LINTE, LG, LU, LI,	N	O	TV, V, F, CH, C, Q, MU, TEA
			RITA JAQUELINE NOGUEIRA CHIAPETTI	D, PU	SC					
98	PROPOSTAS METODOLÓGICAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM UTILIZANDO A LINGUAGEM CARTOGRÁFICA NO ENSINO FUNDAMENTAL II: CONTRIBUIÇÕES PARA A GEOGRAFIA	LC	CAMILA DE FREITAS CÂMARA	G	CE		LC, LEMA, AC	N	O	CA

NÚMERO	TÍTULO	TERMO NO TÍTULO	AUTOR	TITULAÇÃO	ESTADO	PALAVRAS-CHAVE	TERMO UTILIZADO	EXPLICOU?	ABORDAGEM	SE OBJETO, QUAL?
99	SENTIDOS À MESA: O SABOR DA LINGUAGEM E DA PAISAGEM QUANDO A POESIA ESTÁ POSTA	L	ANTONIO CARLOS QUEIROZ FILHO	PU	ES	L	L,	P	O	LI, PO
100	LINGUAGENS VIDEO-GRÁFICAS: POTENCIALIZAÇÕES POÉTICAS EM IMAGENS	LVI	DJEOVANI ROOS	M	MS	LGE O	LGEO, LVI, L, LI, LDE, LL, LM, LEIG	S	O,P	V
101	AVENTURAS DA LEITURA DE MITOS EM MAPAS		GISELE GIRARDI	PU	ES		LIM, LV, LC, LEMA, LN,	S	O, R	CA, M
102	DESENHOS E MAPAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA: A LINGUAGEM VISUAL QUE NÃO É VISTA	LV	CLÉZIO SANTOS	PU	RJ	LV	LV, DL, L, LSOC, LES,	N	O	D, M, MM
103	A LINGUAGEM VIDEOGRÁFICA DO TURISMO: ESTÉTICA E POLÍTICA VISUAL PARA O ESTUDO DA GEOGRAFIA CONTEMPORANEA	LVI	FABIANE TORRES OLIVEIRA DA SILVA	NI	ES		LVI, LI, OLI, LLE, LTU, LFI, LIES, DV, LM, DL, LI- MA, LILI, LIME, OL,	P	O,R	V
			ANTÔNIO CARLOS QUEIROZ FILHO	NI	ES					
104	SOFTWARE PHILCARTO: UMA FERRAMENTA PARA O USO DA LINGUAGEM CARTOGRÁFICA DIGITAL NA ESCOLA	LCD	RAFAEL RODRIGUES DA FRANCA	PU	RO	AC	AC, LI, DL, ALC,	N	O	S
			ALYSON FERNANDO ALVES RIBEIRO	GN	SE					
			JOSÉ HUNALDO LIMA	PU	SE					
105	A IMPORTÂNCIA DA LINGUAGEM CINEMATOGRÁFICA NA CONSTRUÇÃO DE REPRESENTAÇÕES ESPACIAIS	LICI	PEDRO ARTUR BAPTISTA LAURIA	G	RJ	LCIN	LP, LICI	N	O, R, E?	
106	NOVAS MÍDIAS:O TEXTO JORNALÍSTICO EM SALA DE AULA		CRISTINA IMACULADA SANTANA DE OLIVEIRA	G	CE		L, LNA, NL, LCOMU,	N	O	JO
107	HOJE EU VOU À ESCOLA: NOVAS PRÁTICAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA		RONALDO MENDES LOURENÇO	G	CE		LMI, LGEO, LNC, LI	N	O	MA, MU, SS, DO, MV, MI, CH, TE, FI,



NÚMERO	TÍTULO	TERMO NO TÍTULO	AUTOR	TITULAÇÃO	ESTADO	PALAVRAS-CHAVE	TERMO UTILIZADO	EXPLICOU?	ABORDAGEM	SE OBJETO, QUAL?
108	O ENSINO DE GEOGRAFIA PELA CARTOGRAFIA HISTÓRICA		TÚLIO BARBOSA	PU	MG		AC, LEMA, LC, OL, L, LI,	P	O,R	M
109	AS TIC'S NA ESCOLA E OS DESAFIOS NO ENSINO DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA		ARTHUR BRENO STÜRMER	MN	AL		LDIG, LP	N	O	TI
110	A CRIATIVIDADE EM GEOGRAFIA, PRÁTICA PEDAGÓGICA E AVALIAÇÃO: LANTERNAS GEOGRÁFICAS		EMERSON RIBEIRO	DN, PU			LDE, LL, VL, OFL	N	O	F
111	A GEOGRAFIA ESCOLAR E OS RECURSOS DIDÁTICOS: O USO DAS MAQUETES NO ENSINO-APRENDIZAGEM DA GEOGRAFIA		VLÁDIA DA SILVA	GL	CE		DL, VL, OL, LDE, LC,	N	O	J, V, MA, MU,
			ALEXSANDRA MARIA VIEIRA MUNIZ	PU	CE					
112	RECURSOS DIGITAIS E CARTOGRAFIA ESCOLAR: POSSIBILIDADES METODOLÓGICAS DE TRABALHO A PARTIR DO ATLAS ESCOLAR ON LINE DO IBGE		JULIO DO CARMO PEDROSO	G, PEB	PR		LC, LEMA, L, LI, A	N	O, C	M, I, GT
			DANIEL LUIZ STEFENON	M, PU	PR					
113	BRINCANDO COM A CARTOGRAFIA: MAPEANDO A CIDADE		RODOLFO ANDERSON DAMASCENO GÓIS	MN	CE		AC, LC, LEMA, L, LM,	S	C, O	M, J, GT,
114	ENSINAR FORTALEZA: POSSIBILIDADES DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS AMBIENTAIS NA ABORDAGEM DE CONTEÚDOS DO ENSINO FUNDAMENTAL II		EDVAR FERREIRA BASÍLIO	E,PE B	CE		DL,	N	O	NI
			MONALIZA LIMA	G	CE					
			FÁBIO DE OLIVEIRA MATOS	DN	CE					
115	A OBSERVAÇÃO COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO DE GEOGRAFIA		NUBELIA MOREIRA DA SILVA	PU	RN		LR, LO	N	O	M
			RAIMUNDO FREITAS ARAGÃO	D	CE					
116	NOVAS PROPOSIÇÕES METODOLÓGICAS PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA: RELATOS DE EXPERIÊNCIA NO ESTÁGIO SUPERVISORADO		PAULO ADRIANO SANTOS SILVA	GN	SE		LM, AC, LDE, VL, LC	N	O	CA
			ROBERTTA DE JESUS GOMES	GN	SE					
			SONIA DE SOUZA MENDONÇA MENEZS	D, PU	SE					
117	PROPOSTA METODOLÓGICA PARA A ALFABETIZAÇÃO CARTO-	AC	THIAGO CANETTIERE	MN	MG	AC	AC, LEMA, L,	N	O	CA, J

NÚMERO	TÍTULO	TERMO NO TÍTULO	AUTOR	TITULAÇÃO	ESTADO	PALAVRAS-CHAVE	TERMO UTILIZADO	EXPLICOU?	ABORDAGEM	SE OBJETO, QUAL?
	GRÁFICA: DO VIVIDO AO REPRESENTADO						LC, LDE,			
118	ALFABETIZAÇÃO CARTOGRÁFICA NO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	AC	MONIKA RICHTER ELIZABETH MARIA FEITOSA DA ROCHA SOUZA		RJ RJ	AC	AC	S	O	M, V, F
119	GEOTECNOLOGIAS COMO METODOLOGIAS APLICADAS AO ENSINO DE GEOGRAFIA: MUA TENTATIVA DE INTEGRAÇÃO		PONCIANA FREIRE DE AGUIAR	D	CE		DL, LC, LP, LE,	N	O	GT
120	INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO: ENSAIO TEÓRICO E FORMAS DE UTILIZAÇÃO		MARIANE MARIA MORAES VILELA FRANCO NELIO PAULO SARTINI DUTRA JÚNIOR GERUSA GONÇALVES MOURA	GN GN D, PU	MG MG MG		LDP	N	O	I
121	CARTOGRAFIA ESCOLAR NO ENSINO FUNDAMENTAL: A ALFABETIZAÇÃO CARTOGRÁFICA MEDIADA POR OFICINAS PEDAGÓGICAS	AC	FRANCIELE FRANCISCA MARMENTINI ROVANI GABRIELA DAMBROS ROBERTO CASSOL	DN M PU	RS RS RS	AC	AC, ALC, L,	S	R, O	M, GT
122	PROINFO: UMA CRÍTICA AO USO DAS TECNOLOGIAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA		MARIA CIDÉLIA FIGUEREDO PRATES MARIA D'AJUDA PEREIRA MOÁDIA ÁVILA JANIO SANTOS NILMA PEREIRA COSTA BRESSAN	E G G  E	BA BA BA  BA		DL, LES, LO, LEIG, LEE,	N	O	TI
123	DESCOBRINDO O ENTORNO ESCOLAR: ESTUDO DO MEIO APLICADO NA ANÁLISE DA PAISAGEM		REBEKA CARVALHO MACEDO FRANCISCO OTÁVIO	G MN	CE CE		LEMA, IL, LDE, LE,	N	O	EM, P, TE, D, M, IS,

NÚMERO	TÍTULO	TERMO NO TÍTULO	AUTOR	TITULAÇÃO	ESTADO	PALAVRAS-CHAVE	TERMO UTILIZADO	EXPLICOU?	ABORDAGEM	SE OBJETO, QUAL?
			LANDIM NETO							
			EDSON VICENTE DA SILVA	DN						
124	LINGUAGEM CARTOGRÁFICA NO ENSINO DE GEOGRAFIA	LC	DÉBORA DA SILVA PEREIRA	MN	GO	L	LC, L, LRE, DL, LVE, LNV, LI,	S	C, O, E, R	CA
125	CINEMA E ENSINO DE GEOGRAFIA NA ESCOLA MARIA LUIZA SABÓIA RIBEIRO - PARACURU (CE)		KALINE DA SILVA MOREIRA	G	CE		L, LICI,	N	O	F
			LUIZ RICARDO FERNANDES DA COSTA	DN	CE					
126	ENSINO DE GEOGRAFIA E SUAS DIFERENTES LINGUAGENS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM: PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA E GEOGRÁFICA	DL	CÍCERA CECÍLIA ESMERALDO ALVES	NI	PB	DL	DL, LI, LDE, LEMA, AC, LC,	N	O	F, LD, IMA, M, F, CH, MA,
127	O ESTÁGIO-DOCÊNCIA EM GEOGRAFIA E A LEITURA DAS REDES QUE CONFIGURAM A PAISAGEM URBANA CONTAMPORÂNEA	LERE	MARLENE MACARIO OLIVEIRA	DN, PU	PB		LP, L,	N	O	OP
128	A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA NA ERA DA INFORMAÇÃO		VALDENILDO PEDRO DA SILVA	PT, PU	RN		NL, LCU, LCI,	N	O, P?	GT
129	GEOGRAFIAS AUDIOVISUAIS: PARA ALÉM DAS GEOGRAFIAS DO CINEMA		TIAGO DE ALMEIDA MOREIRA	MN	BRA SÍ-LIA		LAU,	N	O	FI, TV, PRO, ANI, JE, V
130	O LUGAR DA CARTOGRAFIA NO ENSINO DE GEOGRAFIA: PERSPECTIVAS A PARTIR DE UM PROJETO DE EXTENSÃO		ÉRIKA DO CARMO CERQUEIRA	PU	BA	AC	LR, AC, LE, LC, LG, LVE, LES, LO, LV, LEMA, ALC,	S	O, R	CA
			DÁRIA MARIA CARDOSO NASCIMENTO	PU	BA					
131	A UTILIZAÇÃO DOS DITOS POPULARES E DA OBSERVAÇÃO DO TEMPO PARA A CLIMATOLOGIA ESCOLAR NO ENSINO FUNDAMENTAL II		DIEGO CORRÊA MAIA	PU	BA		DL, LP, LE,	N	O	DP
			ANA CLÁUDIA NOGUEIRA MAIA	PEB	NI					
132	AS MUDANÇAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA PARA UMA AÇÃO		DENIS RICHTER	PU	GO		LC, LGEO	N	O	M

NÚMERO	TÍTULO	TERMO NO TÍTULO	AUTOR	TITULAÇÃO	ESTADO	PALAVRAS-CHAVE	TERMO UTILIZADO	EXPLICOU?	ABORDAGEM	SE OBJETO, QUAL?	
	EFETIVA DA CARTOGRAFIA ESCOLAR										
133	MEDIAÇÃO DOCENTE NO ENSINO DE GEOGRAFIA E SEUS ELEMENTOS NO PROCESSO DE MEDIAÇÃO		JOÃO PAULO DE OLIVEIRA	M, PU	PB		LGEO, L, LI	P	O,P	TI	
			BENEDITA JAILMA MAIA DE ANDRADE LIMA	PEB	CE						
134	COMUNICAÇÃO GRÁFICA: BASES CONCEITUAIS PARA O ENTENDIMENTO DA LINGUAGEM CARTOGRÁFICA	CG, LC	SÍLVIO CARLOS RODRIGUES	PU	MG	CG	L, GLC, LC, LM, LG, CC	S	R, P, C?		
			LUIZ HUMBERTO DE FREITAS SOUZA	M							
135	VELHOS MAPAS, NOVAS LEITURAS: REVISITANDO A HISTÓRIA DA CARTOGRAFIA	LE	MARIA DO CARMO ANDRADE GOMES	D	MG		LV, LE, L, LG, LFA, LI,	N	O	M	
136	ENSINO DE GEOGRAFIA, ESPAÇO E LINGUAGEM CARTOGRÁFICA	LC	DENIS RICHTER	PU, D	MS	LC	LC, L, LESP, LDE, , LHIS, DLIN, LI, LEIC, LM,	P	O	M, MM	
			FÁTIMA APARECIDA DIAS GOMES MARIN	PU, D	NI						
			MÔNICA MODESTA SANTOS DECANINI	PU, D	SP						
137	ALFABETIZAÇÃO CARTOGRÁFICA E O USO DE ATLAS ESCOLARES NOS ANOS INICIAIS	AC	LAÍS CHAVES NOGUEIRA DA SILVA		PA	AC	AC, LC, LISI,	S	O, R	A	
			CHRISTIAN NUNES DA SILVA		PA						
138	A TEORIA DE BOURDIEU E COLEMAN APLICADA À LEITURA DO MAPA	LEMA	NICÉIA DE JESUS FERREIRA RÊGO	MN	PR		LEMA, LCA, OL, LG,	N	O??	M	
			RICARDO MASSULO ALBERTIN	DN	PR						
			FERNANDO LUIZ DE PAULA SANTIL	PU	MG						
139	ALFABETIZAÇÃO CARTOGRÁFICA NO ENSINO FUNDAMENTAL I - CONHECIMENTO X PRÁTICA	AC	DANIELI CRISTINA CASSULI	MN	PR	AC	AC, LEMA, LC, LM, LG,	N	O	CA	
			RANIERE GARCIA	M	PR						

NÚMERO	TÍTULO	TERMO NO TÍTULO	AUTOR	TITULAÇÃO	ESTADO	PALAVRAS-CHAVE	TERMO UTILIZADO	EXPLICOU?	ABORDAGEM	SE OBJETO, QUAL?
			PAIVA							
140	A LINGUAGEM E A PAISAGEM NA TRÍADE DO RIO DA POÉTICA DE JOÃO CABRAL DE MELO NETO	L	JOSÉ ELIAS PINHEIRO NETO	M, PU	GO		L. LPRO,	N	O	LI, P
			ADRIANE COELHO PROENÇA	G	GO					
141	A PAISAGEM GEOGRÁFICA NO CINEMA		ALEXANDRE ALDO NEVES	M	SP		LICI, LP, LGEO, NL, LM, OL, LVE, LV, DI, LPAI,	S	O,R	CI
			CLÁUDIO BENITO OLIVEIRA FERRAZ	PU	MS					
142	O USO DO CINEMA EM SALA DE AULA NA PERSPECTIVA DO ENSINO DE GEOGRAFIA		CARLA MICHELON RIBEIRO	MN	PR		DL, LFA, LICI, LAU, LIMA,	N	O	FI, CI
			MILENA PELISSARI BEDIM	MN	PR					
143	ALFABETIZAÇÃO CARTOGRÁFICA E A DEFASAGEM DO ENSINO DA CARTOGRAFIA NAS SÉRIES INICIAIS: USO DOS RECURSOS DIDÁTICOS NO ENSINO DE ORIENTAÇÃO E LEITURA DE MAPAS	AC, LEMA	RICARDO SANTOS DE ALMEIDA	M, PU	AL	AC, LEMA	AC, LEMA, L, LC,	N	O	CA
			JUSSARA SANTOS DE MELO	GN	AL					
			LEANDRO BEZERRA FEITOZA	GN	AL					
144	LINGUAGEM, CIÊNCIA E ARTE – CONSIDERAÇÕES A PARTIR DO “DRAMA BARROCO” DE WALTER BENJAMIN	L	CLAÚDIO BENITO OLIVEIRA FERRAZ	PU, D	MS	L	LAR, L, LGEO, LCI, LDM, LI,	S	O, P	AR
145	LINGUAGEM E CULTURA NO ESPAÇO DOS PRÁTICOS DO RIO MADEIRA (RONDÔNIA): UMA LEITURA DAS REPRESENTAÇÕES	L	LUCILEYDE FEITOSA SOUSA	DN	PR	L	L, LI, DLIN, LDSI	S	O	OP,
146	GEOGRAFIA E CULTURA O ESPAÇO EM PROSA, MAPA LITERÁRIO E IMAGINAÇÃO		MARQUESSUEL DANTAS DE SOUZA	G	SP		LILI, LISI,	N	O	LI
147	ALFABETIZAÇÃO CARTOGRÁFICA NOS ANOS INICIAIS COMO DESAFIO DE UMA PEDAGOGA	AC	ANDRESSA BILHALVA RODRIGUES BARTZ	E, PU, PEB	RS	AC	AC, LC, LES,	N	O	CA
			LÍGIA CARDOSO CARLOS	D, PU	RS					
			MADALENA KLEIN	D,	RS					

NÚMERO	TÍTULO	TERMO NO TÍTULO	AUTOR	TITULAÇÃO	ESTADO	PALAVRAS-CHAVE	TERMO UTILIZADO	EXPLICOU?	ABORDAGEM	SE OBJETO, QUAL?
				PU						
148	A CONSTRUÇÃO DE MAPAS MENTAIS A PARTIR DE HISTÓRIAS INFANTIS: UMA PROPOSTA DE APRENDIZAGEM PARA A GEOGRAFIA DOS ANOS INICIAIS		LUANA MARIA XAVIER SILVA	MN	GO	LC	LC, LEMA, L, LDE, DL, LM, AC, LEE, LIM,	P	O, C, P	MM, CA, HI
149	A LINGUAGEM CARTOGRÁFICA COMO SUPORTE AO DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO ESPACIAL DOS ALUNOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA	LC	RONALDO GOULART DUARTE	PU	RJ		LC, OL, LEMA, AC,	P	O, R	CA
150	A LINGUAGEM CARTOGRÁFICA NO ENSINO DE GEOGRAFIA	LC	DENIS RICHTER	D, PU	GO		LC, L, LI, LDE, LEMA, LG, AC, LEC,	S	O, R	CA
151	SITUAÇÃO DIDÁTICA: A LINGUAGEM CARTOGRÁFICA NO ENSINO DE GEOGRAFIA - POSSIBILIDADES PARA A CONSTRUÇÃO DE AULAS	LC	WALDINEY GOMES AGUIAR	D, PU	PR		LC, L, AC, LEMA,	S	O,R	M, CA
152	ALFABETIZAÇÃO CARTOGRÁFICA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NOS ANOS INICIAIS	AC	EDERSON DIAS DE OLIVEIRA	M, PU	PR		AC, LC, LG, LES, LO, LEMA, LDE,	P	O, R	CA, M
			TAIS DE CASSIA SILVA SOUZA	PEB	PR					
			ARIADNY RAYANI SANTOS ROCHA	G	PR					
153	REFLEXÕES SOBRE O USO DE IMAGENS DE SATÉLITE DE ÁREAS URBANAS PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DE CONTEÚDOS DA GEOGRAFIA URBANA EM FORTALEZA/CEARÁ		ROSILENE AIRES	M, PEB	CE	LC	LEMA, LDTA, LC,	N	O	IS
154	A GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS: A LEITURA INTEGRADA DA PAISAGEM PARA A CONSTRUÇÃO DE CONCEITOS DOS CONTEÚDOS RELEVO-SOLO-ROCHA	LP	ADRIANA OLIVIA ALVES	D, PU	GO		LM, AC, LP', LDC, LDE, LDR, AG,	P	O	OP
			MALU ÍTALA ARAÚJO SOUZA	MN	GO					
155	CARTOGRAFIA ESCOLAR E ATLAS ESCOLARES MUNICIPAIS BRASIL/MOÇAMBIQUE: O ESTUDO DO ESPAÇO LOCAL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES		MÍRIAM APARECIDA BUENO	PU	GO		LG, LE, LC, LT, LDE, LRC, LES, LFA	N	O	M, A
			SUZETE LOURENÇO BUQUE	PU	MOÇAMBIQUE					

