

INTRODUÇÃO DE CONCEITOS BÁSICOS DA CARTOGRAFIA NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Jaira Maria da Silva *

RESUMO

Este trabalho discute a possibilidade de introduzir conceitos básicos da cartografia no primeiro ano do ensino fundamental com atividades estimulantes ao processo de construção do conhecimento pela própria criança, respeitando, acima de tudo, sua fase do desenvolvimento cognitivo. Para isso, inicialmente foi realizado um estudo teórico sobre o tema proposto, posteriormente foram aplicadas atividades em sala de aula e em seguida a análise e discussão dos resultados obtidos.

Palavras-chave: Ensino de cartografia. Geografia. Ensino fundamental.

1 INTRODUÇÃO

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia (BRASIL, 1997) estabelecem que ao final do primeiro ciclo do Ensino Fundamental o aluno deve ser capaz de ler, interpretar e representar o espaço por meio de mapas simples.

O aluno dessa etapa do ensino, antes de trabalhar com mapas, necessita saber mapear, localizar, criar referências, símbolos e realizar atividades que o levem à construção do conhecimento e, para tanto, é fazendo e criando que ele aprenderá os conceitos cartográficos.

No entanto, no primeiro ano do ensino fundamental, o ensino está centrado nas disciplinas de Português e Matemática visando à alfabetização do educando. É preciso reconhecer que a alfabetização cartográfica, se introduzida já no primeiro ano das séries iniciais, além de tornar o cotidiano escolar mais dinâmico e interativo, contribuirá para a construção gradativa dos conceitos cartográficos, ao passo que também caminhará junto com o processo de alfabetização e letramento.

* Professora das séries iniciais do ensino fundamental na rede pública de ensino do Município de Uberlândia-MG. Graduada em Pedagogia e especialista em Geografia para as séries iniciais do ensino fundamental pela Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: jaira1986@gmail.com

Diante disso, faz-se a seguinte indagação: como introduzir conceitos básicos da cartografia no primeiro ano do ensino fundamental, respeitando a fase do desenvolvimento cognitivo em que as crianças se encontram, com atividades significativas que estimulem o processo de construção do conhecimento pela própria criança?

Assim, inicialmente realizou-se um estudo teórico sobre o tema proposto destacando a importância da alfabetização cartográfica nos anos iniciais do ensino fundamental, verificando o que preconizam os documentos oficiais do governo sobre a alfabetização cartográfica nessa fase da educação básica e, finalmente, buscando compreender a utilidade do desenho como um importante instrumento para estimular o pensamento das crianças sobre o espaço vivido. Em seguida, partiu-se para a aplicação das atividades junto aos alunos, as quais foram divididas em: desenho da sala de aula pelos alunos; apresentação da maquete e introdução do mapa da sala de aula; e localização e orientação a partir do mapa temático.

2 O ENSINO DE CARTOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Pereira (*apud* CAVALCANTI, 1998, p. 23) acredita que “é possível afirmar que a missão, quase sagrada, da Geografia no ensino é a de alfabetizar o aluno na leitura do espaço geográfico, em suas diversas escalas e configurações”, e isso pode ser concretizado por meio do ensino de cartografia desde as séries iniciais.

Castrogiovanni (2000, p. 10) considera que a cartografia “instrumentaliza o aluno para ser um leitor e mapeador ativo, consciente da perspectiva subjetiva na escolha do fato cartografado, marcado por juízo de valor.” Na sua origem a cartografia “é um instrumento usado para organizar a vida do cotidiano, no entanto tornou-se uma técnica para a dominação dos territórios e das populações.” (*ibidem*, p. 40)

É fundamental no Ensino de Geografia que o aluno/cidadão aprenda a fazer uma leitura crítica da representação cartográfica, isto é decodificá-la, transpondo suas informações para o uso cotidiano. Deve ter claro que ela antes de mais nada é uma representação política. Para tanto, é necessário conhecer e saber utilizar os elementos do mapa em diferentes e possíveis leituras, como sendo verdades temporárias. (*ibidem*, p. 41)