NÚMERO	TÍTULO	TERMO NO TÍTULO	AUTOR	TITULAÇÃO	ESTADO	PALAVRAS-CHAVE	TERMO UTILIZADO	EXPLICOU?	ABORDAGEM	SE OBJETO, QUAL?
156	DISEÑO DE MAPAS TEMÁTICOS DESDE AEROFOTOGRAFÍAS: UNA PROPUESTA PARA ENSEÑAR EN GEOGRAFÍA EL LENGUAJE CARTOGRAFICO	LC	OSCAR JOSÉ MARÍA LOSSIO	PU	AR	LC	LC, LG, LEMA, LFO,	N	O	CA, FA
157	O MAPA COMO SUPORTE IMAGÉTICO E OPERACIONAL: REFLEXÕES EPISTEMOLÓGICAS SOBRE A ONTOLOGIA DO ESPAÇO E O ESPAÇO NÔMADE		LÍGIA MARIA BROCHADO DE AGUIAR	PU	MG	L	L, LDNA, D, LEMA, LC, LLO, LIMU, LI, LU, LCOM,	S	O	M
158	DESCORTINANDO O MUNDO: PRÁTICAS E PERSPECTIVAS NO EXERCÍCIO DO OLHAR GEOGRÁFICO SOBRE A CIDADE		ADRIANA DAVID FERREIRA GUSMÃO	M, PU	BA		LM, LDE, LCA, LEMA, L, LH, LDR,	N	E, O	OP, E, QUE
			ANDRECKSA VIANA OLIVEIRA SAMPAIO	M, PU	BA					
159	"ALFABETIZAÇÃO CARTOGRAFICA" NO CONTEXTO DO ENSINO SUPERIOR	AC	DENISE SILVA MAGALHÃES	DN, PU	BA	AC	AC, LEMA, LC, LI, DL,	S	O,R	M, FA,
			DIOGO CORRÊA MAIA	PU	BA					
160	CARTOGRAFIA: PROCESSO HISTÓRICO DE CONSTITUIÇÃO E INTERNALIZAÇÃO SOCIOCULTURAL SOB A ÓTICA DE VIGOTSKI		ADRIANO SCALZITTI	MN, PEB	SP		LC, L, CG, LCA, LDSI, LEMA, LES, LVE, LG, LIMA, LTEX,	S	O, P	
161	A MÚSICA NAS AULAS DE GEOGRAFIA		ALEXSANDRA MUNIZ	DN, PU	CE		DL, L,	N	O	MU
162	LEITURA E ESCRITA DO MUNDO E DAS PALAVRAS: EXPERIÊNCIAS GEOGRÁFICAS COM CRIANÇAS	LEE, LM	DANIELLE GREGOLE COLUCCI	M	MG		LES, LM, LEMA, AC, LL, LEIG,	N	O	M
163	TWITTER NA ESCOLA: LINGUAGEM SINCOPADA COMO ESTÍMULO À LEITURA, INTERPRETEÇÃO E SÍNTESE EM DIFERENTES DISCIPLINAS DO NÚCLEO COMUM	L, LE	IZABEL CASTANHA GIL	D, PT, PU	SP	LE,	LE, L, LSIN, LSTT, LI,	N	O	TW, I
164	O LUGAR DA MÚSICA: A MÚSICA COMO POTENCIALIDADES NO ENSINO DE CONCEITOS GEOGRÁFICOS		JEAN LUCAS DA SILVA BRUM	MN	RJ	L	L	N	O	MU
			ADRIANO OLIVEIRA	G	RJ					

NÚMERO	TÍTULO	TERMO NO TÍTULO	AUTOR	TITULAÇÃO	ESTADO	PALAVRAS-CHAVE	TERMO UTILIZADO	EXPLICOU?	ABORDAGEM	SE OBJETO, QUAL?
			DA SILVA							
165	GEOGRAFIAS: LEITURA DO MUNDO, ESCRITAS DA TERRA	LEE	DANIELLE GREGOLE COLUCCI	P, M	MG		LM, LEE, LACA, LDE, DLE	S	O	
166	A LINGUAGEM FOTOGRÁFICA COMO RECURSO METODOLÓGICO NO ENSINO DE GEOGRAFIA	LF	ALCIMAR PAULO FREISLEBEN	DN	RS	L, E	L, LF, OL, LI, CV, LVE, OFL, LDI, LDF, NL,	N		
			NESTOR ANDRÉ KAERCHER	D, PU	RS					
167	DESVENDANDO AS GEOCIÊNCIAS: ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA EM OFICINAS DIDÁTICAS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL EM PORTO VELHO, RONDÔNIA	ACI	CASSIANA PURCINO PEREZ		SP	ACI	ACI	N	O	J
			LUANA CARDOSO DE ANDRADE		RO					
			MORGANIA FERREIRA		RO					
168	POSSIBILIDADES PARA A ALFABETIZAÇÃO CARTOGRÁFICA A PARTIR DE JOGOS E SENSORIAMENTO REMOTO	AC	THIARA VICHATO BREDÁ	DN	SP	AC	AC, LDF, LI, ALC, LV, LP, LDE, LEMA,	N	O	J, SR
			JEFFERSON DE LIMA PICANÇO		SP					
			ANDRÉA APARECIDA ZACHARIAS	D, PU	SP					
169	A GEOGRAFIA, O GEOGRÁFICO E A LINGUAGEM	L	FELIPE MOURA FERNANDES	DN	RJ	L	L	S	P	
170	"EU VOU CONTAR PRA VOCÊS..." - A ARTE DE LUIZ GONZAGA E A GEOGRAFIA DO NORDESTE BRASILEIRO		JUSSARA FRAGA PORTUGAL	NI	NI		LMU, LM, LDR, DL, DLIM, LICÍ, LDIG, L,	N	O	CI, LI, CR, LC, MU, CA, PO, M D, CH, TIRA, Q, RE, F, T, GRA,
			HANILTON RIBEIRO DE SOUZA	NI	NI					



NÚMERO	TÍTULO	TERMO NO TÍTULO	AUTOR	TITULAÇÃO	ESTADO	PALAVRAS-CHAVE	TERMO UTILIZADO	EXPLICOU?	ABORDAGEM	SE OBJETO, QUAL?
171	FORMAÇÃO DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: CONSIDERAÇÕES SOBRE A ESCOLA, CONHECIMENTO, LINGUAGEM E ENSINO DE GEOGRAFIA	L	JORGE LUIZ BARCELLOS DA SILVA	NI	SP	L	L, LI, LC,	S	C, P?	
172	LINGUAGEM E PRODUÇÃO DE SENTIDOS NO ENSINO DE GEOGRAFIA	L	SHOKO KIMURA	NI	MG	D	D, LI, L, VL, LC, LGEO, LE	P	C	
173	TRABALHO DE CAMPO: LINGUAGEM PRODUTORA DE SABERES E ARTICULAÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E GEOGRÁFICAS	L	LIGIA BEATRIZ GOU-LART	NI	RS		LDE, LE, LM, LDSI, LL,	N	O	TC, F
			MARCIO F. ANTUNES	NI	RS					
174	VÍDEOS, RESISTÊNCIAS E GEOGRAFIAS MENORES: LINGUAGENS E MANEIRAS CONTEMPORÂNEAS DE RESISTIR	LI	WENCESLAO MACHADO OLIVEIRA JUNIOR	NI	SP	L	LI, L, LC, LAU, LICl, LVI, DLIN, DL,	P	O, R	CI, FI
175	APRENDENDO A LER O MUNDO: A GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	LM	HELENA COPETTI CALLAI	D, PU	RS		LM, AC, LCA, AC, LDE, LVIDA, LP, L, LGEO,	P	O?	M
176	COTIDIANO, MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO DE CONCEITOS: UMA CONTRIBUIÇÃO DE VYGOTSKI AO ENSINO DE GEOGRAFIA		LANA DE SOUZA CAVALCANTI	D, PU	GO		L, LGEO,	S	P	
177	CHARGE, CARTUM E QUADRINHOS: LINGUAGEM ALTERNATIVA NO ENSINO DE GEOGRAFIA	LA	EUNICE ISAIAS DA SILVA	PU	GO	LA	LA, LE, LDI, LDS, OL, OFE, LDE, LNC, LEE,	N	O	CH, Q, C
178	A GEOGRAFIA E A LINGUAGEM CARTOGRÁFICA: DE NADA ADIANTA SABER LER UM MAPA SE NÃO SE SABE AONDE QUER CHEGAR	LC	ANDREA COELHO LASTÓRIA	D, PU	SP	LC	LC, LES, LMA, DL, LDE, LIM, EC, IC, LEMA	N	O	M, MA
			SILVIA APARECIDA SOUSA FERNANDES	D, PU						
179	A LEITURA DE MAPAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA	LEMA	ANGELA M. KATUTA	PU	PR	LE	LEMA, LE, LDE, VL, LO, LC, DL, A, LI, L, LES,	S	C, O ? Ou só metáfora?	M

NÚMERO	TÍTULO	TERMO NO TÍTULO	AUTOR	TITULAÇÃO	ESTADO	PALAVRAS-CHAVE	TERMO UTILIZADO	EXPLICOU?	ABORDAGEM	SE OBJETO, QUAL?
180	USO DE MAPAS: ALFABETIZAÇÃO CARTOGRÁFICA E/OU LEITURIZAÇÃO CARTOGRÁFICA?	AC, LAO	ANGÊLA M. KATUTA	MN	SP	LE, A, LAO	LE, AC, A, LAO, LAOC, LES, LG, LC, LEMA, L, ALC, GG,	S	O, R	M, CA
181	ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA E CARTOGRÁFICA NO ENSINO DE CIÊNCIAS E GEOGRAFIA: POLISSEMIA DO TERMO, PROCESSOS DE ENCULTURAÇÃO E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO	AC, ACI	VERONICA GURUDI	NI	NI	AC, ACI,	AC, ACI, LM, LEE, L, LC, OL, LI, MTL	S	O,R	M
			VALERIA CAZETTA	NI	NI					
182	LER O MUNDO COM A GEOGRAFIA: O USO DE CONCEITOS GEOGRÁFICOS COMO DISTRIBUIÇÃO DIDÁTICA PARA O ENSINO DOS ANOS INICIAIS	LM	JORDANA BOGO	NI	NI		LM, LCON, LCI, LES, A, L, DL, LDE,	P	O, P?	
183	O TRABALHO COM AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS NO ENSINO DE GEOGRAFIA: LETRANDO GEOGRAFICAMENTE	MUL, LEG	ANDREIA CRISTINA TEIXEIRA TOCANTINS	G	MG	LEG, MUL	LEG, MUL, L, LDE, AC, , L, LC, LG, LILI, DL, OL,	N	O	LI, CA
			ROSÂNGELA VEIGA JÚLIO FERREIRA	D	MG					
			CAMILA SILVA PINHO	E	RJ					
184	CONTRIBUIÇÕES PARA A ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO COM O ENSINO DE GEOGRAFIA: MUA EXPERIÊNCIA COM O PIBID	A, LETRA	FÁBIO P. VIEIRA	NI	TO	LES	LES, LETRA, A, OPLE, LP, LM, MUL, L,	P	O, C???	MA
			LAURA SANTANA RODRIGUES	NI	TO					
			DEUSIANE RODRIGUES DOS SANTOS	NI	TO					
185	DA LEITURA DAS PALAVRAS À LEITURA DE MUNDO: O ENSINO DE GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	LPA, LM	MARCIA ROSA NEU	PU, D	SC	A, LETRA	LPA, LM, A, LETRA, DL, LDR, LEE,	S	O,P	
186	NOVAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO ENSINO DE GEOGRAFIA		JÉFERSON MUNIZ ALVES GRACIOLI	NI	MG		LETRA, MUL, MLE, NLE, LVE, LNV, LEMA, L,	P	O	TI
			ACIR MARIO KARWOSKI	NI	MG					
187	ALFABETIZAÇÃO CARTOGRÁFICA E/OU LETRAMENTO CARTOGRÁFICO: REFLEXÕES E PROPOSIÇÕES SOBRE O USO DA CARTO-	AC, LEC	IVAN CLAUDIO GUEDES	D, PU		AC, LEC	L, AC, LEC,	S	O	M, J, CH,

NÚMERO	TÍTULO	TERMO NO TÍTULO	AUTOR	TITULAÇÃO	ESTADO	PALAVRAS-CHAVE	TERMO UTILIZADO	EXPLICOU?	ABORDAGEM	SE OBJETO, QUAL?
	GRAFIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTALC									MA, LEMA
188	NOVAS LINGUAGENS E PRÁTICAS INTERATIVAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA	NL	CAMILA XAVIER NUNES	PGN, PU	RS		LI, L, NL, LGEO, LCER, LDIV, LH, LINT, DL, DLIN,	N	O	GT, I
			CARMEN LÚCIA FIGUEREDO RAZONI RIVAS	E, PU	BA					
189	PROJETO DE INTERVENÇÃO NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: A LEITURA DA ESCALA NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO CARTOGRÁFICO	LDAE	ADALIZA MOLONI	GN	SP		LDAE, LCA, LEMA, ALFES,	N	O	CA, M
190	O USO DE MAPAS MENTAIS NO ENSINO DE GEOGRAFIA: INTEGRAÇÃO ENTRE LINGUAGEM E CONTEÚDO	L	LEANDRO FIGUEIREDO DE OLIVEIRA	GN	MS		L, LC, LDE, LR, LDR,	N	O	MM
			SUELI LOPES GIMENES	GN	MS					
191	REALISMO NA FOTOGRAFIA: UM ENSAIO SOBRE O ESTUDO DA LINGUAGEM FOTOGRÁFICA PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA	LF	MOISES MEIRA COSTA	GN	SP		LEIG, LOU, LICI, LEIMA, LIMA, DL, L, LNV, LP, LDF,	S	O, R	F
			MIGUEL GIMENEZ BENITES	D, PU	SP					
192	EM BUSCA DO LÁ: EDUCAÇÃO, ESPAÇO E LINGUAGEM	L,	WENCESLAO MACHADO OLIVEIRA JUNIOR	D, PU	SP		L, LI, LES, LC, LF, LILI,	S	O, C	LI
193	LIVRO DIDÁTICO DE GEOGRAFIA: ESTUDO DA LINGUAGEM CARTOGRÁFICA	LC	CLODOALDO JOSÉ BUENO DO PRADO	M, PEB	PR		LC, LM, LDE, LIM, AC, OL,	N	O	CA
			SÔNIA MARIA MARCHIORATO CARNEIRO	D, PU	PR	LC				
194	METÁFORAS ESPACIAIS NA GEOGRAFIA: CARTOGRAFIAS, MAPAS E MAPEAMENTOS		JÖRN SEEMANN	NI	CE		L, LI, VL, LA, LISI, LCON, LEMA, LC, D, GLC, LVE,	N	O, R	CA

NÚMERO	TÍTULO	TERMO NO TÍTULO	AUTOR	TITULAÇÃO	ESTADO	PALAVRAS-CHAVE	TERMO UTILIZADO	EXPLICOU?	ABORDAGEM	SE OBJETO, QUAL?
							LCI,			
195	A IMPORTÂNCIA DO LETRAMENTO CARTOGRÁFICO NAS AULAS DE GEOGRAFIA	LEC	VÂNIA LÚCIA COSTA ALVES SOUZA	NI		LEC	LEC, LE, LEMA, LEES, LM, LEG, CT, LV, LP,	S	R, O?	GT, M
196	ENSINO DE GEOGRAFIA E NOVAS LINGUAGENS	NL	ROSSEVELT JOSÉ SANTOS	PU	MG		NL, LI, OL, VL, LDE, LEIG, FL	N	O, E,	TUDO
			CLAÚDIA LÚCIA DA COSTA	DN	MG					
			MARLI GRANIEL KINN	DN, PU	MG					

**APÊNDICE C - SIGLAS USADAS NAS COLUNAS “TERMO NO TÍTULO”,  
“TITULAÇÃO”, “PALAVRAS-CHAVE” E “TERMO UTILIZADO” DO QUADRO  
DO APÊNDICE B**

A	ALFABETIZAÇÃO
AC	ALFABETIZAÇÃO CARTOGRÁFICA
ACI	ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA
AG	ALFABETIZAÇÃO GEOGRÁFICA
ALC	ALFABETO CARTOGRÁFICA
ALFA	ALFABETIZAÇÃO AMBIENTAL
ALFC	ALFABETIZAÇÃO DE CIÊNCIAS
ALFE	ALFABETIZAÇÃO ECONÔMICA
ALFES	ALFABETIZAÇÃO ESPACIAL
ALFM	ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA
ALFT	ALFABETIZAÇÃO TECNOLÓGICA
ALFV	ALFABETIZAÇÃO VIRTUAL
AO	ALFABETIZAÇÃO DO OLHAR
C	COMUNICAÇÃO
CC	COMUNICAÇÃO CARTOGRÁFICA
CG	COMUNICAÇÃO GRÁFICA
CO	COMUNICAÇÃO ORAL
CT	COMUNICAÇÃO TEXTUAL
CV	COMUNICAÇÃO VISUAL
D	DISCURSO
DC	DIÁLOGO CARTOGRÁFICO
DI	DISCURSO IMAGÉTICO
DISL	DISTINTAS LEITURAS
DL	DIFERENTES LINGUAGENS
DLE	DIVERSAS LEITURAS
DLIN	DIVERSAS LINGUAGENS

DV	DISCURSO VIDEOGRÁFICO
E	ENUNCIADO
EC	EDUCAÇÃO CARTOGRÁFICA
EEL	ESCRITA ELETRÔNICA
EL	ESPÉCIES DE LINGUAGENS
FL	FORMAS DE LINGUAGEM
GCT	GRAMÁTICA DA CARTOGRAFIA TEMÁTICA
GG	GRAMÁTICA GRAFICA
GLC	GRAMÁTICA DA LINGUAGEM CARTOGRÁFICA
IC	INICIAÇÃO CARTOGRÁFICA
IL	INÚMERAS LINGUAGENS
L	LINGUAGEM
LA	LINGUAGEM ALTERNATIVA
LACA	LINGUAGEM ACADÊMICA
LANI	LINGUAGEM ANIMAL
LAO	LEITURIZAÇÃO
LAOC	LEITURIZAÇÃO CARTOGRÁFICA
LAR	LINGUAGEM ARTÍSTICA
LAU	LINGUAGEM AUDIOVISUAL
LBI	LINGUAGEM BINÁRIA
LC	LINGUAGEM CARTOGRÁFICA
LCA	LEITURA CARTOGRÁFICA
LCD	LINGUAGEM CARTOGRÁFICA DIGITAL
LCER	LINGUAGEM CONTEXTUALIZADA E REFLEXIVA
LCG	LEITURA DE CONTEÚDOS GEOGRÁFICOS
LCI	LINGUAGEM CIENTÍFICA
LCIN	LEITURA DE CINEMA
LCO	LINGUAGEM COMPUTACIONAL
LCOM	LINGUAGEM COMUM
LCOMU	LINGUAGEM COMUNICATIVA
LCON	LINGUAGEM CONCEITUAL
LCOR	LINGUAGEM DO CORPO

LCR	LINGUAGEM CARTESIANA
LCU	LINGUAGEM CULTURAL
LCVV	LEITURA DE CÓDIGO VISUAL VERBAL
LDA	LEITURA DO ATLAS
LDAE	LEITURA DA ESCALA
LDC	LEITURA DO COTIDIANO
LDCI	LEITURA DA CIDADE
LDCO	LINGUAGEM DE COMUNICAÇÃO
LDE	LEITURA DO ESPAÇO
LDEG	LEITURA DO ESPAÇO GEOGRÁFICO
LDF	LEITURA DE FOTOGRAFIA
LDI	LEITURA DE IMAGEM
LDIG	LINGUAGEM DIGITAL
LDIV	LINGUAGEM DIVERSIFICADA
LDJ	LINGUAGEM DO JOGO
LDNA	LINGUAGEM DA NATUREZA
LDP	LINGUAGEM DE PROGRAMAÇÃO
LDQ	LINGUAGEM DOS QUADRINHOS
LDR	LEITURA DA REALIDADE
LDS	LEITURA DO SOM
LDSE	LINGUAGEM DA SEDUÇÃO
LDSI	LEITURA DE SIGNO
LDTA	LEITURA DE TABELA
LE	LEITURA
LEC	LETRAMENTO CARTOGRÁFICO
LEE	LEITURA E ESCRITA
LEES	LEITURA DAS ESPACIALIDADES
LEG	LETRAMENTO GEOGRÁFICO
LEIC	LEITURA CIENTÍFICA
LEIG	LEITURA GEOGRÁFICA
LEIMA	LEITURA IMAGÉTICA
LEITV	LEITURA VISUAL

LEL	LEITURA ELETRÔNICA
LEMA	LEITURA DE MAPAS
LEMM	LEITURA DO MAPA MENTAL
LERE	LEITURA DAS REDES
LES	LINGUAGEM ESCRITA
LESP	LINGUAGEM ESPACIAL
LEST	LEITURA ESTÉTICA
LETA	LETRAMENTO ACADÊMICO
LETRA	LETRAMENTO
LF	LINGUAGEM FOTOGRÁFICA
LFA	LINGUAGEM FALADA
LFI	LINGUAGEM FÍLMICA
LFLO	LINGUAGEM DA FLOR
LFO	LEITURA FOTOGRÁFICA
LG	LINGUAGEM GRAFICA
LGC	LINGUAGEM GEOCARTOGRÁFICA
LGEO	LINGUAGEM GEOGRÁFICA
LGRA	LEITURA GRÁFICA
LH	LINGUAGEM HIPERTEXTUAL
LHIS	LINGUAGEM DOS HOMENS
LI	LINGUAGENS
L-I	LINGUAGEM-IMAGEM
LIC	LINGUAGEM COMPLEXA
LICI	LINGUAGEM CINEMATOGRÁFICA
LICO	LINGUAGEM ICONOGRÁFICA
LIDI	LINGUAGEM DIDÁTICA
LIES	LINGUAGEM ESTÉTICA
LILI	LINGUAGEM LITERÁRIA
LIM	LINGUAGEM DO MAPA
LIMA	LINGUAGEM IMAGÉTICA
LIMU	LINGUAGEM DO MUNDO