Sendo assim, é necessário preparar o aluno para “ler” representações cartográficas. Para Almeida e Passini (1989, p. 15) “a preparação do aluno para essa leitura deve passar por preocupações metodológicas tão sérias quanto a de ensinar a ler e escrever, contar e fazer cálculos matemáticos”

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia (BRASIL, 1997) nas séries iniciais um dos objetivos básicos é o ensino de cartografia. Ao final do primeiro ciclo, o aluno deve ser capaz de ler, interpretar e representar o espaço por meio de mapas simples.

Mas, por onde começar o trabalho de alfabetização cartográfica? De acordo com Almeida e Passini (1989, p. 13) “a realidade é o ponto de partida e de chegada”. Assim, será pela observação do próprio aluno sobre o espaço que o cerca que ele começará a retirar elementos sobre os quais refletir. A tarefa do professor, portanto, é proporcionar aos alunos situações de aprendizagem que valorizem os seus conhecimentos sobre o espaço vivido, que é o espaço físico e social, onde a criança se movimenta e se desloca. A leitura da organização do espaço precisa começar pelos espaços conhecidos dos alunos.

Contudo, para que uma criança realize uma leitura de mapas – ainda que de lugares conhecidos, de espaços vividos – é importante que tenha primeiramente aprendido a construí-los. Para Piaget, citado por Almeida e Passini (1989, p. 22) “...todo conhecimento deve ser construído pela criança através de suas ações...”, pois a construção do pensamento é feita através da ação, e é por isso que se faz necessário que a criança crie seus próprios mapas para assim vivenciá-los e tornar-se um leitor eficaz.

De acordo com Almeida e Passini (1989, p. 15) o mapa é “... uma representação codificada de um determinado espaço real” e para que a criança consiga dar sentido a essa leitura, dar significado aos significantes é preciso que ela viva o papel de codificador, antes de ser decodificador. Será, ainda segundo essas autoras, “acompanhando metodologicamente cada passo do processo – reduzir proporcionalmente, estabelecer um sistema de signos ordenados, obedecer a um sistema de projeções para que haja coordenação de ponto de vista (descentralização espacial)” (ibidem, p. 22), que o aluno irá entender a linguagem cartográfica.

Assim, é preciso que o professor proponha atividades que levem os alunos a refletirem sobre o espaço. É preciso criar condições para que eles leiam e compreendam o espaço geográfico. Os desenhos se constituem em um meio valioso para que o professor consiga alcançar esses objetivos, principalmente no primeiro ciclo do Ensino Fundamental, em que o processo de alfabetização está em desenvolvimento e a criança não tem completo domínio da linguagem escrita. O desenho, dessa forma, se constitui em um instrumento didático que pode auxiliar o professor nesse processo de ensino-aprendizagem.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia (BRASIL, 1997, p. 88) colocam que:

[...] desenhar é uma maneira de se expressar característica desse segmento da escolaridade e um procedimento de registro utilizado pela própria Geografia. Além disso, é uma forma interessante de propor que os alunos comecem a utilizar mais objetivamente as noções de proporção, distância e direção, fundamentais para a compreensão e uso da linguagem cartográfica.