LINLIN	LINGUA-LINGUAGEM
LINT	LINGUAGEM INTERATIVA
LINTE	LINGUAGEM INTERDISCIPLINAR
LIO	LINGUAGEM-OBJETO
LIPI	LINGUAGEM PICTORICA
LIS	LINGUAGEM SIMPLES
LISI	LINGUAGEM SIMBÓLICA
LJ	LINGUAGEM JORNALÍSTICA
LL	LEITURA DO LUGAR
LLE	LINGUAGEM LEITORA
LLM	LINGUAGEM LÓGICO MATEMÁTICA
LLO	LINGUAGEM LÓGICA
LM	LEITURA DE MUNDO
LMA	LINGUAGEM MATEMÁTICA
LMET	LINGUAGEM METAFÍSICA
LMI	LINGUAGEM DAS MÍDIAS
LMU	LINGUAGEM MUSICAL
LMUL	LINGUAGEM MUTICULTURAL
LN	LINGUAGEM NATURAL
LNA	LINGUAGEM NARRATIVA
LNC	LINGUAGEM NÃO CONVENCIONAL
LNV	LINGUAGEM NÃO VERBAL
LO	LINGUAGEM ORAL
LOR	LINGUAGEM ORDINÁRIA
LOU	LINGUAGEM DE OUTDOOR
LP	LEITURA DA PAISAGEM
LPAI	LEITURA PAISAGÍSTICA
LPO	LINGUAGEM POÉTICA
LPOT	LINGUAGEM POTENCIALIZADORA
LPRO	LINGUAGEM PROSAICA
LPROP	LINGUAGEM DA PROPAGANDA
LPUB	LINGUAGEM PUBLICITÁRIA

LR	LINGUAGEM DE REPRESENTAÇÃO
LRA	LINGUAGEM RADIOFÔNICA
LRC	LINGUAGEM DE REPRESENTAÇÃO CARTOGRÁFICA
LRE	LINGUAGEM DE REPRESENTAÇÃO ESPACIAL
LRG	LINGUAGEM DE REPRESENTAÇÃO GRÁFICA
LS	LINGUAGEM SUBVERSIVA
LSEMI	LINGUAGEM SEMIÓTICA
LSGC	LEITURA DE ELEMENTOS GEOCARTOGRÁFICOS
LSI	LINGUAGEM DO SÍMBOLO
LSIL	LINGUAGEM DO SILÊNCIO
LSO	LINGUAGEM SONORA
LSOC	LINGUAGEM SOCIAL
LSON	LINGUAGEM DO SONHO
LSTT	LINGUAGEM SINTÉTICA
LT	LINGUAGEM TÉCNICA
LTEX	LINGUAGEM TEXTUAL
LTU	LINGUAGEM DO TURISMO
LU	LINGUAGEM UNIVERSAL
LV	LINGUAGEM VISUAL
LVE	LINGUAGEM VERBAL
LVEN	LINGUAGEM DO VENTO
LVI	LINGUAGEM VIDEOGRÁFICA
LVIDA	LEITURA DA VIDA
ML	MEIOS DE LINGUAGEM
MLE	MÚLTIPLOS LETRAMENTOS
MTL	METALINGUAGEM
MTLC	METALINGUAGEM CARTOGRÁFICA
MUL	MÚLTIPLAS LINGUAGENS
NI	NÃO INFORMADO
NL	NOVAS LINGUAGENS
NLE	NOVOS LETRAMENTOS
NLG	NOVA LINGUAGEM GRAFICA

NMLE	NOVAS MANEIRAS DE LER O ESPAÇO
OFE	OUTRA FORMA DE EXPRESSÃO
OFL	OUTRA FORMA DE LINGUAGEM
OL	OUTRAS LINGUAGENS
OLI	OUTRAS LINGUAGENS IMAGÉTICAS
OPLE	OUTRAS POSSIBILIDADES DE LEITURA E ESCRITA
SC	SEMIOLOGIA CARTOGRÁFICA
VFL	VÁRIAS FORMAS DE LINGUAGEM
VL	VÁRIAS LINGUAGENS

**APÊNDICE D - SIGLAS UTILIZADAS PARA APRESENTAR O OBJETO  
SEMIÓTICO NO QUADRO DO APÊNDICE B**

A	ATLAS
ANI	ANIMAÇÃO
AR	ARTES
AV	ARTES VISUAIS
C	CARTUM
CA	CARTOGRAFIA
CH	CHARGE
CI	CINEMA
CR	CRÔNICA
CUL	CULTO
D	DESENHO
DA	DANÇA
DI	DIÁLOGO
DO	DOCUMENTÁRIO
DP	DITO POPULAR
E	ENTREVISTA
EM	ESTUDO DO MEIO
EO	EXPRESSÃO ORAL
ES	ESCRITA
F	FOTOGRAFIA
FA	FOTO AÉREA
FI	FILME
GE	GOOGLE EARTH
GRA	GRÁFICO
GT	GEOTENOLOGIA
HI	HISTÓRIAS INFANTIS
I	INFORMÁTICA
IMA	IMAGENS
IP	IMAGEM PUBLICITÁRIA

IS	IMAGEM DE SATÉLITE
J	JOGO
JE	JOGOS ELETRÔNICOS
JO	JORNAIS
LC	LITERATURA DE CORDEL
LD	LIVRO DIDÁTICO
LI	LITERATURA
LPD	LIVRO PARADIDÁTICO
M	MAPA
MA	MAQUETE
MC	MAPA CONCEITUAL
MEC	MEIOS DE COMUNICAÇÃO
MI	MÍDIA IMPRESSA
MIA	MÍDIA AUDITIVA
MM	MAPA MENTAL
MU	MÚSICA
MV	MÍDIA VIRTUAL
O	ODORES
ON	OBSERVAÇÃO DAS NUVENS
OP	OBSERVAÇÃO DA PAISAGEM
P	POEMA
PL	PLANTA/CROQUI
PO	POESIA
PO	POSTAIS
PRO	PROPAGANDA
PUB	PUBLICIDADE
Q	QUADRINHO
QC	QUEBRA-CABEÇA
QN	QUADRO NEGRO
QUE	QUESTIONÁRIO
RA	RÁDIO
RE	REVISTA

S	SOFTWARE
SI	SIGS
SR	SENSORIAMENTO REMOTO
SS	SLIDE SHOW
T	TABELA
TC	TRABALHO DE CAMPO
TE	TEXTO
TEA	TEATRO
TI	TIC'S
TIRA	TIRINHAS
TV	TV
TW	TWITTER
V	VÍDEO

## APÊNDICE E -ANÁLISE PILOTO

Com a reorganização da metodologia, fizemos uma leitura geral buscando o conceito de linguagem, explícito ou implícito pelos autores, bem como a fundamentação para a relação entre linguagem, escola, professor, aluno e metodologia de ensino, assim estabelecida por eles. Dividimos os resultados de nossa análise em cinco partes: sobre o conceito de linguagem, suas justificativas, quem é o aluno, quem é o professor e que concepção de educação.

Atualmente a área de ensino de Geografia tem usado a expressão “diferentes linguagens” em seus trabalhos. Tem sido comum em encontros e eventos locais, regionais e nacionais, seus organizadores destinarem uma mesa, um eixo temático e/ou grupos de trabalho para se concentrarem em debater o tema “diferentes linguagens”, como, por exemplo, o XIII Encontro Nacional de Prática de Ensino, que será realizado em setembro de 2017 em Belo Horizonte. Em sua programação, encontramos a organização das mesas, em que observamos a mesa de número 4 sendo destinada ao tema: “Os conhecimentos da Geografia escolar, suas linguagens e as representações espaciais”. O mesmo evento, em sua décima edição, realizada em Porto Alegre, concentrou algumas apresentações orais sob o título: “Diferentes Linguagens nas Práticas de Ensino de Geografia”, e nele encontramos relatos de experiências e sugestões de atividade que envolviam: livro didático; trabalho de campo; vídeo-documentário; escrita reflexiva; representação cartográfica; linguagem imagética; maquete; memorial; internet; obra de arte; alfabetização espacial; alimentação; animações e jogos digitais; o olhar; histórias em quadrinhos; narrativa mítica; tecnologia; atlas escolar; bonecos; literatura; imagens; mapa mental; gincana; laboratório; poesia; mídia; caminhada; blog; teatro; charge; filmes e desenhos.

Interessa-nos compreender qual é a concepção de linguagem que está em uso no geral, nesses casos que são mais comuns, o porquê do termo aparecer no plural e qual seria, então, a linguagem comum, normal, que estaria em oposição àquelas “diferentes”.

Selecionamos alguns artigos para investigar, de modo exploratório, essas abordagens sobre linguagem, e o primeiro critério de seleção foi o artigo expressar no título as palavras “linguagem” e/ou “linguagens”. Além disso, escolhemos artigos que tratassem nos títulos dos termos que comumente também aparecem relacionados à linguagem, como “leitura”, “letramento” e “alfabetização”. O segundo critério de seleção foi realizado a partir da leitura de resumos que nos indicassem aproximação com a discussão em questão.

Para esse exercício de análise, foram escolhidos oito artigos que exemplificam as possibilidades de abordagem do termo “linguagem” pela área do ensino da Geografia. Para

maior fluidez do presente texto, os artigos serão discriminados a seguir e serão numerados para facilitar a citação posterior.

Nº	TÍTULO	AUTOR	ANO	REVISTA	ESTADO
1	ENSINO DE GEOGRAFIA E SUAS DIFERENTES LINGUAGENS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM: PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA E GEOGRÁFICA	CICERA CECÍLIA ESMERALDO ALVES	2016	GEOSABERES	CEARÁ
2	GEOGRAFIA, EDUCAÇÃO E LINGUAGEM	NELSON REGO	2009	REVISTA DA ANPEGE	
3	LEITURAS DE MUNDO ENQUANTO PRÁTICAS DE ENSINO DE GEOGRAFIA	MANOEL MARTINS DE SANTANA FILHO	2003	GEOGRAFARES	ESPÍRITO SANTO
4	CONSTRUÇÕES DE NOÇÕES BÁSICAS DE GEOGRAFIA FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL: LINGUAGENS E NOVAS TECNOLOGIAS	JANINE GISELE LE SANN	2003	GEOGRAFARES	ESPÍRITO SANTO
5	UMA LINGUAGEM ALTERNATIVA NO ENSINO ESCOLAR: AS HISTÓRIAS EM QUADRINHO NA MEDIAÇÃO DO ENSINO E APRENDIZAGEM DA GEOGRAFIA	KELLI CARVALHO MELO; ARIANA FRANCISCA DE MEDEIROS; ADNILSON DE ALMEIDA SILVA	2013	ATELIÊ GEOGRÁFICO	GOIÁS
6	HOJE EU VOU À ESCOLA! NOVAS PRÁTICAS DE ENSINO DE GEOGRAFIA	RONALDO MENDES LOURENÇO	2010	GEOSABERES	CEARÁ
7	APRENDENDO A LER O MUNDO: A GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTL	HELENA COPETTI CALLAI	2005	CADERNO CEDES	SÃO PAULO
8	ENSINO DE GEOGRAFIA: LINGUAGEM, REPRESENTAÇÃO E SÍMBOLOS	ANGÉLICA MARA DE LIMA DIAS; JEYSON FERREIRA SILVA DE LIMA; IONE RODRIGUES DINIZ MORAIS	2012	FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA	PIAUI



O objetivo do artigo 1 é apresentar métodos que favoreçam o ensino de Geografia. A autora apresenta as “diferentes linguagens” como propostas de metodologia do ensino de Geografia.

O artigo 2 é um texto em que se propõe a aprendizagem da leitura através da leitura do mundo e que a contribuição da Geografia para a alfabetização nas séries iniciais seria a alfabetização geográfica.

No artigo 3, são exploradas a “leitura” de mundo e da vida. O autor argumenta que as “múltiplas linguagens” contribuem para essa “leitura” do mapa e da paisagem, por exemplo.

O artigo 4 apresenta a experiência da elaboração da coleção Atlas Escolar Municipais Interativos, realizado em diversos municípios. Nele, a autora explora a importância do ensino de Cartografia e apresenta a metodologia utilizada no trabalho.

O artigo 5 refere-se à indicação de uma alternativa de prática de ensino através das histórias em quadrinho. Os autores unem os quadrinhos aos temas da globalização e exemplificam através de personagens conhecidos.

No texto 6, o autor relata a experiência de um estágio supervisionado realizado em uma escola pública do Ceará. Nela, o estagiário e o professor responsável organizam uma sequência didática sobre globalização e “linguagens” midiáticas.

No artigo 7, são examinados relatos de práticas de ensino e teorias associadas, e, numa reconstrução ontológica, a autora questiona o sentido daquilo que se faz quando se propõe ensinar.

O artigo 8 tem o objetivo de defender a importância do uso de recursos didáticos, em especial o desenho, para uma aprendizagem significativa.

Inicialmente nos concentramos em extrair de cada um dos artigos o conceito de linguagem. Nossa leitura estava direcionada a encontrar respostas a estas questões: o que é linguagem para o(s) autor(es)? Há uma definição direta, explícita? Qual é o sentido de usar “linguagem” nesse texto? O que o autor quer dizer quando diz “linguagem”?

### **O conceito de linguagem**

Em nossa leitura, com exceção do texto 8, que será detalhado posteriormente, nenhum artigo apresenta definição explícita sobre o conceito de linguagem. Alguns deles apresentam exemplificações e associações para demonstrarem o que os autores estão querendo dizer quando escrevem “linguagem”. Não há a presença da palavra “linguagem” isolada em

nenhum desses artigos – ou ela vem no singular acompanhada de outra palavra complementar, ou ela vem no plural, ou ainda aparece associada a termos como “leitura” e “alfabetização”, por exemplo.

Nesses textos é possível perceber que o termo “linguagem”, explícito ou implícito, está apresentando objetos da cultura, como fotografias, filmes e músicas, por exemplo, como linguagem. E, na maioria dos casos, esses objetos são usados ou sugeridos para serem usados como recurso, técnica ou estratégia pedagógica.

No artigo 1, a autora associa a busca pela qualidade do ensino com o uso das “diferentes linguagens”, que são: “documentários, filmes, músicas, cartilhas educativas, cordéis, mapas temáticos, imagens de satélite, músicas e outros.” (Artigo 1, p. 30). Além disso, a autora também afirma que “o uso das representações cartográficas, também, são *recursos* que o educador deve usar em sala (...) a partir da linguagem cartográfica, compreende-se bem melhor as categorias lugar, paisagem, território, região e espaço...” (Artigo 1, p. 33, grifo nosso). Para a autora, as “linguagens” são recursos utilizados para fazer compreender melhor um determinado conceito, e esses recursos podem ser classificados como objetos da cultura.

No artigo 2, a autora propõe que o ensino de Geografia contribua para a aprendizagem das crianças nas séries iniciais através da alfabetização cartográfica, com o objetivo de

*aprender a ler, aprendendo a ler o mundo; escrever, aprendendo a escrever o mundo (...). Uma forma de fazer a leitura do mundo é por meio da leitura do espaço, o qual traz em si todas as marcas da vida dos homens. (...) É fazer a leitura da vida, construída cotidianamente e que expressa tanto as nossas utopias, como os limites que nos são postos, sejam eles no âmbito da natureza, sejam do âmbito da sociedade (culturais, políticos, econômicos). (Artigo 2, p. 228).*

Quando a autora faz essa proposta ela está mirando num procedimento de aula em que a criança precisa aprender a pensar o espaço e, “para tanto, ela precisa *saber olhar, observar, descrever, registrar e analisar.*” (Artigo 2, p. 229, grifo nosso).

Para essa autora, a “leitura” de mundo contribui para uma melhor leitura da palavra, e a Geografia, com sua “leitura” do espaço realizada através da alfabetização cartográfica, faz a sua parte no processo de alfabetização da criança. Essa tese revela uma aproximação com a tese de que precisamos da leitura para chegar ao conhecimento, mas que também precisamos do conhecimento para saber ler. A autora afirma que,

*Ao ler o espaço, desencadeia-se o processo do conhecimento da realidade que é vivida cotidianamente. Constrói-se o conceito, que é uma abstração da*

*realidade, formado a partir da realidade em si, a partir da compreensão do lugar concreto, de onde se extraem elementos para pensar o mundo (ao construir a nossa história e o nosso espaço). Nesse caminho, ao observar o lugar específico e confrontá-lo com outros lugares, tem início um processo de abstração que se assenta entre o real aparente, visível, perceptível e o concreto pensado na elaboração do que está sendo vivido. (Artigo 2, p. 241, grifo nosso).*

A autora usa o termo alfabetização para, por analogia, se referir à necessidade que os alunos têm de dominar os procedimentos científicos para poder assim compreender o mundo, assim como precisam dominar o alfabeto para ler e escrever. Ao considerar a construção do conceito, a autora se aproxima da linguagem enquanto estruturação do pensamento, pois, como já foi mencionado por Vigotski (2009), é pela palavra (e seu significado, portanto conceito) que pensamento e linguagem se unem. E, com isso, deixa de utilizar as palavras “leitura” e “alfabetização” como metáforas e passa a usá-las em seu sentido literal.

O autor do artigo 3 se concentra no termo “leitura” para expor seu pensamento e diferencia “leitura” de mundo de leitura da palavra. Afirma que “o ato de ler é mais do que o mecânico ato de decifrar códigos, ele *preexiste à leitura da palavra* e à leitura escolar. Lemos desde nossos primeiros contatos com o mundo.” (Artigo 3, p. 73). O autor cita Maria Helena Martins (1991, p. 30) para se apoiar no conceito de leitura “como um processo de compreensão de expressões formais e simbólicas, não importando por meio de que linguagem”, o que já evidencia sua crença por “múltiplas linguagens”. Posteriormente, afirma que essa “leitura” do mundo que necessita de diferentes práticas e recursos é, na verdade, “o bom uso do livro didático, a leitura de mapas, de gráficos e tabelas, de gravuras, de fotos e esquemas”, corroborando novamente com a concepção de que linguagem é recurso, é prática (Artigo 3, p. 74). O autor apresenta como experiência e possibilidade um trabalho realizado com alunos do ensino fundamental, que denomina de trabalho de “leitura de paisagem”, cujo objetivo era interpretar a paisagem do município de Itaboraí: “a intenção é chegar à produção de materiais (textos, vídeos, desenhos) em que os alunos revelem suas pesquisas, perguntas e respostas alcançadas com a orientação dos professores (Geografia, História e Língua Portuguesa) (Artigo 3, p. 76).

O artigo 4, embora contenha a palavra “linguagem” em seu título, não a menciona sequer uma única vez no corpo do texto e faz apenas referência ao que está denominando de novas tecnologias. Aparece, no artigo, a palavra “leitura” para mencionar atividades com fotografias de paisagem ou áreas. A autora considera o sensoriamento remoto (apoiado por fotografias aéreas e de satélite) como tecnologia e sugere o ensino do sensoriamento remoto para propiciar o ensino de Cartografia. Novamente, há a sugestão de que linguagem seria um recurso, um objeto da cultura, uma prática que contribuiria para algum tipo de aprendizagem.

O artigo 5 já apresenta em seu título uma concepção: as histórias em quadrinho são uma linguagem alternativa no ensino. Isso significa que os autores também concebem que existem várias “linguagens” e que essa (quadrinhos) seria uma alternativa entre as demais e a que seria padrão. No resumo do artigo, as histórias em quadrinhos já são apresentadas explicitamente como “*estratégia* alternativa, que podem ser utilizadas no auxílio ao ensino e aprendizagem da ciência geográfica.” (Artigo 5, p. 260, grifo nosso). O autor afirma que, por trabalhar com texto e imagem ao mesmo tempo, “a linguagem dos quadrinhos ultrapassa as barreiras da descrição e podem atender as diversas abordagens teóricas e pedagógicas da área, como a representação do espaço, escala e leitura de símbolos cartográficos.” (Artigo 5, p. 268). Novamente afirma sua função enquanto recurso: “Dessa forma, as HQs surgem como um dos *recursos com imenso potencial pedagógico* capaz de articular-se aos vários campos do conhecimento, propiciando uma forma de expressão da comunicação artística e literária atual, em que é possível relacionar as vivências e experiências do educando com o contexto teórico.” (Artigo 5, p. 267, grifo nosso). Além disso, também as classifica como um procedimento de estudo quando sugere que a “leitura das imagens” na atividade com os quadrinhos “deve ser feita *com o propósito de analisar* minuciosamente os elementos distribuídos, os personagens e suas ações, emoções e características próprias, a posição que os personagens encontram-se e adquirem objetos.” (Artigo 5, p. 269, grifo nosso). Podemos perceber, nos excertos apresentados, que os autores desse artigo consideram explicitamente o objeto cultural em questão um recurso para uma determinada aprendizagem no ensino de Geografia.

O artigo 6 classifica “linguagem” como ferramenta e evidencia a importância de utilizar “linguagens não convencionais” no ensino: “é fundamental a utilização de práticas e linguagens que fogem da rotina da sala de aula (aulas expositivas, livros didáticos, etc.). Essas novas **ferramentas** estabelecem uma dinamicidade na construção do conhecimento e da aprendizagem” (Artigo 6, p. 59, grifo nosso). O autor considera que essas “linguagens” são consideradas novas práticas de ensino de Geografia. Embora o autor não tenha explicitado que “linguagens não convencionais” são essas, é possível perceber que ele concentra alguns objetos da cultura para descrever uma sequência didática e os denomina como “linguagens das mídias”, são elas: mídia auditiva (não há maior detalhamento sobre o que seria isso), música, exposição de slides shows, documentário, textos disponíveis em mídia impressa e internet e charges. Essa “linguagem das mídias” se configura, de igual maneira nos outros artigos, como objetos escolhidos para ensinar determinado tema, ou, como o próprio autor denominou, ferramentas.

No artigo 2, o autor, com o objetivo de fazer uma crítica às aulas que não têm sentido

de ser, inicia o texto fazendo uma introdução sobre sintaxe linguística e insere o subtítulo “metáfora-guia” para abordar o problema do ensino sem propósito, sem sentido:

*Fazer a coisa certa não é o mesmo que fazer uma certa coisa. Nesse caso, a ordem dos fatores altera o produto. O efeito causado com a inversão dos fatores é redobrado pela utilização, num momento, do artigo definido ‘a’ e, no momento subsequente, pelo artigo definido ‘uma’. Dá-se o nome de sintaxe a essa relação, multiplicadora de significados, entre as unidades linguísticas e o texto. Pode-se esticar, como metáfora, a noção de sintaxe linguística para as relações entre fatos e condições que contextualizam a existência – o que é da linguagem é da vida. Na vida, como na frase, uma coisa é fazer a coisa certa, e outra é fazer uma certa coisa, que, por vezes, é significada como equivalente a fazer a coisa certa (Artigo 2, p. 3).*

Além dessa abordagem metafórica relacionada à linguagem, o autor também trata da importância do discurso existente na leitura e na escuta: “No exercício de aprimorar a leitura e a escuta, as palavras serão também pronunciadas pelos habitantes do lugar e as captadas na paisagem, no mapa, na foto orbital enviada pelo satélite.” (Artigo 2, p. 5). E também discute as chaves de leitura realizadas pela “leitura” de imagens e de mapas mentais:

*Kozel define mapa mental como uma forma de linguagem que dá corpo visível ao modo como o espaço é vivido, manifestando uma multiplicidade de nuances e sendo feito como signos que são, ao mesmo tempo, construções sociais e apropriações singulares destas pelo autor do mapa. Destaca que os mapas mentais, como construções sógnicas, permitem interpretações, lembrando que tais construções estão imersas em ambientes sociais, espaciais, históricos que referenciam as elaborações singulares. (Artigo 2, p. 7, grifo nosso).*

Portanto, embora o autor não exponha o conceito linguagem, ao exemplificar com leitura de imagens e mapa mental e os denominar como “linguagens”, é possível concluir que ele os trata como práticas de ensino.

O autor desse artigo, depois de fazer a crítica sobre fazer a coisa certa, lista uma sequência de ligações necessárias a um ensino com sentido e com propósito, diferentemente de práticas “pastel de vento”, “termo coloquial apropriado por Kaercher (2004) para designar, em educação, práticas que mantêm apenas a aparência de propostas consideradas críticas e inovadoras.” (Artigo 2, p. 4). E entre essas ligações está a de não só utilizar as “linguagens”, mas também se apropriar delas, recriá-las. O autor ainda discorre sobre os obstáculos enfrentados para conseguir estabelecer as ligações de que o ensino precisa:

*o desenvolvimento da possibilidade é obstaculizado onde predominar a ma-*

*triz bancária na formação de professores (no sentido da crítica freireana), quer essa matriz seja veiculada através de práticas tradicionais, nucleadas pelo discurso professoral, quer seja mediatizada por novas tecnologias, se estas significarem apenas o massivo predomínio de pacotes informativos transmitidos aos alunos, ainda que transmitidos de maneira dita competente, quanto à clareza do emitido e aos resultados da recepção. A própria dita competência pode constituir-se em obstáculo, ao obliterar as indagações sobre o sentido com a exaltação do comunicacional reduzido a um repertório de eficiências técnicas quanto à transmissão. Os pacotes informativos, afinal, ligam-se ao quê? (Artigo 2, p. 13).*

O autor questiona, portanto, qual seria o sentido de utilizar “linguagens” em sala de aula, qual seria a real ligação entre um objeto de ensino e uma linguagem, nesse caso.

No último artigo, há um conceito explícito sobre linguagem: “A definição de linguagem pode ser atribuída, não só à língua, mas a outros mecanismos de *comunicação*; *exclamações, gestos, expressões faciais, etc., também são linguagens*; de outro modo, pinturas, emblemas e tudo o que é regularmente reconhecido como significando algo, também são linguagens’ (Wagner e Mikesell, 2000, p. 116)”. (Artigo 8, p. 4, grifo nosso).

Embora tenham um conceito explícito sobre linguagem, os autores apresentam um instrumento metodológico: “elegemos dentre as diversas formas de linguagem existentes o desenho enquanto instrumento metodológico de para o ensino de Geografia...” (Artigo 8, p. 1).

Para os autores desse artigo, a Cartografia é uma linguagem que representa o espaço físico, e os objetos da cultura utilizados nas aulas de geografia são “diferentes linguagens” porque são outras fontes de informação:

*no que se refere ao ensino, se pode afirmar que trabalhar em sala de aula com diferentes linguagens é uma proposição didática que se coaduna com a perspectiva apresentada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997). Neste, encontra-se que a Geografia tem buscado um trabalho interdisciplinar, lançando mão de outras fontes de informação. As obras literárias brasileiras, por exemplo, retratam diferentes paisagens, bem como aspectos sociais, culturais e naturais, evidenciando representações do espaço. As produções musicais, as fotografias, o cinema, são outros exemplos de fontes capazes de possibilitar a mediação metodológica entre os conhecimentos sobre o espaço geográfico e as vivências cotidianas, no ambiente de sala de aula.” (Artigo 8, p. 7, grifo nosso).*

Nesse caso, os autores revelam que “linguagem” é comunicação, expressão e informação e, na sequência em que exemplifica seus raciocínios, apresentam alguns objetos da cultura como literaturas, fotografia, cinema e, principalmente, o desenho como mediação no ensino de Geografia.

Em suma, com exceção ao artigo 4, que não apresenta definição alguma, os artigos revelam, implícita ou explicitamente, que linguagem é recurso; procedimento para o conhecer e produzir conceito; é o contato com práticas e com objetos que proporcionam o conhecer; estratégia para auxiliar o ensino; ferramenta para a prática do ensino; procedimento; é informação, comunicação e expressão presentes em objetos da cultura, respectivamente.

Em todos os textos percebemos que o termo “linguagem” (leitura e alfabetização) é usado muito mais no seu sentido metafórico que no sentido epistemológico. Com exceção do artigo 2, todos os artigos analisados apresentam objetos da cultura como meio para a aprendizagem, ou seja, encontram-se muito mais no campo da metodologia do ensino que na epistemologia do ensino.

Ao ler os artigos em busca do conceito de linguagem, encontramos muitas outras informações que, não só colaboraram com a dedução dos conceitos que estavam mais implícitos, como também acabaram por revelar alguns indícios de suas fundamentações teórico-metodológicas, que contribuem para o debate. Ao apresentarem a “linguagem” e seu conceito, dão sinais sobre qual é o lugar da linguagem na educação; ao justificarem o uso de “linguagem” naquela situação, nos dizem o que pensam sobre a aula; ao exporem a relação entre a tríade professor-aluno-“linguagem”, revelam características sobre as teorias que os fundamentam; e assim por diante. O texto seguinte apresenta algumas dessas passagens e argumenta sobre os possíveis indícios.

### **A. Suas justificativas**

Com exceção do artigo 2, todos os demais apresentam objetos da cultura como “linguagens” e tecnologias e os colocam como parte sugerida de uma metodologia de ensino. A escolha por elas seria devida, principalmente, ao caráter lúdico, à acessibilidade e ao poder de despertar interesse nos alunos. Além disso, também atribuem a essas “linguagens” a melhoria no desenvolvimento escolar do aluno. O artigo 2, embora utilize a mesma definição para “linguagem” que os demais, faz uma crítica à utilização de tecnologias ou “linguagens” sem sentido nas práticas escolares.

#### Acesso

Alguns artigos defendem que a acessibilidade do recurso é um fator que justifica sua escolha. No artigo 1, a autora afirma que na educação básica faltam recursos para uma aula que extrapole os limites da escola e, “Sendo assim, as diferentes linguagens proporcionarão

uma *metodologia acessível*, prática e que contextualizará o espaço geográfico numa abordagem social, cultural, ambiental e também política.” (Artigo 1, p. 28, grifo nosso). No mesmo sentido, no artigo 5, a justificativa ocorre porque “O uso dessa ferramenta para o entendimento das categorias geográficas junto ao livro didático torna-se um meio eficaz para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem dos discentes, porque se trata de uma linguagem que *permite acessibilidade com maior nível de apreensão pelo público estudantil*.” (Artigo 5, p. 269, grifo nosso).

E, muito mais recorrente, estão, na maior parte dos artigos, a ludicidade, a atração, o prazer e a motivação como justificativa para o uso.

### Lúdico

No artigo 3, o autor preocupado com os procedimentos de leitura, considerando que o ato de ler é mais que decifrar códigos, enfatiza como deve ser o procedimento de leitura e inclui o caráter lúdico: “É importante que nossos exercícios de leitura deem lugar para se ler a ambiguidade, *o lúdico*, o meio-tom, a conotação e menos a técnica.”(Artigo 3, p. 77, grifo nosso). No artigo 4, a autora relata que o aspecto lúdico e chamativo foi decisivo para ser introduzido no material final, mesmo considerando um material mais complexo de trabalho:

*Desde o primeiro Atlas dessa coleção, as capas apresentam uma imagem de satélite do município. Essas imagens eram utilizadas por ser coloridas, chamativas e intrigantes. Com efeito, todos perguntavam sobre suas características e sobre o que representavam. Percebemos que, apesar de apresentar dificuldade de leitura mais complexas que a fotografia, elas chamavam a atenção e o interesse de crianças e adultos. Por isso, a partir de 2000, uma prancha temática sobre imagens de satélite foi introduzida no corpo do Atlas Escolares Municipais Interativos. (Artigo 4, p. 45, grifo nosso).*

### Prazeroso

Neste trecho, do mesmo artigo, além da autora assumir sua crença com relação à ludicidade da Cartografia, ela afirma considerá-la como prazerosa, atribuindo ao prazer um motivo para inserir o tema no currículo: “No ensino fundamental, a Geografia não é prioridade para os professores que, normalmente, não tiveram uma formação específica para lecionar noções básicas, estruturadoras dessa ciência. A Cartografia é ainda mais desconhecida apesar de seu aspecto lúdico, uma vez que lida com desenho, *atividade prazerosa* para crianças dessa idade.” (Artigo 4, p. 44, grifo nosso). No artigo 8, de forma semelhante, temos que: “Assim, trabalhar com recursos didáticos como estratégia de ensino é uma prática prazerosa, que pri-



ma pela curiosidade, criatividade e autonomia dos sujeitos aprendizes.” (Artigo 7, p. 9).

### Atrativo

No artigo 5, os autores consideram que o aluno poderá melhorar seu desempenho por conta do caráter atrativo das histórias em quadrinho: “a desconfiança quanto à utilização das revistas em quadrinhos, sobretudo deve-se ao seu conteúdo eivado de ideologias, essa Geografia encontra-se em processo de operação, e surge como uma alternativa pedagógica diferenciada ao ensino da disciplina, de forma que se configura como *opção atrativa* aos alunos e que poderá culminar na *melhoria do desempenho escolar*.” (Artigo 5, p. 262, grifo nosso).

Mesmo sem apresentar fundamentação para suas afirmações, a autora do artigo 1 afirma que a “linguagem” utilizada cativa o aluno: “observa-se que ao trabalhar com filmes que abordam a problemática sócio-política e econômica, os alunos *participam mais das aulas*, analisando o contexto do documentário e da problemática por ele vivenciado. O próprio livro didático se torna mais explorado.” (Artigo 1, p. 30).

No artigo 6, o autor defendendo o uso de “linguagens não convencionais no ensino” e relacionando-as com o nível de envolvimento do aluno nas atividades, diz que “a utilização somente do livro didático, portanto, pode ocasionar limitações no processo de ensino aprendizagem, gerando diversas *problemáticas no que se refere ao envolvimento de estudantes na construção do conhecimento*.” (Artigo 6, p. 60, grifo nosso).

E seguindo na mesma linha que afirma que o estudante adquire mais interesse na atividade devido ao uso das “linguagens”, mesmo sem apresentar como chegou nessa conclusão, o autor diz que:

*Portanto, esse artigo explicita o interesse despertado pelos alunos ao ambiente escolar, e particularmente, a sala de aula. Essa atração surge com a aquisição de práticas ditas novas, pois mesmo tratando-se de um tema como a globalização que está posta todos os dias na televisão, na internet, ela quando inserida na sala de aula de modo diferenciado, adquire uma contemporaneidade pedagógica pela sua abordagem nova, seja essa realizada por meio de músicas, charges, textos, filmes, etc.* (Artigo 6, p. 68, grifo nosso).

E repete a ideia neste trecho: “Ao adotarmos a linguagem das mídias associadas ao tema já mencionado em suas mais diferentes faces (textos, músicas, figuras, charges, etc.), nota-se que o *aluno acaba prestando bem mais atenção* quando comparamos com apenas a utilização do livro didático.” (Artigo 6, p. 69, grifo nosso)

### Facilitador

No artigo 1, a autora atribui às “linguagens” uma “melhor abordagem científica do ensino da geografia, contribui para uma *melhor compreensão* da sociedade como o processo de ocupação dos espaços naturais, baseado nas relações do homem com o ambiente, em seus desdobramentos políticos, sociais, culturais e econômicos.” (Artigo 1, p. 29, grifo nosso). A autora afirma que o processo de compreensão do aluno se tornará fácil: “As diferentes linguagens proporcionam ao educador trabalhar os conteúdos articulados a uma técnica que *facilitará a compreensão do aluno*, sendo indispensável à formação do professor-educador para o uso desses recursos (linguagens de mapas, imagens e músicas).” (Artigo 1, p. 29, grifo nosso).

### Viabiliza e formaliza o ensino

No artigo 3, o autor afirma que “Estas práticas e estes recursos, entre outras coisas, compõem o conjunto de atitudes e instrumentos que podem *viabilizar a ação pedagógica* efetiva e os passos do educando para o conhecimento e a descoberta. (Artigo 3, p. 74).

No artigo 4, a autora afirma que “a integração entre o conhecimento geográfico e a representação cartográfica *formaliza-se* através dos Atlas Geográficos. Portanto, esse instrumento constitui um meio privilegiado de levar o aluno a construir seu conhecimento do espaço geográfico.” (Artigo 4, p. 44).

### Uso nos meios de comunicação

E, por fim, no artigo 4, a autora considera como motivo para inserir as novas tecnologias no ensino formal, como o sensoriamento remoto, a abordagem feita pelos meios de comunicação:

*O papel do sensoriamento remoto revelou-se fundamental nessa abordagem. Sua divulgação pelos meios de comunicação, com certeza, contribuiu para facilitar sua introdução no ensino formal. O acesso a esses documentos ainda é restrito, todavia, o Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE) está desenvolvendo pesquisa sobre a utilização desses recursos para fins didáticos e tem liberado o uso de imagens para pesquisadores e professores.* (Artigo 4, p. 46, grifo nosso).

Cada professor, em seu momento, na sua organização, com sua experiência, com os recursos que lhe são disponíveis, com sua compreensão sobre o que, por que e como ensinar, dá aulas todos os dias. De modo algum, temos, neste trabalho, o objetivo de questionar os

autores, que são professores e/ou pesquisadores da área de ensino, menos ainda corrigi-los. Pretendemos expor como seus argumentos revelam o que pensam sobre linguagem, sua relação com a educação e jamais se sua proposta de aula, sua estratégia e seus recursos estão ou não equivocados.

Quando os autores justificam suas escolhas em trabalhar com “linguagens” em sala de aula através do caráter lúdico, chamativo, convincente e facilitador, partem do pressuposto de que a aula anterior era fracassada e que os alunos não têm motivo/motivação para estudar (alguns autores de referência apoiando-os abertamente). O motivo pelo qual a aula estaria ou não fracassada não é foco neste debate (nem na maioria dos artigos lidos), o que está em discussão, para esses autores, é o fato de que a aula está fracassada e que os professores estão se esforçando para encontrar meios de resgatar ou reformar o papel da escola.

Facilmente argumentam que é papel do professor motivar e convencer o aluno, e muitos afirmam que a forma encontrada para tal foi levar "recursos didáticos novos e alternativos" para a sala de aula (e se opõem, na maior parte das vezes, à aula expositiva e ao livro didático). Muitos, senão todos, quando apresentam essa linha de pensamento, concluem que essa forma de ensinar foi um sucesso, mas há nesse debate algumas fragilidades tanto do ponto de vista de construção do argumento quanto da construção do problema, hipótese, aplicação e solução.

Existem muitos questionamentos sobre a existência do fracasso da escola, da aula e/ou da educação. Mesmo que haja muita concordância quanto ao fracasso, existem muitas abordagens possíveis para identificar esse problema (seja pelo aspecto histórico, econômico, político, social ou pedagógico). Há, ainda, muitas discussões em torno do motivo da possível falência do ensino, seja ela focada no estado, seja na sociedade, seja internamente dentro da atuação de cada agente escolar. E, muito mais ainda felizmente, existem propostas e sugestões de superação desse cenário.

Dada sua complexidade, essa questão não é tão simples de ser abordada e muitos artigos (por exemplo, os que são objeto de análise desse trabalho) tratam apenas como forma de comunicação e exemplificação, citando suas experiências e relatando como perceberam o problema, como propuseram contornar e o que concluíram disso. Porém, o caráter de comentário desses relatos assume expectativas como verdades.

No artigo 6, por exemplo, em que há uma experiência com estágio supervisionado no qual foi realizada uma sequência didática propondo o uso de “novas linguagens” associadas ao tema da globalização, o autor relata que a experiência do estagiário foi finalizada com um questionário entregue aos alunos para fazer uma avaliação da experiência. Duas questões nos

chamaram atenção: “questão 5) Você acha importante trazermos para a sala de aula temas tão comuns nos conteúdos vistos nas aulas de Geografia, como é o caso da Globalização, e trabalhá-los de maneira diferenciada?; Questão 6) Na sua opinião teria alguma forma melhor de termos aprendido sobre Globalização?”. (Artigo 6, p. 63). Ignorando as questões de formulação do questionário que tornam frágeis a análise, concentramo-nos em questionar que o tipo de avaliação não apresentou dados comparativos para tornar significativas as respostas do aluno. Ainda que concordemos que a pesquisa em educação não é exata, o que um pré-adolescente poderia responder e sugerir com relação a essas questões sobre um tema que lhe é inédito?

O autor utiliza-se das respostas que, a nosso ver, são questionáveis, para se fazer valer de justificativas que colocam o uso dessas “linguagens” no centro do debate:

*Observando as respostas mencionadas pelos alunos, percebemos que os estudantes associam o tema globalização com um assunto evidente nos meios de comunicações. Nesse sentido, surge um questionamento - será que o tema globalização ligado às linguagens midiáticas pode ser considerado como novas práticas quando é levado pelo professor a uma sala de aula? Na verdade, temos a resposta, as chamadas novas práticas referem-se à abordagem diferenciada do conteúdo pela figura do professor ao trabalhar assuntos (Globalização, o exemplo) que estão presentes nos currículos escolares, fazendo com que os estudantes tenham motivação durante o processo de ensino aprendizagem. (Artigo 6, p. 64, grifo nosso).*

Analisando as respostas do questionário aplicado que sugerem que a atividade foi bem recebida pelos alunos, o autor afirma: “observamos que os conhecimentos geográficos articulados com propostas criativas de interferência em sala de aula, *conquista e convida o aluno* para um mergulho profundo no mundo das ideias, saberes e aprendizagens.” (Artigo 6, p. 66, grifo nosso). E ainda que:

*Conservar o encanto no espaço escolar é um dos maiores desafios que surge para professores e gestores escolares. Nesse sentido a mudança no fazer pedagógico torna-se emergencial, e o diálogo com as novas linguagens que surgem cotidianamente em nossa sociedade é primordial para o sucesso da docência, principalmente, quando trazemos o que os estudantes mencionam como interesse ou diferente para o ambiente escolar. É nesse momento que o professor conquista o aluno e estabelece uma relação de amizade e respeito. (Artigo 6, p. 67, grifo nosso).*

Para o autor, o sucesso da docência está diretamente ligado ao uso das novas linguagens e à disposição em atender as solicitações dos alunos para, como isso, conquistar sua amizade.

O sucesso de uma aula é esperado por todos os envolvidos da educação e, sem dúvida, o almejam. Também julgamos pertinente a prática de uma avaliação realizada pelos alunos ao final de atividades. Partilhamos da sensibilidade do professor em perceber o andamento da aula e a compreensão de seus alunos e consideramos válidos e importantes os relatos que compartilham experiências que deram certo, porém há uma distinção fundamental entre um relato e uma pesquisa. Dar um caráter científico a uma experiência produz falsas verdades, como se a utilização de determinado recurso fosse essencial, e não opcional, como se, a partir desses dados gerados por perguntas realizadas por professores em suas aulas, ficasse comprovado que o sucesso das aulas depende agora dessas mudanças propostas no artigo, mudanças que se concentram mais em aquisições de instrumentos do que em aspectos epistemológicos da educação. Se for identificado pelos professores algum problema com a aprendizagem do aluno, deve-se questionar primeiramente como está acontecendo essa relação ensino-aprendizagem, considerando o objeto e os objetivos desse estudo, de forma a corrigi-lo. Importando-se mais com o instrumento em detrimento do objeto de ensino, pode-se cair no erro de disfarçar, com o recurso lúdico, o real problema daquela aprendizagem.