Segundo Miranda (2003, n.p.), Jean Piaget é um dos teóricos que aborda a questão da representação do espaço pela criança, através do desenho. Miranda ressalta que esse referencial teórico metodológico explana sobre como a criança constrói a noção de espaço e como evolui sua representação fundada nas relações espaciais topológicas, projetivas e euclidianas. Ainda segundo esse autor, os estudos piagetianos fornecem orientações teórico-metodológicas para o ensino de cartografia, pois ao analisar o desenho infantil como representação do espaço é possível estabelecer relações com o mapa. No entanto, Miranda atenta para o fato de que o ensino de Geografia na atualidade exige uma abordagem da representação do espaço que contemple também a intersubjetividade. “Trata-se de ampliar o conhecimento e as possibilidades assumindo uma postura crítica e ao mesmo tempo aberta às diferentes contribuições teóricas” (MIRANDA, 2003, n.p.). Dessa forma, ele destaca o enfoque sócio-interacionista:

Desta perspectiva, entendemos que o enfoque sócio-interacionista pode ressituar o papel das representações gráficas, cartográficas e imagéticas nos processos de ensino-aprendizagem e possibilitar a abordagem do espaço de vida de professores e alunos, o lugar vivido, enquanto espaço da diversidade e da (des)igualdade para a construção compartilhada de novos sentidos e novos significados para o lugar, para o mundo, para a vida (ibidem, n.p.).

Assim, o desenho se constitui como linguagem e instrumento para mediação pedagógica, principalmente na fase de alfabetização em que a criança ainda não domina a linguagem escrita, e a oral está em processo de desenvolvimento. Contudo, para que o desenho cumpra sua função é preciso que o professor saiba analisá-lo, tenha conhecimento sobre o assunto e que lhe dê o tratamento didático correto.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

As atividades de ensino tiveram o caráter de introduzir e trabalhar conceitos cartográficos básicos, tendo a realidade das crianças como ponto de partida, a fim de

proporcionar-lhes atividades estimulantes, que as levassem a pensar sobre os espaços que as cercam.

3.1 Localização da área de estudo

As atividades foram desenvolvidas na “Escola Municipal Professor Luis Rocha e Silva”, situada no bairro Tubalina, em Uberlândia, Minas Gerais (Figura 1). A pesquisa foi desenvolvida com uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental, sendo a pesquisadora também professora regente dessa turma. Para a concretização desse trabalho as atividades foram realizadas em quatro etapas.

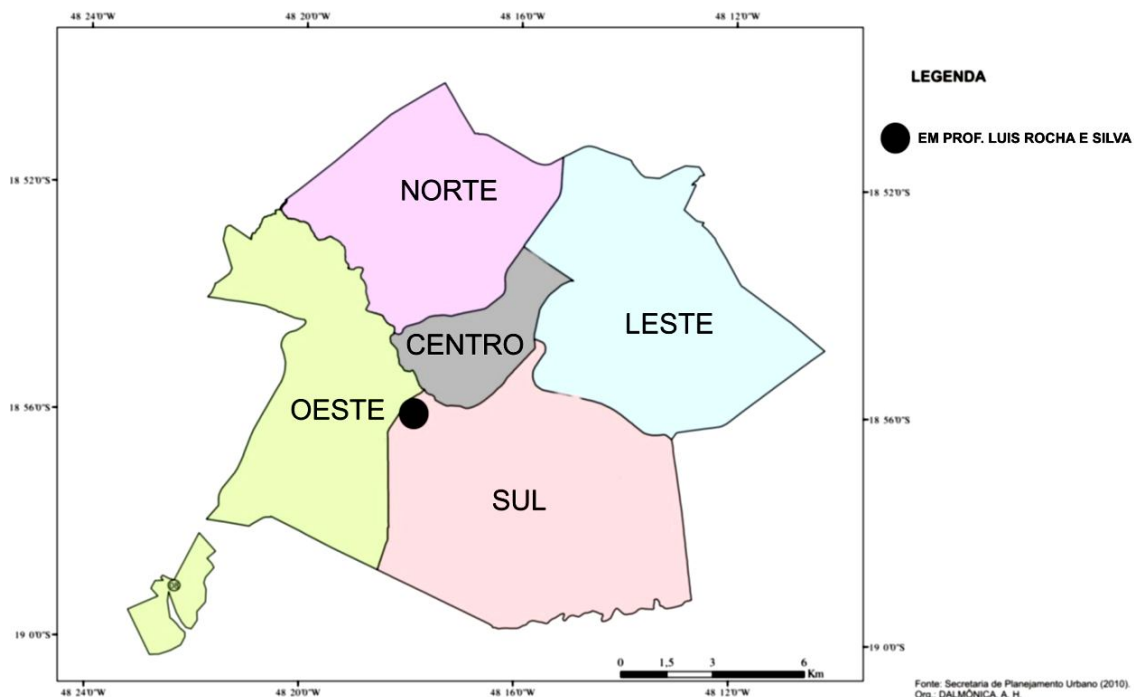


Figura 1: Localização da escola na cidade de Uberlândia.

3.2 Desenho da sala de aula pelos alunos

Objetivo: Estimular a criança a pensar sobre a sala de aula e introduzir o conceito de ponto de vista na representação gráfica ou cartográfica do espaço. O desafio de representar no papel (plano bidimensional) esse espaço concreto de sua vivência (plano multidimensional) promove o estímulo do pensamento sobre a representação do espaço e, conseqüentemente, estimula a criança a dirigir um olhar mais atento e observador sobre seu espaço de

aprendizado e convivência. Com esse exercício objetivou-se uma preparação para introdução futura da planta baixa da sala de aula.

1ª parte: Roda de conversa com os alunos em que foi introduzido o conceito de ponto de vista, utilizando como exemplo concreto a posição de cada criança na roda.

2ª parte: Os alunos fizeram o desenho da sala de aula considerando o ponto de vista do lugar em que estavam sentados. Em seguida, desenharam a partir do ponto de vista de cima.

3.3 Apresentação da maquete da sala de aula e introdução do mapa da sala

Objetivo: Com essa atividade objetivou-se mostrar para os alunos, de forma simples, o processo de criação de um mapa, concomitantemente, introduzindo e trabalhando conceitos cartográficos e geográficos. Para essa atividade a maquete não foi confeccionada pelos alunos, devido à limitação do tempo.

1ª parte: Numa roda de conversa com os alunos, foi lembrada a atividade anterior: desenho da sala de aula a partir de dois pontos de vista diferentes: o primeiro, do lugar em que estavam sentados e o segundo, a sala de aula vista de cima.

2ª parte: Colocou-se uma dúvida para os alunos: O que é uma maquete? Em seguida foi apresentada a maquete da sala de aula para grupos de 5 a 6 alunos de cada vez com o intuito de facilitar a mediação da professora. Uma vez posicionada a maquete, os alunos foram questionados sobre quais os elementos da sala de aula retratados na maquete, e como esses elementos eram vistos de cima. Ainda destacou-se sobre o correto posicionamento da maquete, e a observação a partir de pontos de vista diferentes. Também foi explicado que o papel celofane colocado sobre a maquete teve o objetivo de desenhar o mapa da sala visto de cima.

3ª parte: Foi apresentada para os alunos a planta baixa e feita a relação com o desenho traçado no celofane. Foi chamada a atenção dos alunos quanto à presença da legenda e para que pensassem sobre qual seria a sua função. Cada aluno recebeu uma cópia da planta baixa e a partir daí foi trabalhado o correto posicionamento desse mapa. Após o posicionamento do mapa, cada aluno localizou a sua fileira e depois a sua carteira na mesma. Feito isso, escreveram o seu nome dentro da representação da carteira e escreveram o nome do colega que sentava à sua frente e o colega que se sentava atrás.

3.4 Localização e orientação na sala de aula a partir do mapa temático

Objetivos: Trabalhar a localização dos meninos e meninas dentro da sala de aula a partir da elaboração de um mapa temático, e salientar a importância da legenda.

1ª parte: Foi entregue para cada aluno uma cópia do mapa sem a legenda e pedido que o posicionassem corretamente.