As justificativas apresentadas, além de explicitarem ainda mais a função metodológica que adquirem as ditas “linguagens”, revelam características da pedagogia do fazer. O aluno, para esses autores, foi considerado incapaz mediante as pedagogias tradicionais, então se defende o paradigma da competência em que ele poderia e deveria realizar suas próprias aprendizagens sozinho.

### **B. Quem é o aluno?**

O aluno aparece, em muito dos artigos analisados, como um sujeito que precisa ser motivado, convencido a aprender. Para os autores em questão, ele possui conhecimentos prévios, que precisam ser considerados, criatividade, raciocínio e curiosidades, mas que precisam ser estimuladas. Conceitualmente os alunos são vistos como frágeis, desprovidos de conteúdo e muito influenciados pela tecnologia.

No artigo 5, os autores afirmam que:

*é sabido que na contemporaneidade, os alunos estão cada vez mais interconectados com a tecnologia, uma vez que esta, de algum modo, influencia e contribui significativamente para a formação da personalidade e estilo de vida. Ao professor, então, cumpre a responsabilidade de propor e intervir com novas ferramentas para o ensino em sala de aula, de maneira a envolver o aluno, despertando-o para o prazer das diversas formas de leitura de mundo. (Artigo 5, p. 269).*

Ainda no mesmo artigo:

*percebe-se com frequência certa ausência das reflexões espaciais, ou ainda, quando são abordadas necessitam de conexões entre os temas, as relações com as categorias geográficas e, principalmente, com a realidade vivenciada pelo aluno, que de certo modo são incompletas e inconsistentes em decorrência da fragilidade conceitual, observadas primeiramente, nas séries iniciais e cujos reflexos são estendidos até o ensino superior. (Artigo 5, p. 270).*

### C. Quem é o professor?

Na maioria dos artigos, embora o professor seja considerado um sujeito ultrapassado, resistente a mudanças e sem recursos, é na sua figura que está depositada a responsabilidade de motivar o aluno.

No artigo 1, a autora assume que as “diferentes linguagens” são trabalhadas de forma incoerente e que isso desmotiva o aluno e o educador e questiona tanto as condições de trabalho quanto a formação dos professores:

*Quando se coloca o uso das diferentes linguagens na complementação dos conteúdos de geografia, verifica-se que muitas vezes os mesmos são trabalhados incoerentemente, deixando uma lacuna no educando e até a insatisfação no educador. Daí, justificar o uso de recursos didáticos na sua abordagem: que recursos didáticos se adequam nas diferentes linguagens com a realidade de sala de aula? O professor ou educador-geógrafo detém uma formação para trabalhar tais linguagens? O Estado oferece condições dignas ao educador em sala de aula? Quais seriam as diferentes linguagens especificamente na geografia? (Artigo 1, p. 28, grifo nosso).*

No artigo 4, a autora critica a má formação dos professores do Ensino Fundamental das séries iniciais, normalmente formados em pedagogia:

*No Ensino Fundamental, a estruturação das noções básicas de geografia física fica à mercê dos (des) conhecimentos dos professores leigos. Não é raro ouvir um professor declarar, em sala de aula, ‘nosso município não apresenta relevo’ ou ‘a serra atravessa a rua’! Numa aula sobre o clima de Belo Horizonte, após nomear as estações do ano, um professor caracterizou o inverno como ‘a estação na qual cai neve’! As palavras relevo, serra, clima são de uso comum, porém os conceitos geográficos que trazem são, na maioria das vezes, incompletos ou equivocados. (Artigo 4, p. 43, grifo nosso).*

No artigo 5, os autores caracterizam o professor como ultrapassado e sem recursos,

mas que precisa se superar para motivar o aluno:

*Ensinar nos dias atuais é um desafio para profissionais das mais diversas áreas do conhecimento, pois necessita uma superação diária, no sentido de despertar o interesse do educando. Nesse sentido, os professores, em sua grande maioria, utilizam metodologias e estratégias, consideradas ultrapassadas, quando comparadas à diversidade de meios tecnológicos e pedagógicos que fascinam crianças e jovens e que se sentem deslocados da realidade atual. É algo paradoxal porque se de um lado o professor como formador de cidadãos, sente a necessidade de agir profissionalmente, por outro, nem sempre dispõe de novos recursos pedagógicos que possibilitem um ensino dinâmico e inovador que fuja dos padrões convencionais, ou até mesmo porque não está familiarizado com essas tecnologias. (Artigo 5, p. 267, grifo nosso).*

O professor também é caracterizado como resistente nesse artigo: “As HQs, como recurso didático, são pouco utilizadas em sala de aula. Um dos motivos pode estar relacionado à *falta de conhecimento de alguns professores*, ou ele não tem habilidade ou, ainda, pela resistência em adotá-la para construir e/ou desenvolver conceitos e conteúdos relacionados à geografia.” (Artigo 5, p. 270, grifo nosso).

Ainda no mesmo artigo, os autores afirmam que o livro didático não contribui para a compreensão da complexidade do mundo e que dele o professor não se desvincula: “O trabalho com HQs em sala de aula justifica-se pelo fato de professores, em sua grande maioria, utilizarem *apenas como recursos didático-pedagógicos o livro didático e o quadro-negro*. Tais recursos, tradicionais, não oferecem à compreensão necessária da complexidade do mundo, especialmente, no que se refere à Pós-Modernidade.” (Artigo 5, p. 262, grifo nosso). Seguindo a mesma linha, encontramos, no artigo 6, semelhante ideia quando o autor afirma que “*o livro didático tornou-se a bíblia dos professores*” (Artigo 6, p. 60, grifo nosso).

E, ainda, responsabilizam o professor pela escolha de temas atrativos: “No que se refere ao processo ensino-aprendizagem, a questão está na *habilidade do docente em selecionar os assuntos que sejam atraentes* ao aluno, sem fugir do conteúdo programático curricular e usá-los como mais um recurso necessário à reflexão, à leitura crítica e à realidade do mundo...” (Artigo 5, p. 267, grifo nosso).

Há ainda quem considere que, além dessas atribuições,

*atuar como professor, ou melhor, educador atualmente, em uma escola é saber desenvolver diversas funções (psicólogo, pai, mãe, amigo, etc.). Ser educador é fazer uma escolha e estabelecer um compromisso com a relação ensino-aprendizagem de qualidade com os sujeitos do processo educativo, ser educador é abrir mão de determinadas coisas para fazer um trabalho de excelência, ser educador é comprometer-se com a educação.* (Artigo 6, p.

56, grifo nosso).

Por fim, segundo perspectiva apresentada pelos autores, fica a cargo de o professor conseguir os recursos necessários para que ele possa desenvolver a atividade planejada por ele: "o professor deve ter clareza do seu comprometimento e disponibilidade para com o ensino aprendizagem geográfica do aluno. Ao propor música, documentários, aulas de campo ele vai se deparar com uma estrutura física que nem sempre atenderá suas expectativas e, para que seja possível a realização da aula *ele (professor) terá que dispor de tais recursos.*" (Artigo 1, p. 31, grifo nosso).

Entretanto, no mesmo sentido de questionar o domínio do professor em relação ao uso de tecnologias ou "linguagens" e, principalmente, questionar o real objetivo de se usar determinado recurso, o artigo 2 situa o professor dentro da crítica sobre as práticas de ensino sem sentido e faz a seguinte consideração em sua defesa:

*a socialização do conhecimento geográfico depende de variáveis que transcendem a questão dos conteúdos, observando que, embora existam documentos oficiais com a finalidade de fornecerem parâmetros a respeito daquilo que seria mais relevante para ser ensinado, na prática quem seleciona e formula o currículo do aluno é o professor. Assim, ressaltam-se os fatores motivacionais que possam estar associados às escolhas e conduções protagonizadas pelos professores. Entre esses fatores, situam-se as condições oferecidas pelo contexto escolar e social, como o incentivo, ou não, ao aprimoramento de domínios procedimentais e de diferentes linguagens. (Artigo 2, p. 10, grifo nosso).*

Ou seja, na visão do autor, embora estejam na responsabilidade do professor o currículo e a aula, existem ainda fatores que podem incentivar ou não o aprimoramento de professores. Há no artigo 2, ainda, uma ressalva quanto às condições de trabalho do professor nesse contexto:

*requisitos para fragilizar ainda mais as já precárias condições de trabalho do professor são fornecidos pela modernização conservadora da tradicional educação bancária. Acentua-se a exploração pela combinação de salários achatados e jornadas expandidas para além da sanidade, tanto pelo número de horas passadas em sala de aula quanto pelo número de alunos em cada sala, assim como pelo trabalho que é necessário levar para casa e para as manhãs e tardes de domingos. Acentuam-se do mesmo modo as exigências descarregadas sobre o professor – ser um repassador competente de informações; ser um recreacionista; ser um comunicador de auditório; ser um disciplinador ao qual se delega a tarefa de preencher lacunas deixadas pelos pais, por diversas razões econômicas e culturais, ausentes; ser um ser cordato para com os ditames da direção escolar e de alunos e pais, considerados, pela direção escolar, como clientes; e apenas por último, e muito se-*



*cundariamente, ou até mesmo de modo dispensável, ser um conhecedor/pesquisador dos conteúdos de sua área e um educador para além de mero repasse de informações. Em suma, ser um ser achatado (Artigo 7, p. 14, grifo nosso).*

#### **D. Sobre que educação**

De igual forma, aparece nos textos 1, 5 e 6 a concepção de que a educação deva partir da experiência pessoal e do cotidiano do aluno. Essa abordagem proporcionaria maior compreensão por parte do aluno devido ao seu envolvimento com determinada (própria) realidade.

No artigo 1, a autora relata que, quando se propôs uma atividade sobre clima e recursos hídricos e que se escolhesse partir da compreensão do aluno (como ele percebe e vive o lugar), “houve num envolvimento com o conteúdo bastante proveitoso, *pois eles vivenciam essa realidade.*” (Artigo 1, p. 31, grifo nosso).

Os autores do artigo 5 consideram imprescindível relacionar os conceitos básicos de Geografia com o cotidiano do aluno e que o professor é desafiado a melhorar a qualidade de suas propostas de aula sem dissociá-las “das dinâmicas sociais apresentadas em *suas cotidianidades.*” (Artigo 5, p. 270, grifo nosso).

No artigo 6, o autor compreende que, uma vez que é a Geografia a responsável por analisar do local ao global, (...) “Para irmos além da aula descritiva e distante da realidade do estudante, cabe ao professor o esforço de trazer para o contexto em que o aluno está inserido aquilo que está sendo estudado” (Artigo 6, p. 59).

No artigo 3, há uma colocação sobre o papel da leitura e da escola e como isso influenciaria e deveria influenciar o aluno:

*Em nossas aulas não damos notícias sobre o mundo. Enquanto transmitimos o conhecimento produzido e provocamos, ainda que timidamente, indagassem novas, estamos instituindo verdades - queiramos ou não. Estamos conformando identidades, personalidades e a visão de mundo dos educandos. Nesse sentido, as leituras a ser promovidas na escola carecem de sensibilidade e clareza quanto ao pertencimento que os alunos trazem consigo. A leitura praticada na escola (não só ela!), ao se sobrepor à leitura anterior do mundo, conflita com o lugar inicial dos indivíduos, avaliando-os exclusivamente pelos novos conteúdos, quase que nunca conferindo a aquisição da nova linguagem. (Artigo 3, p. 75).*

Além de valorizar o entorno do aluno, colocando-o no centro da educação, o aluno passa a ser o sujeito que sabe e que ensina na escola. O artigo 4 apresenta essa ideia quando a autora declara que: “a má formação profissional do professor poderia ser superada pela intro-

dução de uma nova visão de ensino que *passa pela construção-elaboração do conhecimento pelo aluno, ou seja, o professor deixaria de 'dar aula' passando a possibilitar o aprendizado de seus alunos, aprendendo junto!*" (Artigo 4, p. 43, grifo nosso).

O artigo 3 também se aproxima dessa postura quando coloca a escola como uma instituição fracionadora, que priorizaria a leitura da palavra em detrimento da leitura de mundo. Ao fazer essa crítica, o autor revela indiretamente que os conhecimentos que o aluno possui, independentemente da escola, seriam importantes e deveriam fazer parte da realidade escolar, pois os “conteúdos geográficos não podem arrancar o educando do seu mundo, mas ao contrário deveriam revelá-lo tornando-o acessível”. (Artigo 3, p. 74).

Apresentando relativo contraste com os artigos anteriores, o artigo 5 apresenta que a construção do conhecimento na escola é realizada por meio de um processo científico de aquisição de conhecimento organizado por etapas; “levantamento de questionamentos, de hipóteses, da observação sistematizada, do registro das observações, da organização em tabelas, da confecção de gráficos e de mapas, da discussão e da comparação dos resultados obtidos, das conclusões e dos registros dos novos conhecimentos. E, finalmente, da elaboração de novas hipóteses.” (Artigo 4, p. 45).

Mesmo considerando as distinções apresentadas entre os artigos, há uma mensagem comum de que a escola deveria se aproximar do cotidiano do aluno, quer pelos conteúdos, quer pela forma, ou seja, de tecnologias e “linguagens” que fazem parte da vida da criança e do jovem. Pressupomos, então, que seria função da escola conhecer e ensinar essas tecnologias e “linguagens”.

A maioria dos artigos apresenta um cenário em que as aulas não despertam interesse nos alunos e que estes precisam ser motivados pelos professores, que, por sua vez, são ultrapassados e resistentes à mudança. Apresentam como estratégia para reverter esse cenário tanto aulas com mais recursos pedagógicos quanto aulas que envolvam o entorno e a realidade daquele aluno.

## **CORPUS EMPÍRICO DA ANÁLISE PILOTO SELECIONADO E ANALISADO**

ALVES, C. C. E. Ensino de geografia e suas diferentes linguagens no processo de ensino e aprendizagem: perspectivas para a educação básica e geográfica. **Geosaberes**, Fortaleza, v. 6, n. 3, fev. 2016. Disponível em: <<http://www.geosaberes.ufc.br/geosaberes/article/view/453>>. Acesso em: 11 jul. 2016.

CALLAI, H. C. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 25, n. 66, mai./ago. 2005. Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622005000200006&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622005000200006&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 11 jul. 2016.

DIAS, A. M. L.; LIMA, J. F. S.; MORAIS, I. R. D. Ensino de geografia: linguagem, representação e símbolos. In: FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA – FIPED, 4., 2012, Campina Grande. **Anais eletrônicos...** Campina Grande: Realize Editora, 2012. Disponível em:

<http://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/ef2a4be5473ab0b3cc286e67b1f59f44.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2016.

LOURENÇO, R. M. Hoje eu vou à escola! Novas práticas no ensino de geografia. **Geosaberes**, Fortaleza, v. 1, n. 2, dez. 2010. Disponível em: <<http://www.geosaberes.ufc.br/geosaberes/article/view/34>>. Acesso em: 11 jul. 2016.

MELO, K. C.; MEDEIROS, A. F.; SILVA, A. A. Uma linguagem alternativa no ensino escolar: as histórias em quadrinhos na mediação do ensino e aprendizagem da geografia. **Ateliê Geográfico**, Goiânia, v. 7, n. 1, abr. 2013. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/atelie/article/view/18965>>. Acesso em: 11 jul. 2016.

REGO, N. Geografia, educação, linguagem: elementos de uma reconstrução ontológica? **Revista da ANPEGE**, v. 5, 2009. Disponível em: <<http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/anpege/article/view/6585/3585>>. Acesso em: 9 jul. 2016.

SAN, J. G. L. Construção de noções básicas de geografia física no ensino fundamental: linguagens e novas tecnologias. **Geografares**, Vitória, n. 4, 2003. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufes.br/geografares/article/view/1081>>. Acesso em: 9 jul. 2016.

SANTANA FILHO, M. M. Leituras do mundo enquanto práticas de ensino de geografia. **Geografares**, Vitória, n. 4, 2003. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufes.br/geografares/article/view/1083>>. Acesso em: 11 jul. 2018.

**APÊNDICE F – LISTAGEM DE AUTORES E ARTIGOS DO *CORPUS***

<b>Autor</b>	<b>Artigo</b>
Alexsandra Maria Vieira Muniz	A Geografia escolar e os recursos didáticos: o uso das maquetes no ensino-aprendizagem da Geografia
	A música nas aulas de Geografia
Alexandre Aldo Nevez	A paisagem geográfica no cinema
	Geografias de cinema: do espaço geográfico ao espaço filmico
Andrea Coelho Lastória	A Geografia e a linguagem cartográfica: de nada adianta saber ler um mapa se não se sabe aonde quer chegar
	O letramento cartográfico nos anos iniciais do ensino fundamental
Ângela Massimi Katuta	As imagens na Geografia: coordenadas semióticas para a compreensão da ordenação dos lugares
	Representações cartográficas: teorias e práticas para o ensino de Geografia
	A leitura de mapas no ensino de Geografia
	Uso de mapas: alfabetização cartográfica e/ou leiturização cartográfica?
Antônio Carlos Queiroz Filho	Sentidos à mesa: o sabor da linguagem e da paisagem quando a poesia está posta
	A linguagem videográfica do turismo: estética e política visual para o estudo da Geografia contemporânea
Antônia Márcia Duarte Queiroz	A informática como recurso pedagógico no ensino da cartografia regional
	A utilização dos meios de comunicação no ensino da Geografia
Claúdio Benito Oliveira Ferraz	Geografia e cinema: encontro entre linguagens - imagem e palavra
	Linguagem, ciência e arte – considerações a partir do “drama barroco” de Walter Benjamin
	Geografias, imagens, e literatura: diálogos possíveis.
	A paisagem geográfica no cinema
Clézio Santos	Desenhos e mapas no ensino de Geografia: a linguagem visual que não é vista

Autor	Artigo
	A linguagem visual no ensino de Geografia: o uso do desenho
Danielle Gregole Colucci	Leitura e escrita do mundo e das palavras: experiências geográficas com crianças
	Geografias: leitura do mundo, escritas da terra.
Denis Richter	Conhecimento geográfico e cartografia: produção e análise de mapas mentais
	As mudanças no ensino de Geografia para uma ação efetiva da cartografia escolar
	Ensino de Geografia, espaço e linguagem cartográfica
	A linguagem cartográfica no ensino de Geografia
Diego Correa Maia	Mídia escrita e o ensino da climatologia no ensino fundamental ii
	A utilização dos ditos populares e da observação do tempo para a climatologia escolar no ensino fundamental ii
	"Alfabetização cartográfica" no contexto do ensino superior
Eguimar Felício Chaveiro	Geografias, imagens e literatura: diálogos possíveis
	A dança da natureza e a ruína da alma: Geografia e literatura – uma leitura possível
	O diálogo entre Geografia e literatura: a representação de Goiânia na obra viver é devagar
Eduardo Donizeti Giroto	Formando leitores do mundo: algumas considerações sobre o ensino de Geografia no mundo contemporâneo
	O uso de jogos e filmes no ensino de Geografia: um estudo de caso com alunos do 3º ano do ensino médio
Eunice Isaias Da Silva	Charge, cartum e quadrinhos: linguagem alternativa no ensino de Geografia
	A mediação do ensino-aprendizagem de Geografia, por charges, cartuns e tiras de quadrinhos
Gisele Girardi	Leitura de mitos em mapas: um caminho para repensar as relações entre Geografia e cartografia
	Aventuras da leitura de mitos em mapas
Jörn Seemann	Metáforas espaciais na Geografia: cartografias, mapas e mapeamentos
	(Re)apresentações cartográficas do espaço municipal: mapas artísticos em deriva da cartografia escolar
José Roberto Machado	A linguagem cartográfica como instrumento de ensino nos anos iniciais do ensino fundamental
	Alfabetização cartográfica no ensino de Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental: importância e desafios

Autor	Artigo
Júlio César Suzuki	Geografias, imagens e literatura: diálogos possíveis
	Geografia e literatura: uma leitura da cidade na obra poética de paulo leminski
Lana De Souza Cavalcanti	A mediação do ensino-aprendizagem de Geografia, por charges, cartuns e tiras de quadrinhos
	Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de vygotski ao ensino de Geografia
Miguel Gimenez Benites	Realismo na fotografia: um ensaio sobre o estudo da linguagem fotográfica para o ensino de Geografia
	Geografia e imagem publicitária: um diálogo possível
Moises Meira Costa	Uma leitura imagética/geográfica em anúncios de outdoors em cidades de porte médio: o caso de presidente prudente - sp
	Realismo na fotografia: um ensaio sobre o estudo da linguagem fotográfica para o ensino de Geografia
Odelfa Rosa	Ensinando Geografia de forma lúdica através do mapa em quebra-cabeça
	Educação ambiental e alfabetização cartográfica: contribuições de uma experiência vivida
Rita Jaqueline Nogueira Chiapetti	A leitura da paisagem no ensino de Geografia do 6º ano escolar
	Uma investigação sobre o uso de diversas linguagens no ensino de Geografia: uma interface teoria e prática
Rosely Sampaio Archela	Imagem e representação gráfica
	Fundamentos da alfabetização cartográfica no ensino de Geografia
Salette Kozel	Representação e ensino de Geografia: contribuições teórico-metodológicas
	Geopoética das paisagens: olhar, sentir e ouvir a "natureza"
Thiago Albano De Sousa Pimenta	Geografia e cinema: encontro entre linguagens - imagem e palavra

Autor	Artigo
	Aproximações entre cinema e Geografia para pensar a questão ambiental: uma análise geográfica do filme "o jardineiro fiel"
Túlio Barbosa	O ensino de Geografia pela cartografia histórica
	O ensino de Geografia e a literatura: uma contribuição estética
	Linguagem, realidade e ensino de Geografia
Wenceslao Machado Oliveira Junior	Vídeos, resistências e Geografias menores: linguagens e maneiras contemporâneas de resistir
	Em busca do lá: educação, espaço e linguagem
Waldiney Gomes Aguiar	Alfabetização cartográfica no curso de Geografia das faculdades integradas de naviría/ms - finav
	Situação didática: a linguagem cartográfica no ensino de Geografia - possibilidades para a construção de aulas

**APÊNDICE G – REFERÊNCIAS DAS OBRAS CITADAS NO QUADRO 13**

ARTIGO	AUTOR	ANO	REFERÊNCIA
96	ALMEIDA	1991	ALMEIDA, R. D. Propósito da questão teórico-metodológica sobre o ensino de Geografia. <b>Terra Livre</b> , São Paulo, n. 8, p. 83-90, abr. 1991.
124	ALMEIDA	2011	ALMEIDA, Rosângela Doin de (Org). <b>Novos rumos da Cartografia escolar</b> : currículo, linguagem e tecnologia. São Paulo: Contexto, 2011.
30	ALMEIDA	1994	ALMEIDA, Rosângela D. de. <b>Uma proposta metodológica para a compreensão de mapas geográficos</b> . 1994. Tese (Doutorado)-Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.
30	ALMEIDA et al.	1997	ALMEIDA, Rosângela D. de et al. <b>Atividades geográficas</b> . São Paulo: Atual, 1997. 4 v.
3	ALMEIDA	2001	ALMEIDA, Rosângela Doin de. <b>Do Desenho ao Mapa</b> : iniciação cartográfica na escola. São Paulo: Contexto, 2001.
86	ALMEIDA	2001	ALMEIDA, Rosângela Doin de. <b>Do desenho ao mapa</b> : iniciação cartográfica na escola. São Paulo: Contexto, 2001.
150	ALMEIDA	2001	ALMEIDA, Rosângela Doin de. <b>Do desenho ao mapa</b> : iniciação cartográfica na escola. São Paulo: Contexto, 2001.
1	ALMEIDA	2001	ALMEIDA, Rosângela Doin de. <b>Do desenho ao mapa</b> : iniciação cartográfica na escola. São Paulo: Contexto, 2001.
93	ALMEIDA	2001	ALMEIDA, Rosângela Doin de. <b>Do desenho ao mapa</b> : iniciação cartográfica na escola. São Paulo: Contexto, 2001.
75	ALMEIDA	2003	ALMEIDA, Rosângela Doin. <b>Do desenho ao mapa</b> : iniciação cartográfica na escola. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2003. (Caminhos da Geografia)
96	ALMEIDA	2006	ALMEIDA, R. D. <b>Do desenho ao mapa</b> : iniciação cartográfica na escola. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2006.
96	ALMEIDA	2007	ALMEIDA, R. D. de. Uma proposta metodológica para compreensão de mapas geográficos. In: _____. (Org.) <b>Cartografia escolar</b> . São Paulo: Contexto, 2007. p. 145-172.
3	ALMEIDA	2008	ALMEIDA, Rosângela Doin de; PASSINI, Elza Yasuko. <b>O espaço geográfico</b> : ensino e representação. 15. ed. São Paulo: Contexto, 2008.
130	ALMEIDA	2010	ALMEIDA, Rosângela Doin de. <b>Do desenho ao mapa</b> : iniciação cartográfica na escola. 4. ed. 2. reimpr. São Paulo: Contexto, 2010.
150	ALMEIDA; ALMEIDA	2015	ALMEIDA, Rosângela Doin de & ALMEIDA, Regina Araújo de. <b>Revista Brasileira de Cartografia</b> , n. 66/4, jul./ago. 2014. p. 885-897. Disponível em < <a href="https://goo.gl/u8EN3Y">https://goo.gl/u8EN3Y</a> >. Acesso em: 02 mar. 2015.
86	CALLAI	1988	CALLAI, Helena Copetti. ZARTH, Paulo Afonso. <b>O estudo do município e o ensino de história e geografia</b> . Ijuí: Unijuí Editora, 1988.



ARTIGO	AUTOR	ANO	REFERÊNCIA
83	CALLAI	1995	CALLAI, Helena Copetti. O estudo do município ou a geografia nas séries iniciais. <b>Boletim Gaúcho de Geografia</b> , Porto Alegre, n. 20, p.31-34, dez. 1995. Disponível em: < <a href="http://seer.ufrgs.br/index.php/bgg/article/view/38030">http://seer.ufrgs.br/index.php/bgg/article/view/38030</a> >. Acesso em 15 jan. 2015.
3	CALLAI	2000	CALLAI, Helena Copetti. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, A. C. (Org.). <b>Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano</b> . Porto Alegre: Mediação, 2000. p.83-92.
1	CALLAI	2005	CALLAI, Helena Copetti. Aprendendo a ler o mundo: A Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. <b>Cad. Cedes</b> , Campinas, v. 25, n. 66, p. 227-247, 2005.
83	CALLAI	2005	CALLAI, Helena Copetti. Aprendendo a Ler o Mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. <b>Cadernos Cedes</b> , Campinas, v. 25, n. 66, p. 227-247, mai./ago. 2005. Disponível em: < <a href="http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n66/a06v2566.pdf">http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n66/a06v2566.pdf</a> >. Acesso em: 20 fev. 2011.
130	CALLAI	2005	CALLAI, Helena Copetti. Aprendendo a Ler o Mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. <b>Cadernos Cedes</b> , Campinas, v. 25, n. 66, 2005. Disponível em: < <a href="http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n66/a06v2566.pdf">http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n66/a06v2566.pdf</a> >.
3	PASSINI	1994	PASSINI, Elza Yasuko. <b>Alfabetização Cartográfica e o livro didático: uma análise crítica</b> . Belo Horizonte: Editora Lê, 1994.
1	PASSINI	1994	PASSINI, Elza Yassuko. <b>Alfabetização cartográfica e o livro didático: uma análise crítica</b> : Belo Horizonte: Lê, 1994.
30	PASSINI	1994	PASSINI, Elza Yasuko. <b>Alfabetização cartográfica e o livro didático: uma análise crítica</b> . Belo Horizonte: Editora Lê, 1994. (Coleção Apoio).
93	PASSINI	1994	PASSINI, Elza Yasuko. <b>Alfabetização cartográfica e o livro didático</b> . Belo Horizonte: Lê, 1994.
130	PASSINI	1994	PASSINI, Elza Yasuko. <b>Alfabetização cartográfica e o livro didático: uma análise crítica</b> . Belo Horizonte, MG: Ed. Lê, 1994.
23	PASSINI	1998	PASSINI, Elza Yasuko. <b>Alfabetização cartográfica e o livro didático: uma análise crítica</b> . 2. ed. São Paulo: Editora Lê, 1998.
83	PASSINI	1998	PASSINI, Elza Yasuko. <b>Alfabetização cartográfica e o livro didático: uma análise crítica</b> . Belo Horizonte: Editora Lê, 1998.
75	PASSINI	2001	PASSINI, Elza Yasuko. Geografia: ver, tocar, sentir. <b>Boletim de Geografia</b> , Maringá, v. 1, n. 1, p. 173-179, 2001.
143	PASSINI	2007	PASSINI, E. Y. <b>Geografia em sala de aula: prática e reflexões</b> . São Paulo: Contexto, 2007.
150	PASSINI	2012	PASSINI, Elza Yazuko. <b>Alfabetização cartográfica e a aprendizagem de Geografia</b> . São Paulo: Cortez, 2012.
23	ALMEIDA; PASSINI	1989	ALMEIDA, R. D.; PASSINI, E. Y. <b>Espaço geográfico: ensino e representação</b> . São Paulo: Contexto, 1989.

ARTIGO	AUTOR	ANO	REFERÊNCIA
180	ALMEIDA; PASSINI	1989	ALMEIDA, Rosângela Doin de; PASSINI, Elza Yassuko. <b>O espaço geográfico</b> : ensino e representação. São Paulo: Contexto, 1989.
75	ALMEIDA; PASSINI	1994	ALMEIDA, Rosângela Doin; PASSINI, Elza Yasuko. <b>O espaço geográfico</b> : ensino e representação. 5. ed. São Paulo: Contexto, 1994. (Repensando o ensino)
86	PASSINI	1994	PASSINI, Elza Yasuko. <b>Alfabetização Cartográfica e o livro Didático</b> : uma análise crítica. Belo Horizonte: Editora Lê, 1994.
30	ALMEIDA; PASSINI	1994	ALMEIDA, Rosângela D. de; PASSINI, Elza Y. <b>O espaço geográfico ensino e representação</b> . São Paulo: Contexto, 1994. (Coleção repensando o ensino).
1	ALMEIDA; PASSINI	1998	ALMEIDA, Rosângela; PASSINI, Elza Yasuko. <b>O espaço geográfico</b> : ensino e representação. São Paulo: Contexto, 1998. 90 p.
130	ALMEIDA; PASSINI	1998	ALMEIDA, Rosângela Doin de; PASSINI, Elza Yasuko. <b>O espaço geográfico, ensino e representação</b> : a importância da leitura de mapas, o domínio espacial no contexto escolar propostas de atividades. 6. ed. São Paulo: Contexto, 1998.
93	ALMEIDA; PASSINI	1999	ALMEIDA, Rosângela Doin de, PASSINI, Elza Yasuko. <b>O espaço geográfico</b> : ensino e representação. 7. ed. São Paulo: Contexto, 1999.
143	ALMEIDA; PASSINI	2006	ALMEIDA, R. D.; PASSINI, E. Y. <b>O Espaço Geográfico</b> : Ensino e Representação. São Paulo: Contexto, 2006.
83	ALMEIDA; PASSINI	2006	ALMEIDA, Rosângela Doin de; PASSINI, Elza Yasuko. <b>O espaço geográfico</b> : ensino e representação. 15. ed. São Paulo: Contexto, 2006.
113	ALMEIDA; PASSINI	2006	ALMEIDA, R.D. de; PASSINI, E.Y. <b>O espaço geográfico</b> : ensino e representação. 15. ed. São Paulo: Contexto, 2006. 90 p.
83	ARCHELA	1999	ARCHELA, Rosely Sampaio. Imagem e representação gráfica. <b>Revista Geografia (Londrina)</b> , Londrina, v. 8, n. 1, p. 5-11, jan./jun. 1999.
93	ARCHELA	1999	ARCHELA, Rosely Sampaio. Imagem e representação gráfica. <b>Geografia</b> , Londrina, v. 8, n. 1, p. 5-11, jan./jun. 1999.
75	ARCHELA	2000	ARCHELA, Rosely Sampaio. <b>Análise da cartografia brasileira – Bibliografia da cartografia na geografia no período de 1935-1997</b> . 2000. Tese (Doutorado em Geografia Física)– Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.
96	PISSINATI; ARCHELA	2007	PISSINATI, M.C.; ARCHELA, R.S. Fundamentos da alfabetização cartográfica. <b>Geografia (Londrina)</b> , Londrina, PR, v. 16, n. 1, p.169-195, jan./jun. 2007.
143	PISSINATI; ARCHELA	2007	PISSINATI, M. C.; ARCHELA, R. S. Fundamentos da alfabetização cartográfica no ensino de geografia. <b>Geografia (Londrina)</b> , Londrina, v. 16, n. 1, p. 143-168, 2007.
83	PISSINATI; ARCHELA	2007	PISSINATI, Mariza Cleonice; ARCHELA, Rosely Sampaio. Fundamentos da alfabetização cartográfica no ensino de Geografia. <b>Revista Geografia (Londrina)</b> , Londrina, v. 16, n. 1, p. 169-195, jan./jun. 2007.

ARTIGO	AUTOR	ANO	REFERÊNCIA
85	SIMIELLI	1986	SIMIELLI, M. E. R. <b>O mapa como meio de comunicação</b> – Implicações no ensino de Geografia do 1º Grau. Tese (Doutoramento em Geografia)-Departamento de Geografia da FFCLH, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1986.
83	SIMIELLI	1987	SIMIELLI, Maria Elena Ramos. <b>O Mapa como meio de Comunicação Cartográfica</b> : implicações no ensino da geografia do 1º grau. 1987, 205 f. Tese (Doutorado em Geografia)-Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1987.
30	SIMIELLI	1993	SIMIELLI, Maria de E. R. <b>Primeiros mapas</b> : como entender e construir. São Paulo: Ática, 1993. 4 v.
93	SIMIELLI	1993	SIMIELLI, Maria Elena Ramos. <b>Primeiros mapas</b> : como entender e construir. São Paulo: Atlas, 1993. 4 v.
179	SIMIELLI	1994	SIMIELLI, M. E. R. <b>Geoatlas</b> . 14. ed. São Paulo: Ática, 1994.
30	SIMIELLI	1996	SIMIELLI, Maria de E. R. <b>Cartografia e ensino</b> : proposta e contraponto de uma obra didática. 1996. Tese (Livre Docência)-Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.
85	SIMIELLI	1996	SIMIELLI, Maria de E. R. <b>Cartografia e ensino</b> : proposta e contraponto de uma obra didática. 1996. Tese (Livre Docência)-Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.
83	SIMIELLI	1997	SIMIELLI, Maria Elena Ramos. <b>Cartografia e Ensino</b> : proposta e contraponto de uma obra didática. 1997. 184 f. Tese (Livre-docência)-Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.
75	SIMIELLI	1999	SIMIELLI, Maria Elena Ramos. Cartografia no ensino fundamental e médio. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri. (Org.). <b>A Geografia na sala de aula</b> . São Paulo: Contexto, 1999. p. 92-108. (Repensando o ensino).
179	SIMIELLI	1999	SIMIELLI, M. E. R. Cartografia no ensino fundamental e médio. In: CARLOS, A. F. A. A. <b>Geografia na sala de aula</b> . São Paulo: Contexto, 1999. p. 92-108.
150	SIMIELLI	1999	SIMIELLI, Maria Elena Ramos. Cartografia no ensino fundamental e médio. In: CARLOS, A. F. A. A. (Org.). <b>Geografia em sala de aula</b> . São Paulo: Contexto, 1999. p. 92-108.
23	SIMIELLI	1999	SIMIELLI, Maria Elena Ramos. Cartografia no ensino fundamental e médio. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri. (Org.). <b>A Geografia em sala de aula</b> . São Paulo: Contexto, 1999.
30	SIMIELLI	1999	SIMIELLI, Maria de E. R. Cartografia no ensino fundamental e médio. In: CARLOS, Ana F. A. (Org.). <b>A geografia na sala de aula</b> . São Paulo: Contexto, 1999. p. 92-108. (Coleção repensando o ensino).
93	SIMIELLI	1999	SIMIELLI, Maria Elena Ramos. Cartografia no ensino fundamental e médio. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri (Org.). <b>A Geografia na sala de aula</b> . São Paulo: Contexto, 1999. p. 92-108.

ARTIGO	AUTOR	ANO	REFERÊNCIA
113	SIMIELLI	2006	SIMIELLI, M. E. Cartografia no ensino fundamental e médio. In: CARLOS, Ana F. A. (Org.). <b>A geografia na sala de aula</b> . 8. ed. São Paulo: Contexto, 2006. 144p.
96	SIMIELLI	2007	SIMIELLI, M. E. O mapa como meio de comunicação e alfabetização cartográfica. In: ALMEIDA, R. D. de (Org.) <b>Cartografia Escolar</b> . São Paulo: Contexto, 2007. p. 71-94.
143	SIMIELLI	2007	SIMIELLI, M. E. R. Cartografia no ensino fundamental e médio. In: CARLOS, A. F. A. (Org.). <b>A Geografia na sala de aula</b> . São Paulo: Contexto, 2007.
108	SIMIELLI	2008	SIMIELLI, M. E. R. Cartografia no ensino fundamental e médio. In: CARLOS, Ana F. A. (Org.). <b>A geografia na sala de aula</b> . São Paulo: Contexto. 2008, p. 92-108.
113	SIMIELLI	2008	SIMIELLI, M. E. <b>Asas para voar: geografia</b> . 1. ed. São Paulo: Ática, 2008. 192 p.
130	SIMIELLI	2010	SIMIELLI, Maria Elena Ramos. O mapa como meio de comunicação e a alfabetização cartográfica. In: ALMEIDA, Rosângela Doin de (Org.). <b>Cartografia Escolar</b> . São Paulo: Contexto, 2010.
83	SIMIELLI	2013	SIMIELLI, Maria Elena Ramos. Cartografia no ensino fundamental e médio. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri. <b>A Geografia em sala de aula</b> . 9. ed. São Paulo: Contexto, 2013. p. 92-108.
75	SOUZA E KATUTA	2001	SOUZA, José Gilberto de; KATUTA, Ângela Massumi. <b>Geografia e conhecimentos cartográficos: A cartografia no movimento de renovação da geografia brasileira e a importância do uso de mapas</b> . São Paulo: Editora UNESP, 2001.
179	SOUZA E KATUTA	2001	SOUZA, J. G. de; KATUTA, A. M. <b>Geografia e conhecimentos cartográficos: a cartografia no movimento de renovação da geografia brasileira e a importância do uso de mapas</b> . São Paulo: Editora da UNESP, 2001.
83	SOUZA E KATUTA	2001	SOUZA, José Gilberto; KATUTA, Ângela Massumi. <b>Geografia e Conhecimento Cartográfico: A Cartografia de renovação da Geografia Brasileira e a importância do uso de mapas</b> . São Paulo: Ed. UNESP, 2001.
179	KATUTA	1997	KATUTA, A. M. <b>Ensino de geografia x mapas: em busca de uma reconciliação</b> . 1997. 488 f. Dissertação (Mestrado em Geografia)-Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 1997.
93	KATUTA	2004	KATUTA, Ângela Massumi. A linguagem cartográfica no ensino superior e básico. In: NACIB, Nídia; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (Org.). <b>Geografia em perspectiva</b> . 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004, p. 133-139.
150	KATUTA	2005	KATUTA, Ângela Massumi. A(s) natureza(s) da Cartografia. In: SEEMANN, J. <b>A aventura cartográfica: perspectivas, pesquisas e reflexões sobre a cartografia humana</b> . Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2005. p. 39-59.

ARTIGO	AUTOR	ANO	REFERÊNCIA
143	KATUTA	2006	KATUTA, A. M. A linguagem cartográfica no ensino superior e básico. In: PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, A. U. de. (Org.). <b>Geografia em perspectiva</b> . São Paulo: Contexto, 2006.
96	KATUTA	2009	KATUTA, Â. M. A linguagem cartográfica no ensino superior e básico. In: PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, A. U. de. (Org.) <b>Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa</b> . 3. ed. São Paulo: Contexto, 2009. p. 133-139.
30	CAVALCANTI	1998	CAVALCANTI, Lana de S. <b>Geografia, escola e construção de conhecimentos</b> . Campinas, SP: Papirus, 1998.
30	CAVALCANTI	1999	CAVALCANTI, Lana de S. Propostas curriculares de geografia no ensino: algumas referências de análise. <b>Terra Livre</b> , São Paulo, n. 14, p. 111-128, jan./jul. 1999.
86	CAVALCANTI	2005	CAVALCANTI, Lana de Souza. <b>Geografia, escola e construção do conhecimento</b> . 8. ed. Campinas: Papirus, 2005.
86	CAVALCANTI	2006	CAVALCANTI, Lana de Souza. Concepções teóricas e elementos da prática de ensino de geografia. In: CAVALCANTI, Lana de Souza. <b>Geografia e Práticas de Ensino</b> . Goiânia: Alternativa, 2006.
108	MARTINELLI	1991	MARTINELLI, M. <b>Curso de cartografia temática</b> . São Paulo: Contexto, 1991.
86	MARTINELLI	1998	MARTINELLI, Marcelo. <b>Gráficos e mapas: construa-os você mesmo</b> . São Paulo: Moderna, 1998.
93	MARTINELLI	2003	MARTINELLI, Marcello. <b>Mapas da Geografia e Cartografia Temática</b> . São Paulo: Contexto, 2003.
96	FRANSISCHETTI	2001	FRANCISCHETT, M. N. <b>A Cartografia no ensino de Geografia: a aprendizagem mediada</b> . 2001. 219 f. Tese (Doutorado em Geografia)-Faculdade de Ciência e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2001.
93	FRANSISCHETTI	2002	FRANCISCHETT, Mafalda Nesi. <b>A Cartografia no ensino da Geografia: construindo os caminhos do cotidiano</b> . Rio de Janeiro: Kroart, 2002.
143	FRANSISCHETTI	2004	FRANCISCHETT, M. N. <b>A cartografia no ensino aprendizagem da geografia</b> . [S. l.]: BOCC - Biblioteca On-line de Ciências da Comunicação, 2004.
93	FRANSISCHETTI	2004	FRANCISCHETT, Mafalda Nesi. <b>A Cartografia no ensino de Geografia: a aprendizagem mediada</b> . Cascavel: EDUNIOESTE, 2004.
66	GIRARDI	1997	GIRARDI, G. <b>A cartografia e os mitos: ensaios de leitura de mapas</b> . Dissertação (Mestrado em Geografia Física)-Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo: São Paulo, 1997.
66	GIRARDI	2000	GIRARDI, G. Leitura de mitos em mapas: um caminho para repensar as relações entre a Geografia e a Cartografia. <b>Geografafes</b> , Vitória, v. 1, n. 1, jun. 2000.