2ª parte: Os alunos foram questionados sobre o que estaria faltando no mapa entregue. Então foi explicado que esse mapa tinha outra finalidade, a de representar a localização dos meninos e das meninas na sala de aula e que, portanto, a legenda seria criada por eles mesmos. Então foi definida a cor das carteiras das meninas, dos meninos e das carteiras sem alunos. Posteriormente os alunos iniciaram a pintura seguindo uma ordem para não se confundirem – iniciando da primeira fileira da esquerda para a direita ou vice-versa.

3ª parte: Elaboração da legenda. O objetivo foi lembrar como era a legenda do mapa anterior e então questionar quais símbolos poderiam ser usados novamente e quais poderiam ser adaptados ao novo mapa.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

As atividades foram desenvolvidas tendo como orientação os resultados das atividades anteriores, a fim de garantir a evolução em relação à apreensão do conteúdo pelos alunos.

4.1 Desenho da sala de aula produzido pelos alunos

Foi feita uma roda de conversa com os alunos para introduzir o conceito de ponto de vista através de exemplos concretos de mudanças de ponto de vista de acordo com a localização de cada um na roda. A partir dessa conversa pediu-se que eles fizessem o desenho da sala de aula considerando o ponto de vista do lugar em que estavam sentados, ou seja, fazer um desenho da sala considerando o que viam sentados na sua carteira, observar o que havia à sua direita, esquerda, e à sua frente. Sendo assim, as crianças levantaram da roda e sentaram nos seus lugares.

Então, foi distribuída uma folha sulfite totalmente em branco para que eles fizessem o desenho. No momento da atividade não surgiram muitas dúvidas e nenhuma criança se mostrou insegura para realizar a atividade.

De maneira geral, observou-se que a maioria das crianças fizeram desenhos com mais detalhes, procurando retratar a realidade com a maior fidelidade possível e, para isso, utilizaram com frequência de vários pontos de vista e, ainda, incorporaram muitos elementos do exterior à sala como verificado nas figuras 2, 3 e 4.

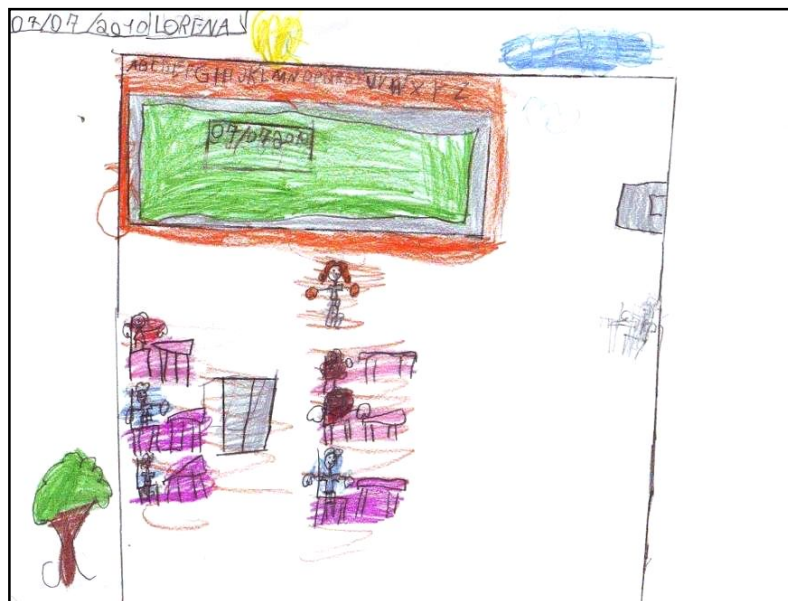


Figura 2: Desenho da sala de aula considerando o ponto de vista do lugar em que está sentado.



Figura 3: Desenho da sala de aula considerando o ponto de vista do lugar em que está sentado.



Figura 4: Desenho da sala de aula considerando o ponto de vista do lugar em que está sentado com incorporação de elementos externos.

A partir das figuras acima é pertinente destacar que não se trata simplesmente de uma representação linear da realidade, pois quando se pede um desenho da sala de aula considerando o ponto de vista do lugar em que os alunos estão sentados, deve se considerar a multidimensionalidade do pensamento e da realidade. Desse modo, o que se vê é o uso de todos os recursos disponíveis para retratar com veracidade o local a ser representado.

A segunda parte da atividade foi desenhar a sala de aula vista de cima. As crianças demonstraram muita dificuldade em compreender o que foi pedido: como elas nunca viram a sala de aula vista por cima, tiveram dificuldade em imaginar como seria. O ventilador foi um elemento presente em vários desenhos. Como se localiza no teto da sala e foi pedido o desenho da sala de aula vista de cima, algumas crianças, na tentativa de representar o que foi solicitado, o desenharam. As Figuras 5, 6 e 7 são alguns exemplos de como representaram a sala vista de cima.



Figura 5: Desenho da sala a partir do ponto de vista de cima.



Figura 6: Desenho da sala a partir do ponto de vista de cima

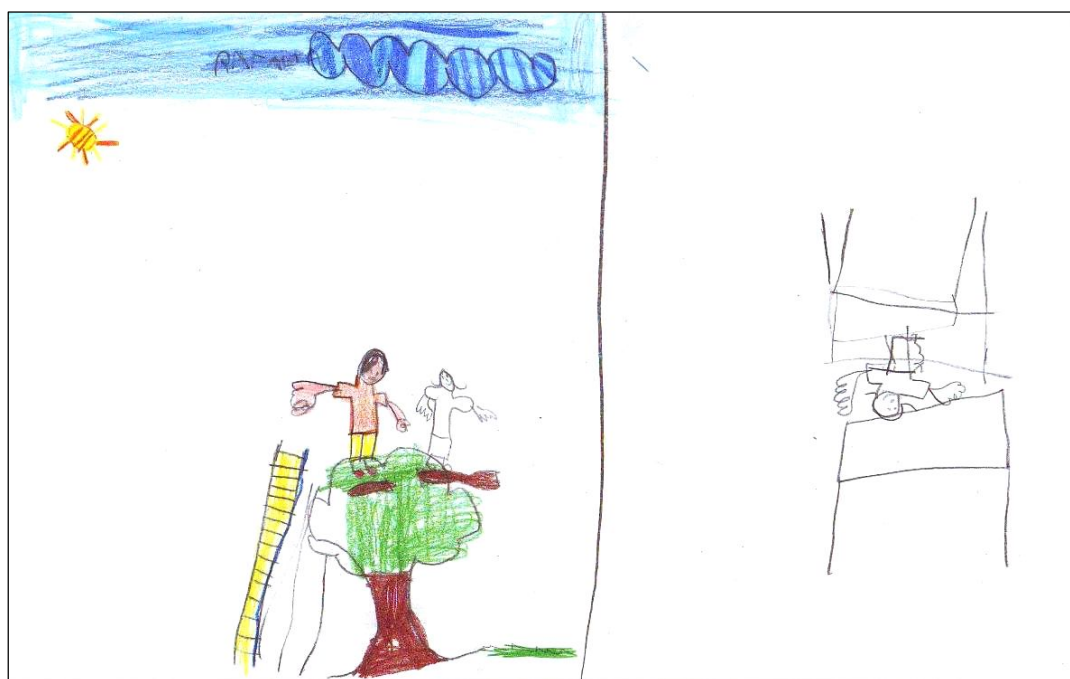


Figura 7: Desenho da sala a partir do ponto de vista de cima

Nesses casos, a confusão é compreensível, pois para os alunos a questão é: como desenhar a sala de aula vista de cima se nesse momento estou dentro dela? E como pode ser observado nos desenhos acima, há uma tentativa “desesperada” para encontrar a solução para esse problema.

Contudo, a resolução desse problema pode ser dada por meio de uma maquete, que consiste num modelo tridimensional e, se confeccionada com esmero, traz uma boa aproximação da realidade.