ARTIGO	AUTOR	ANO	REFERÊNCIA
96	GIRARDI	2008	GIRARD, P. E. <b>Proposição teórico-metodológica de uma cartografia geográfica crítica e sua aplicação no desenvolvimento do atlas da questão agrária brasileira</b> . 2008. 347 f. Tese (Doutorado em Geografia)-Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2008.
96	GIRARDI	2009	GIRARDI, G. Mapas desejantes: uma agenda para a Cartografia geográfica. <b>Pro-posições</b> , Campinas, SP, v. 20, n. 3, p. 147-157, set./dez., 2009. Disponível em: < <a href="http://www.scielo.br/pdf/pp/v20n3/v20n3a10.pdf">http://www.scielo.br/pdf/pp/v20n3/v20n3a10.pdf</a> > Acesso: 01 mar. 2011.
150	GIRARDI	2014	GIRARDI, Gisele. Modos de ler mapas e suas políticas espaciais. <b>Revista Espaço e Cultura</b> , n. 36, p. 85-110, 2014. Disponível em < <a href="https://goo.gl/GAVrWu">https://goo.gl/GAVrWu</a> >. Acesso em: 03 mar. 2017.
108	JOLY	1990	JOLY, F. <b>A Cartografia</b> . Campinas: Papirus, 1990.
83	JOLY	1990	JOLY, Fernand. <b>A cartografia</b> . Campinas: Papirus, 1990.
93	JOLY	1990	JOLY, Fernand. <b>A Cartografia</b> . Campinas: Papirus, 1990.
96	JOLY	2004	JOLY, F. <b>A Cartografia</b> . Tradução Tânia Pellegrini. 6. ed. Campinas: Papirus, 2004
102	HARLEY	1989	HARLEY, J. B. Deconstructing the map. <b>Cartographica</b> , Toronto, v. 26, n. 2, p. 1-20, 1989.
124	HARLEY	1991	HARLEY, J. Brian. A nova história da cartografia. <b>O Correo da Unesco</b> , v. 19, n. 8, p. 4-9, ago. 1991.
108	HARLEY	2009	HARLEY, J. B. Mapas, saber e poder. <b>Confins</b> , n. 5, 2009. Disponível em: < <a href="http://confins.revues.org/">http://confins.revues.org/</a> >. Acesso em: 12 jan. 2010.
150	HARLEY	2009	HARLEY, J. Brian. Mapas, saber e poder. <b>Confins Revista Franco-brasileira de Geografia</b> , n. 5, jan./jun. 2009. Disponível em < <a href="http://confins.revues.org/5724">http://confins.revues.org/5724</a> >. Acesso em: 24 mai. 2017.
23	CASTELLAR	1996	CASTELLAR, Sônia Maria Vanzella. <b>Noção de espaço e representação cartográfica</b> : ensino de Geografia nas séries iniciais. 1996. 320 f. Tese (Doutorado)-Departamento de Geografia, São Paulo, 1996.
150	CASTELLAR	2011	CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. A Cartografia e a construção do conhecimento em contexto escolar. In: ALMEIDA, R. D. (Org.). <b>Novos rumos da Cartografia Escolar</b> : currículo, linguagem e tecnologia. São Paulo: Contexto, 2011. p. 121-135.
130	CASTELLAR	2011	CASTELLAR, Sônia Maria Vanzella. A cartografia e a construção do conhecimento em contexto escolar. In: ALMEIDA, Rosângela Doin de (Org.). <b>Novos rumos da cartografia escolar</b> : Currículo, linguagem e tecnologia. São Paulo: Contexto, 2011, p. 121-135.
30	CASTROGIOVANNI	1998	CASTROGIOVANNI, Antônio C. O misterioso mundo que os mapas escondem. In: CASTROGIOVANNI, Antônio C. et al. (Org.). <b>Geografia em sala de aula</b> : práticas e reflexões. Porto Alegre: Editora UFRGS, 1998. p. 31-47.

ARTIGO	AUTOR	ANO	REFERÊNCIA
93	CASTROGIOVANNI	2009	CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. Apreensão e compreensão do espaço geográfico. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; CALLAI, Helena Copetti; KAERCHER, Nestor André (Org.). <b>Ensino da Geografia: práticas e textualizações no cotidiano</b> . 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 11-79.
30	LE SANN	1997	LE SANN, Janine G. Mapa: um instrumento para apreender o mundo. <b>Geografia e ensino</b> , Belo Horizonte, v. 6, n. 1, p. 25-30, mar. 1997.
30	LE SANN	2000	LE SANN, Janine G. et. al. <b>Atlas escolar de Pedro Leopoldo</b> . Pedro Leopoldo, MG: [S. n.], 2000.
102	TAYLOR	1991	TAYLOR, D. R. F. A conceptual basis for cartography: new directions for the information era. <b>Cartographica</b> , Toronto, v. 28, n. 4, p. 1-8, 1991.
66	WOOD E FELS	1986	WOOD, D.; FELS, J. Design on signs/myth and meaning in maps. <b>Cartographica</b> , University Toronto Press, Toronto, v. 23, n. 3, p. 54-103, 1986.
66	SCHLICHTMANN	1985	SCHLICHTMANN, H. Characteristics traits of semiotic system 'map symbolism'. <b>The cartographic journal</b> , London, n. 22, v. 1, p. 23-30, 1985.

**APÊNDICE H – SOBREPOSIÇÃO DE TEMAS NOS ARTIGOS**

<b>Artigo</b>	<b>Cartografia</b>	<b>Geografia</b>	<b>Linguagem</b>	<b>Linguagens</b>	<b>Linguagem + Adjetivo</b>
1	x				
2		x	x		
3	x				
4	x				
5				x	
6		x			
7		x		x	
8				x	
9		x			
10					x
11		x			x
12	x				
13		x			
14	x				
15					x
16	x				
17		x			
18		x			
19	x				
20	x				
21					x
22	x				
23	x				
24					x
25	x				
26	x				
27	x				
28	x				
29	x				
30	x				
31					x
32				x	
33		x			
34	x				
35	x				
36	x				
37	x	x		x	
38					x
39		x			
40	x				



Artigo	Cartografia	Geografia	Linguagem	Linguagens	Linguagem + Adjetivo
41		x			
42					x
43					x
44		x			
45				x	
46					x
47					x
48					x
49		x	x		
50		x		x	
51					x
52					x
53			x	x	
54	x		x		
55					x
56					x
57		x		x	
58	x				
59					x
60	x	x			
61	x				
62	x	x	x		
63				x	
64		x			
65				x	
66	x	x			
67					x
68					x
69	x	x			
70					x
71					x
72					x
73	x				
74	x				
75	x				
76					x
77	x				
78					x
79					x
80					x
81					x
82		x			

<b>Artigo</b>	<b>Cartografia</b>	<b>Geografia</b>	<b>Linguagem</b>	<b>Linguagens</b>	<b>Linguagem + Adjetivo</b>
83	x				
84					x
85	x				
86	x				
87	x				
88		x			x
89					x
90		x		x	
91	x				
92					x
93	x				
94		x			
95		x		x	
96	x				
97				x	
98	x				
99					x
100		x			
101	x				
102	x				
103					x
104	x				
105					x
106					x
107				x	x
108	x				
109		x			x
110				x	
111				x	
112	x				
113	x				
114				x	
115		x			
116		x			
117	x				
118	x				
119		x			
120					x
121	x				
122					x
123		x			
124	x				

<b>Artigo</b>	<b>Cartografia</b>	<b>Geografia</b>	<b>Linguagem</b>	<b>Linguagens</b>	<b>Linguagem + Adjetivo</b>
125					X
126		X		X	
127					
128					X
129					X
130	X				
131		X		X	
132	X				
133			X	X	
134	X				
135	X				
136	X				
137	X				
138	X				
139	X				
140					X
141		X			X
142					X
143	X				
144					X
145			X	X	
146					X
147	X				
148		X		X	
149	X				
150	X				
151	X				
152	X				
153					X
154		X			
155	X				
156	X				
157	X				
158		X			
159	X				
160	X				
161					X
162		X			
163					X
164					X
165		X			
166					X

<b>Artigo</b>	<b>Cartografia</b>	<b>Geografia</b>	<b>Linguagem</b>	<b>Linguagens</b>	<b>Linguagem + Adjetivo</b>
167		x			
168	x				
169			x	x	
170					x
171				x	
172				x	
173		x			
174					x
175		x			
176		x			
177					x
178	x				
179	x	x		x	
180	x				
181	x	x			
182		x			
183				x	
184		x			
185		x			
186					x
187	x				
188				x	
189	x				
190	x				
191					x
192					x
193	x			x	
194	x				
195	x	x			
196				x	

**APÊNDICE I – REFERÊNCIAS DAS OBRAS CITADAS NO QUADRO 14**

<b>ARTIGO</b>	<b>AUTOR CITADO</b>	<b>ANO DA OBRA CITADA</b>	<b>REFERÊNCIA</b>
6	CALLAI	2005	CALLAI, Helena Copetti. Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. <b>Cadernos Cedes</b> , Campinas, v. 25, p. 227-247, 2005.
6	CAVALCANTI	2005	CAVALCANTI, Lana de Souza. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: Uma contribuição de Vygotsky ao ensino de Geografia. In <b>Cadernos Cedes</b> , n. 66. Campinas: CEDES, 2005.
6	CAVALCANTI	2010	CAVALCANTI, L. S. <b>Geografia, escola e construção de conhecimentos</b> . Campinas: Papirus, 2010.
6	CASTELLAR	1999	CASTELLAR, S. M. V. A formação de professores e o ensino de Geografia. <b>Revista Terra Livre: as transformações no mundo da Educação</b> , v. 14, p. 48-57, 1999,
6	CASTELLAR	2010	CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. Educação Geográfica: Formação e didática. In: MORAIS, E. M. B; MORAES, L. B. de. (Org.). <b>Formação de professores: conteúdos e metodologias no ensino de Geografia</b> . Goiânia: Editora Vieira, 2010.
6	FERREIRO	2001	FERREIRO, E. <b>Reflexões sobre a alfabetização</b> . São Paulo: Cortez, 2001.
6	FERREIRO	2003	FERREIRO, Emília. Entrevista concedida à Revista Nova Escola. <b>Revista Nova Escola</b> , n. 162, 2003.
6	FERREIRO	2013	FERREIRO, Emília. <b>O ingresso na escrita e nas culturas do escrito</b> – seleção de textos de pesquisa. São Paulo: Cortez, 2013.
6	FREIRE	1982	FREIRE, P. <b>A Importância do Ato de Ler</b> : em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1982.
6	FREIRE; MACEDO	1990	FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. <b>Alfabetização: leitura do mundo leitura da palavra</b> . São Paulo: Paz e Terra, 1990.
6	SOARES	2003	SOARES, Magda Becker. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. <b>Revista Brasileira de Educação</b> , 2003.
6	SOARES	2014	SOARES, Magda. Alfabetização e Letramento: Caminhos e Descaminhos. <b>Revista Pátio</b> , 2014.
6	SOARES	2016	SOARES, Magda. <b>Alfabetização a questão dos métodos</b> . São Paulo: Contexto, 2016.

ARTIGO	AUTOR CITADO	ANO DA OBRA CITADA	REFERÊNCIA
6	CASTELLAR; MORAES	2013	CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella; MORAES, Jerusa Vilhena. A linguagem cartográfica no contexto escolar: considerações sobre um estudo experimental. In: PORTUGAL, Jussara Fraga; OLIVEIRA, Simone Santos de; PEREIRA, Tânia Regina Dias Silva (Org.). <b>(Geo)grafias e Linguagens: Concepções, pesquisas e experiências formativas</b> . Curitiba, PR: CRV, 2013
175	CAVALCANTI	1998	CAVALCANTI, L. S. <b>Geografia, escola e construção do conhecimento</b> . Campinas: Papyrus, 1998.
175	CASTELLAR	2000	CASTELLAR, S. M. V. A alfabetização em geografia. <b>Espaços da Escola</b> , Ijuí, v. 10, n. 37, p. 29-46, jul./set. 2000.
175	FREIRE	2001	FREIRE, P. <b>Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa</b> . 18. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2001.
175	SANTOS.	1988	SANTOS, M. <b>Metamorfoses do espaço habitado</b> . São Paulo: Hucitec, 1988.
175	SANTOS	1994	SANTOS, M. <b>Técnica, espaço, tempo: globalização e meio técnico-científico informacional</b> . São Paulo: Hucitec, 1994.
175	SANTOS	1996	SANTOS, M. <b>A natureza do espaço: técnica e tempo/razão e emoção</b> . São Paulo: Hucitec, 1996.
175	SANTOS	2000	SANTOS, M. <b>Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal</b> . Rio de Janeiro; São Paulo: Record, 2000.
175	STRAFORINI	2001	STRAFORINI, R. <b>Ensinar geografia nas séries iniciais: o desafio da totalidade mundo</b> . 2001. 155f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Geociências, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.
182	CALLAI	2002	CALLAI, Helena. <b>O ensino em Estudos Sociais</b> . 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2002.
182	CALLAI	2003	CALLAI, Helena. O estudo do município ou a Geografia nas séries iniciais. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos et al. <b>Geografia em sala de aula: práticas e reflexões</b> . 4. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2003.
182	CALLAI	2005	CALLAI, Helena. Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. <b>Cad. Cedes</b> , Campinas, v. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005.
182	CAVALCANTI	1998	CAVALCANTI, Lana. <b>Geografia, escola e construção de conhecimentos</b> . Campinas: Papyrus, 1998.
182	CAVALCANTI	2002	CAVALCANTI, Lana de Souza. <b>Geografia e práticas de ensino</b> . Goiânia: Alternativa, 2002.

ARTIGO	AUTOR CITADO	ANO DA OBRA CITADA	REFERÊNCIA
182	CAVALCANTI	2005	CAVALCANTI, Lana. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de Geografia. <b>Cad. Cedes</b> , Campinas, v. 25, n. 66, p. 185-207, mai/ago. 2005.
182	SUERTEGARAY	2002	SUERTEGARAY, Dirce Maria Antunes. Geografia física (?) geografia ambiental (?) ou geografia e ambiente (?). In: MENDONÇA, Francisco; KOZEL, Salete. (Org.). <b>Elementos de epistemologia da Geografia contemporânea</b> . Curitiba: Ed. da UFPR, 2002.
182	PAGANELLI	2006	PAGANELLI, Tomoko Iyda. Reflexões sobre categorias, conceitos e conteúdos geográficos: seleção e organização. In: PONTUSCHKA, Nídia Nacib; OLIVEIRA, Arioaldo Umberlino de. (Org.). <b>Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa</b> . 3. ed. São Paulo: Contexto, 2006.
184	CALLAI	2005	CALLAI, Helena Copetti, Aprendendo a ler o mundo: A geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. <b>Caderno Cedes</b> , Campinas, v. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005
184	CAVALCANTI	2008	CAVALCANTI, Lana de Souza. <b>A Geografia escolar e a Cidade: ensaios sobre o ensino de Geografia para a vida urbana cotidiana</b> . Campinas-SP: Papirus, 2008.
184	CAVALCANTI	2010	CAVALCANTI, Lana de Souza. Ensino de Geografia e diversidade: Construção de conhecimentos geográficos escolares e atribuição de significados pelos diversos sujeitos do processo de ensino. In: CASTELLAR, Sônia (Org.). <b>Educação Geográfica: Teorias e Práticas Docentes</b> . São Paulo: Contexto, 2010.
184	PONTUSCHKA	1999	PONTUSCHKA, Nidia Nacib. A Geografia: pesquisa e ensino. In: ALESSANDRI, Ana Fani Carlos (Org.). <b>Novos caminhos da Geografia</b> . São Paulo: Contexto, 1999.
165	FREIRE	1991	FREIRE, Paulo. <b>A importância do ato de ler: em três artigos que se completam</b> . 26. ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1991.
165	FREIRE	2002	FREIRE, Paulo. <b>Pedagogia do Oprimido</b> . 34. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
165	SOARES	1986	SOARES, Magda. <b>Linguagem e escola: uma perspectiva social</b> . 3. ed. São Paulo: Ática, 1986
165	FREIRE; FAUNDEZ	1985	FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. <b>Por uma Pedagogia da pergunta</b> . 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
64	FREIRE	1993	FREIRE, Paulo. <b>A importância do ato de ler</b> . São Paulo: Cortez, 1993.

ARTIGO	AUTOR CITADO	ANO DA OBRA CITADA	REFERÊNCIA
64	SOARES	1999	SOARES, Magda Becker. <b>O que é letramento e alfabetização</b> , 1999. Artigos educacionais. Disponível em: < <a href="http://www.moderna.com.br/artigos/pedagogia/0009">http://www.moderna.com.br/artigos/pedagogia/0009</a> >. Acesso em: 9 set.2003.
64	KAERCHER	1999	KAERCHER, Nestor A. Ler e escrever a geografia para dizer a sua palavra e construir o seu espaço. In: NEVES, Iara et al. <b>Ler e escrever – compromisso de todas as áreas</b> . Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1999.
64	LAJOLO	1994	LAJOLO, Mariza. <b>Do mundo da leitura para a leitura do mundo</b> . São Paulo: Ática, 1994.
64	MARTINS	1991	MARTINS, Maria Helena. <b>O que é leitura</b> . 13. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.
18	CAVALCANTI	1998	CAVALCANTI, L. de S. <b>Geografia, escola e construção de conhecimentos</b> . 3. ed. Campinas: Papirus, 1998.
18	FREIRE	2011	FREIRE, P. <b>A ação cultural para a liberdade e outros escritos</b> . 14. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
148	CALLAI	2005	CALLAI, Helena Copetti. Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. <b>Cad. Cedes</b> , Campinas, v. 25, n. 66, p. 227-247, mai./ago. 2005. Disponível em: < <a href="http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n66/a06v2566.pdf">http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n66/a06v2566.pdf</a> > Acesso em: fev. 2016.
148	ALMEIDA.	2004	ALMEIDA, Rosângela Doin de. <b>Do desenho ao mapa: iniciação cartográfica na escola</b> . 3. ed. São Paulo: Contexto, 2004.
148	CASTELLAR; MORAES	2010	CASTELLAR, Sônia; MORAES, Jerusa Vilhena de. <b>Ensino de Geografia</b> . São Paulo: Cengage Learning, 2010.
148	CASTROGIOVANNI	2000	CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos (org.). <b>Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano</b> . Porto Alegre: Mediação, 2000.
148	PASSINI	2012	PASSINI, Elsa Yasuko. <b>Alfabetização Cartográfica e aprendizagem em Geografia</b> . 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
148	SIMIELLI	2010	SIMIELLI, Maria Helena. O mapa como meio de comunicação e a alfabetização cartográfica. In: ALMEIDA, Rosângela Doin de. (org.). <b>Cartografia Escolar</b> . 2. ed. 1. Reimpr. São Paulo: Contexto, 2010.
154	CALLAI	2005	CALLAI, Helena Copetti. Aprendendo a ler o mundo: A geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. <b>CADERNOS Cedes</b> , Campinas, v. 25, n. 66, p. 227-247, mai./ago. 2005.



ARTIGO	AUTOR CITADO	ANO DA OBRA CITADA	REFERÊNCIA
154	CAVALCANTI	1998	CAVALVANTI, Lana de Souza. <b>Geografia, escola e construção do pensamento</b> . Campinas, Pípirus, 1998.
154	CAVALCANTI	2005	CAVALVANTI, Lana de Souza. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vigotski ao ensino de geografia. <b>Cadernos Cedes</b> , Campinas, v. 25, n. 66, mai./ago. 2005.
154	STRAFORINI	2008	STRAFORINI, Rafael. <b>Ensinar Geografia: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais</b> . 2. ed. São Paulo: AnnaBlume, 2008.
154	VYGOTSKY	2001	VYGOTSKY, Lev Semyonovitch. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, Lev Semyonovitch.; LURIA, Alexander Romanovitch.; LEONTIEV, Aleksei Nikolaievitch. <b>Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem</b> . São Paulo: Ícone, 2001.
154	VYGOTSKY	2014	VYGOTSKY, Lev Semiónovich. Pensamiento y Lenguaje. In: ZAPORÓZHETS, A. V. <b>Obras Escogidas - II Pensamiento y Lenguaje Conferencias sobre Psicología</b> . Madrid: Ant Machado Libros, 2014
158	CALLAI	2005	CALLAI, Helena Copetti. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. <b>Caderno Cedes</b> , Campinas, v. 25, n. 66, p. 227-247, mai./ago. 2005. Disponível em: < <a href="http://www.cedes.unicamp.br">http://www.cedes.unicamp.br</a> >. Acesso em: 18 mai. 2010.
158	CAVALCANTI	2007	CAVALCANTI, Lana. Cidade e vida urbana: a dinâmica do/no espaço intra-urbano e a formação para a participação em sua gestão. In: PAULA, Flávia Maria de Assis (Org). <b>A cidade e seus lugares</b> . Goiânia: Editora Vieira, 2007.
158	SANTOS.	1985	SANTOS, M. <b>Espaço e Método</b> . São Paulo, Nobel, 1985
158	SANTOS	2008	SANTOS, M. <b>Da Totalidade ao Lugar</b> . São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.
158	MOREIRA	2007	MOREIRA, Ruy. <b>Pensar e Ser em Geografia</b> . São Paulo: Contexto, 2007.
158	PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE	2007	PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. <b>Para ensinar e aprender Geografia</b> . São Paulo: Cortez, 2007.

ARTIGO	AUTOR CITADO	ANO DA OBRA CITADA	REFERÊNCIA
95	CALLAI	2009	CALLAI, Helena Copetti. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos (Org.). <b>Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano</b> . 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.
95	FREIRE	1989	FREIRE, Paulo. <b>A importância do ato de ler: em três artigos que se completam</b> . 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.
95	FLUSSER	1998	FLUSSER, Vilém. <b>Ensaio sobre a Fotografia</b> : para uma filosofia da técnica. Lisboa: Editora Relógio D'água, 1998.
95	JOLY	2004	JOLY, Martine. <b>Introdução à análise da imagem</b> . 7. ed. Campinas: Papius, 2004.
195	CAVALCANTI	1998	CAVALCANTI, L. S. Ciência Geográfica e ensino de Geografia. In: CAVALCANTI, Lana de Souza. <b>Geografia escolar e construção de conhecimentos</b> . 2 ed. Campinas-SP. Parirus, 1998. p-15-28.
195	CASTELLAR	2013	CASTELLAR, S. M. V. <b>O letramento cartográfico e a formação docente</b> : O ensino de Geografia nas séries iniciais, 2013. Disponível em: < <a href="http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal9/Ensenanzadelageografia/Desempenoprofesional/04.pdf">http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal9/Ensenanzadelageografia/Desempenoprofesional/04.pdf</a> >. Acesso em: 17 jul. 2013.
195	SOARES	1998	SOARES, Magda. <b>Letramento</b> : um tema em três gêneros. Belo Horizonte, MG: CEALE/Autêntica, 1998
195	SANTOS.	1996	SANTOS, M. <b>A natureza do Espaço. Técnica e tempo. Razão e emoção</b> . São Paulo, HUCITEC, 1996.
195	SANTOS.	2004	SANTOS, M. <b>Por uma Geografia nova</b> - Da crítica da Geografia a uma Geografia crítica. São Paulo: EDUSP, 2004
195	VYGOTSKY	1991	VYGOTSKY, L. S., A formação social da mente. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
2	MERLEAU-PONTY	2004	MERLEAU-PONTY, Maurice. <b>O olho e o espírito</b> . São Paulo: Cosac & Naify, 2004.
2	MORIN	2008	MORIN, Edgar. <b>Introdução ao pensamento complexo</b> . Lisboa: Instituto Piaget, 2008.

ARTIGO	AUTOR CITADO	ANO DA OBRA CITADA	REFERÊNCIA
2	SARTRE	1989	SARTRE, Jean-Paul. <b>Que é a literatura?</b> São Paulo: Ática, 1989.
2	TASSINARI	2004	TASSINARI, Alberto. Quatro esboços de leitura. In.: MERLEAU-PONTY, Maurice. <b>O olho e o espírito.</b> São Paulo: Cosac & Naify, 2004. pp. 143-161.
94	CALLAI	2003	CALLAI, Helena Copetti. O ensino de Geografia: recortes espaciais para análise. In: CASTROGIOVANI, Antônio Carlos et al. (Org.). <b>Geografia em sala de aula: práticas e reflexões.</b> 4. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003. p. 57-63.
94	CALLAI	2005	CALLAI, Helena Copetti. Aprendendo a ler o mundo: A Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. <b>Caderno Cedes</b> , Campinas, v. 25, n. 66, p. 227-242, mai./ago. 2005. Disponível em: < <a href="http://www.cedes.unincamp.br">http://www.cedes.unincamp.br</a> >. Acesso em: 19 set. 2012.
94	KAERCHER	2003	KAERCHER, Nestor André. A Geografia é o nosso dia-a-dia. In: CASTROGIOVANI, Antônio Carlos et al. (Org.). <b>Geografia em sala de aula: práticas e reflexões.</b> 4. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003. p. 11-21.
94	CHIAPETTI	2009	CHIAPETTI, Rita Jaqueline Nogueira. <b>Na beleza do lugar, o rio das contas indo... ao mar. 2009.</b> 216 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP, Rio Claro, SP, 2009.
94	CORRÊA	1997	CORRÊA, Roberto Lobato. A paisagem geográfica: uma bibliografia. <b>Espaço e Cultura</b> , Rio de Janeiro, n. 4, p. 50-54, 1997.
94	CORRÊA	1998	CORRÊA, Roberto Lobato. <b>Geografia Cultural: uma bibliografia.</b> Espaço e Cultura, Rio de Janeiro, n. 5, p. 67-71, 1998
94	COSGROVE	1998	COSGROVE, Denis. A Geografia está em toda parte: cultura e simbolismo nas paisagens humanas. In: CORRÊA, Roberto Lobato; ROSENDAHL, Zeny (Org.). <b>Paisagem tempo e cultura.</b> Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 1998. p. 92-122.
94	HOLZER	1999	HOLZER, Werther. Paisagem, imaginário, identidade: alternativas para o estudo geográfico. In: ROSENDAHL, Zeny; CORRÊA, Roberto Lobato (Org.). <b>Manifestações da cultura no espaço.</b> Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999. p.149-168.

ARTIGO	AUTOR CITADO	ANO DA OBRA CITADA	REFERÊNCIA
94	SAUER	2004	SAUER, Carl O. A morfologia da paisagem. In: CORRÊA, Roberto Lobato; ROSENDAHL, Zeny (Org.). <b>Paisagem, tempo e cultura</b> . 2. ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2004. p. 12-74.
94	SCHIER	2003	SCHIER, Raul Alfredo. Trajetórias do conceito de paisagem na geografia. <b>RA'EGA</b> , Curitiba, n. 7, p. 79-85, 2003.
11	DONDIS	1997	DONDIS, Donis, A. <b>Sintaxe da linguagem visual</b> . Tradução Jefferson Luiz Camargo. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. (Coleção a).
11	DUNCAN	2002	DUNCAN, James S. Supraorgânico na Geografia Cultural Americana. <b>Revista Espaço e Cultura</b> , n. 13, Rio de Janeiro, jan./jun. de 2002; p.7-27.
11	FOUCAULT; ROUANET	1996	FOUCAULT, Michel. ROUANET, Sergio Paulo. <b>O homem e o discurso</b> (A arqueologia de Michel Foucault). 2. ed. Rio de Janeiro/RJ: Tempo Brasileiro, 1996. (Coleção comunicação 3).
39	CORRÊA	2009	CORREA, R. L.. Espaço: Conceito-Chave em Geografia. In: CASTRO, Ina Elias de; GOMES, Paulo Cesar da Costa; CORREA, Roberto Lobato (Org.). <b>Geografia: conceitos e temas</b> . 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009. 352 p.
39	SAUER	1998	SAUER, Carl. A morfologia da paisagem. In: CORRÊA, R. L. A.; ROSENDAHL, Z. (Org.). <b>Paisagem, Tempo e Cultura</b> . Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998. pp. 12-74.
39	MELO	2003	MELO, V. <b>Um recorte da paisagem do Rio Capibaribe: seus significados e representações</b> . Tese. (Doutorado em Geografia). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.
39	MELO	2010	MELO, V. A contribuição da categoria de paisagem cultural à preservação do patrimônio no Brasil e os seus desafios. In: COLÓQUIO ÍBERO-AMERICANO PAISAGEM CULTURAL, PATRIMÔNIO E PROJETO, 1, 2010, Belo Horizonte. <b>Anais eletrônicos...</b> Belo Horizonte: [S. l.], 2010. CD-ROM.
39	MELO; MELO FILHO	2011	MELO, V.; MELO FILHO, D. C. de. Significance and Cultural Landscape: A new approach to heritage management. In: INTERNACIONAL SEMINAR ON URBAN CONSERVATION, 6, 2011, Recife, <b>Anais...</b> Recife: [S. l.], 2010.
44	MARCONDES	2000	MARCONDES, Danilo. <b>Filosofia, linguagem e comunicação</b> . 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

ARTIGO	AUTOR CITADO	ANO DA OBRA CITADA	REFERÊNCIA
44	GINZBURG	2001	GINZBURG, Carlo. <b>Olhos de madeira: nove reflexões sobre a distância</b> . São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
44	DELEUZE; GUATTARI	1992	DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. <b>O que é Filosofia?</b> Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.
44	FERRAZ	2010	FERRAZ, Cláudio Benito O. <b>O estudo geográfico dos elementos culturais</b> : considerações para além da Geografia Cultural. Terra Livre, AGB, v. 29, p. 29-50, 2007.
44	FOUCAULT	1996	FOUCAULT, Michel. <b>A Ordem do Discurso</b> . São Paulo: Edições Loyola, 1996.
176	VYGOTSKY	1984	VYGOTSKY, L. S. <b>Formação social da mente</b> . São Paulo: Martins Fontes, 1984.
176	VYGOTSKY	1988	VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, L.S. et al. <b>Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem</b> . São Paulo: Ícone; EDUSP, 1988.
176	VYGOTSKY	1993	VYGOTSKY, L.S. <b>Pensamento e linguagem</b> . São Paulo: Martins Fontes, 1993.
176	VYGOTSKY	2001	VYGOTSKY, L.S. <b>A construção do pensamento e da linguagem</b> . São Paulo: Martins Fontes, 2001.
176	BAKHTIN	1992	BAKHTIN, M. <b>Marxismo e filosofia da linguagem</b> . São Paulo: Hucitec, 1992.
176	PINO	2001	PINO, A. O biológico e o cultural nos processos cognitivos. In: MORTIMER, E.F.; SMOLKA, A.L.B. (Org.). <b>Linguagem, cultura e cognição</b> : reflexões para o ensino e a sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 21-50.
8	CAVALCANTI	2005	CAVALCANTI, Lana S. Ensino de geografia e diversidade: construção de conhecimentos geográficos escolares e atribuição de significados pelos diversos sujeitos do processo de ensino. In: CASTELLAR, Sonia (Org.). <b>Educação geográfica</b> : teorias e práticas docentes. São Paulo: Contexto, 2005.

ARTIGO	AUTOR CITADO	ANO DA OBRA CITADA	REFERÊNCIA
8	STRAFORINI	2004	STRAFORINI, Rafael. <b>Ensinar geografia</b> : o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais. São Paulo: Annablume, 2004.
8	KOZEL	2006	KOZEL, Saete. Mapas mentais — uma forma de linguagem: perspectivas metodológicas. In: KOZEL, Saete; SILVA, Josué C; GIL FILHO, Sylvio F. <b>Da percepção e cognição à representação</b> : reconstruções teóricas da geografia cultural e humanística. São Paulo: Terceira Margem/Editora da Universidade Federal do Paraná, 2006.
8	SCHÄEFFER; KAERCHER	2008	SCHÄEFFER, Neiva; KAERCHER, Nestor A. Leituras, escritas e falas para que a docência em geografia faça diferença para nossos alunos. In: SCHÄEFFER, Neiva et al. (Org.). <b>Ler e escrever, compromisso no ensino médio</b> . Porto Alegre: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008.
173	MASSEY	2008	MASSEY, Doreen. <b>Pelo espaço</b> : uma nova política da espacialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.
173	DELEUZE	2003	DELEUZE, Gilles. <b>Proust e os signos</b> . 2.ed. Trad. Antonio Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.
173	SUERTEGARAY	2002	SUERTEGARAY, D. M. A. Pesquisa de campo em geografia. <b>Geographia (UFF)</b> , Niterói, v. 7, p. 92-99, 2002.
49	FOUCAULT	1999	FOUCAULT, M. <b>As palavras e as coisas</b> . São Paulo: Martins Fontes, 1999.
49	BAKHTIN	2009	BAKHTIN, M.. <b>Marxismo e filosofia da linguagem</b> : problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Hucitec, 2009.
49	BARTHES	1953	BARTHES, R. <b>Le degré zéro de l'écriture</b> . Paris : Seuil, 1953.
49	FEYERABEND	1977	FEYERABEND, P. <b>Contra o método</b> . Rio de Janeiro: F. Alves, 1977.
49	MARX; ENGELS	2007	MARX, K.; ENGELS, F. <b>A ideologia alemã</b> . São Paulo: Boitempo, 2007.
49	HEGEL	1997	HEGEL, G. W. F. <b>Princípios da Filosofia do Direito</b> . São Paulo: Martins Fontes, 1997.
49	SPINOZA	1999	SPINOZA, B. <b>Oeuvres complètes</b> . Premiers écrits. Paris: PUF, 2009.
49	WITTGENSTEIN	2002	WITTGENSTEIN, L. <b>Tratado lógico-filosófico</b> . Investigações. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

**APÊNDICE J – REFERÊNCIAS DAS OBRAS CITADAS NO QUADRO 15**

<b>ARTIGO</b>	<b>AUTOR CITADO</b>	<b>ANO DA OBRA CITADA</b>	<b>REFERÊNCIA</b>
53	LEONTIEV.	1978	LEONTIEV, A. <b>O desenvolvimento do psiquismo</b> . Lisboa: Horizonte Universitário, 1978, p. 69-88.
53	VYGOTSKY	1993	VYGOTSKY, L. S. <b>Pensamento e linguagem</b> . São Paulo: Martins Fontes, 1993.
145	BAKHTIN	1999	BAKHTIN, Mikhail. <b>Marxismo e filosofia da linguagem</b> : Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Hucitec, 1999.
133	VYGOTSKY	2000	VIGOTSKI, L. S. <b>Obras escogidas III</b> (Incluye problemas del desarrollo de la psique). Tradução de Lydia Kuper. Madrid: Visor, 2000.
133	VYGOTSKY	2007	VIGOTSKI, L. S. <b>Formação social da mente: o desenvolvimento dos processos superiores</b> . 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
133	VYGOTSKY	2008	VIGOTSKI, L. S. <b>Pensamento e linguagem</b> . Tradução Jefferson Luiz Camargo. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
62	VYGOTSKY	1991	VYGOTSKY, Lev Semenovich. <b>Pensamento e linguagem</b> . 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
62	ELIAS	1994	ELIAS, Norbert. <b>Teoria simbólica</b> . Oeiras: Celta, 1994.
62	ELIAS	1998	ELIAS, Norbert. <b>Envolvimento e alienação</b> . Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.
62	BOURDIEU	2000	BOURDIEU, Pierre. <b>O poder simbólico</b> . 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.
62	LURIA	1986	LURIA, Alexandr Romanovich. <b>Pensamento e linguagem</b> : as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
54	VYGOTSKY	1987	VYGOTSKY, L. S. <b>Pensamento e linguagem</b> . São Paulo: Martins Fontes, 1987.
49	SPINOZA.	1999	SPINOZA {ESPINOSA}, B. <b>Ethica Ordine Geometrico demonstrata</b> . Ed. Bilingue Latim e Francês. Paris: Éditions Du Seuil, 1999.
49	SPINOZA.	2009	SPINOZA. B. <b>Oeuvres complètes</b> . Premiers écrits. Paris: PUF, 2009.
2	MERLEAU-PONTY	2004	MERLEAU-PONTY, Maurice. <b>O olho e o espírito</b> . São Paulo: Cosac & Naify, 2004.
169	HEIDEGGER	1979	HEIDEGGER, Martin. Sobre o 'humanismo': carta a Jean Beaufret, Paris. In: <b>Conferências e escritos filosóficos</b> . São Paulo: Abril Cultural, 1979. (Col. Os Pensadores).
169	HEIDEGGER	2008	HEIDEGGER, Martin. <b>A caminho da linguagem</b> . Petrópolis, RJ: Ed. Vozes; Bragança Paulista, SP: Ed. Universitária São Francisco, 2008.

**APÊNDICE K – REFERÊNCIAS DAS OBRAS CITADAS NO QUADRO 26**

ARTIGO	AUTOR CITADO	ANO DA OBRA CITADA	REFERÊNCIA
53	LEONTIEV	1978	LEONTIEV, A. <b>O desenvolvimento do psiquismo</b> . Lisboa: Horizonte Universitário, 1978, p. 69-88.
53	ORLANDI	1990	ORLANDI, Eni Pulcinelli. <b>O que é linguística</b> . 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.
53	SAPIR	1971	SAPIR, Edward. <b>A linguagem</b> : introdução ao estudo da fala. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1971.
53	VANOYE	1986	VANOYE, Francis. <b>Usos da linguagem</b> : problemas e técnicas na produção oral e escrita. São Paulo: Martins Fontes, 1986, p. 15-8.
53	VYGOTSKY	1993	VYGOTSKY, L. S. <b>Pensamento e linguagem</b> . São Paulo: Martins Fontes, 1993.
32	MATURANA	1998	MATURANA, H. <b>Emoções e linguagem na educação e na política</b> . Belo Horizonte: UFMG, 1998.
95	DUARTE	2006	DUARTE, Rosália. Imagem, linguagem visual e conhecimento escolar. In: SILVA, Aida Maria Monteiro; MACEDO, Martins Teixeira; MELO, Márcia Maria de Oliveira; BARBOSA, Maria Lúcia de Figueiredo (Org.). <b>Políticas educacionais, tecnologias e formação de educador</b> : Repercussões sobre a didática e as práticas de ensino. Recife: Bagaço, 2006.
188	VYGOTSKY	2005	VYGOTSKY, Lev. S. <b>Pensamento e Linguagem</b> . 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
188	MATURANA	2001	MATURANA, Humberto. <b>Cognição, ciência e vida cotidiana</b> . 2. ed. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.
188	DELEUZE; GUATTARI	1995	DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. <b>Mil Platôs - capitalismo e esquizofrenia</b> . Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995. 96 p. 1 v.
188	FREIRE	2002	FREIRE, Paulo. <b>Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa</b> . São Paulo: Paz e Terra, 2002.
35	VYGOTSKY	1993	VYGOTSKY, L.S. <b>Pensamento e linguagem</b> . São Paulo: Martins Fontes, 1993.
35	FREIRE	1983	FREIRE, P. <b>Extensão ou comunicação?</b> 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. (O Mundo, hoje, v. 24).
35	FREIRE	1996	FREIRE, P. <b>Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa</b> . São Paulo: Paz e Terra, 1996.
35	PIAGET	1959	PIAGET, J. Aprendizagem e conhecimento. In: PIAGET, J.; GRÉCO, P. <b>Aprendizagem e conhecimento</b> . Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1974.
35	SANTAELLA	2010	SANTAELLA, L. A aprendizagem ubíqua substitui educação formal? <b>Revista de Computação e Tecnologia da PUC-SP</b> , v. 11, n. 1, p. 17-22, 2010.
179	FOUCAMBERT	1994	FOUCAMBERT, J. <b>A leitura em questão</b> . Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
179	SMITH	1989	SMITH, F. Lendo, escrevendo e pensando. In: SMITH, F. <b>Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler</b> . Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. p.198-215.



ARTIGO	AUTOR CITADO	ANO DA OBRA CITADA	REFERÊNCIA
46	DELEUZE; GUATTARI	1992	DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. <b>O Que é Filosofia?</b> Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.
46	BENJAMIN	1993	BENJAMIN, Walter: <b>Obras Escolhidas</b> . São Paulo: Brasiliense, 1993. 1 v.
46	DELEUZE	1985	DELEUZE, Gilles. <b>Cinema 1: A imagem-movimento</b> . São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.
172	FREIRE	1983	FREIRE, Paulo. <b>Educação como prática da liberdade</b> . 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
172	BAKHTIN	2006	BAKHTIN, Mikhail (Volochínov). <b>Marxismo e filosofia da linguagem</b> . 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
47	BARTHES	1984	BARTHES, Roland. <b>A câmara clara</b> . Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
47	COSTA	2014	COSTA, Cléia. <b>A linguagem fotográfica e as geografias do aluno: possibilidades para a Geografia</b> . 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Geografia) - Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2014.
47	DONDIS	1997	DONDIS, Donis A. <b>A síntese da linguagem visual</b> . São Paulo: Martins Fontes, 1997.
171	VYGOTSKY	1998	VYGOTSKI, Lev S. <b>Pensamento e Linguagem</b> . 2. ed. Martins Fontes, 1998.
171	FREIRE	2001	FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores. <b>Estudos Avançados</b> , São Paulo, v. 15, n. 42, p. 2, maio/ago. 2001.
171	ELIAS	1994	ELIAS, Norberto. <b>Teoria Simbólica</b> . Oeiras: Celta, 1994.
171	SOARES	1999	SOARES, Magda. <b>Letramento - um tema em três gêneros</b> . 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
84	VYGOTSKY	1979	VYGOTSKY, Lev Semenovich. <b>Pensamento e linguagem</b> . Lisboa: Antidoto, 1979.
84	VYGOTSKY	1996	VYGOTSKY, Lev Semenovich. Texto original. In: REGO, Teresa Cristina. <b>Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação</b> . Petrópolis: Vozes, 1996.
84	VYGOTSKY	2007	VYGOTSKY, Lev Semenovich. <b>A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores</b> . 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
183	VYGOTSKY	2007	VYGOSTKY, Lev Semonovich. <b>A formação social da mente</b> . São Paulo: Martins Fontes, 2007.
15	KOZEL	2007	KOSEL, Saete. Mapas Mentais – Uma Forma de Linguagem: Perspectivas Metodológicas. In: KOZEL, Saete; SILVA, Josué da Costa; GIL FILHO, Sylvio Fausto. (Org.). <b>Da Percepção e Cognição à Representação: Reconstruções Teóricas da Geografia Cultural e Humanista</b> . São Paulo: Terceira Margem; Curitiba: NEER, 2007.