4.2 Apresentação da maquete da sala de aula e introdução do mapa da sala de aula

Segundo Castrogiovani (2000, p.76) “a maquete é um ‘modelo’ tridimensional do espaço. A construção de uma maquete é um dos primeiros passos para um trabalho mais sistemático das representações cartográficas.” Sendo assim, foi produzida uma maquete para trabalhar com as crianças o processo de criação de um mapa e, concomitantemente, trabalhando e introduzindo conceitos cartográficos e geográficos. É importante salientar que o trabalho com a maquete vem trazer novas reflexões sobre o espaço vivido. “A maquete passa a traduzir o próprio espaço da ação/interação do sujeito/aluno cidadão. O seu cotidiano passa a sofrer novas reflexões e portanto novas representações” (CASTROGIOVANI 2000, p. 77).

Nessa atividade buscou-se trabalhar de forma mais concisa a ideia de que podemos ler o espaço sob vários pontos de vista. Dessa forma, no primeiro momento da atividade, na roda de conversa, os alunos conseguiram relembrar bem a atividade dada anteriormente e as questões que foram discutidas, referente a pontos de vista.

Quando foi perguntado o que é uma maquete ficou evidente que as crianças não sabiam. Mas, como elas estavam vendo a maquete produzida em cima da mesa (Figura 8), então, começaram a fazer deduções como: “é um jogo”, “são caixinhas de fósforo”, “é uma caixa em que colocamos coisas”...



Figura 8: Maquete da sala de aula.

Então, foi explicado que a maquete é uma representação reduzida de um espaço da realidade e que eles estavam observando uma maquete da nossa sala de aula, ou seja, uma miniatura da mesma, e assim, com ela reduzida, seria possível vê-la de cima.

Para fazer a observação e a explicação, os alunos foram agrupados de 5 a 6. As crianças conseguiram relacionar sem dificuldades os elementos da realidade com os observados na maquete. Então identificaram que as caixinhas de fósforos cortadas ao meio representavam as carteiras, que a caixa de fósforos inteira representava a mesa da professora e assim por diante.

Também foi trabalhado com cada grupo o posicionamento adequado da maquete e para isso foi tomada como referência a porta da sala de aula e o quadro. A observação também foi feita considerando outros pontos de vista. Ainda foi chamada a atenção para o papel celofane transparente no qual havia sido feito o contorno dos objetos considerando o ponto de vista de cima, como aparece na Figura 8.

Após exploração da maquete com cada grupo, foi apresentado o mapa da sala, distribuída uma cópia para cada aluno e explicado que ele havia sido feito a partir do desenho como no papel celofane.

As crianças conseguiram com facilidade diferenciar no mapa os elementos e também entender a legenda e sua função (desde o início do ano está sendo feito um trabalho com os símbolos usando o calendário). Como anteriormente foi trabalhada a forma de posicionar a maquete, eles conseguiram sem dificuldades posicionar o mapa sobre a mesa na posição certa. Durante a explicação, o mapa foi fixado no quadro para poder melhor explicá-lo. Porém, isso poderia deixá-los confusos e, então, o mapa foi colocado no chão e os alunos se posicionaram ao redor dele.

Após essa etapa foi pedido que eles, a partir da observação das fileiras, identificassem qual seria o seu lugar na sala. Somente duas crianças se confundiram no momento de localizar o seu lugar (são crianças que apresentam dificuldades no processo de ensino-aprendizagem). No entanto, duas outras crianças que também apresentam dificuldades no processo de ensino-aprendizagem não erraram a localização e também não tiveram dúvidas. Depois de terem se localizado, foi pedido que elas escrevessem primeiramente o nome do colega que sentava à sua frente e depois o colega que se sentava atrás, como na Figura 9. Assim a atividade foi finalizada com sucesso, alcançando os objetivos.

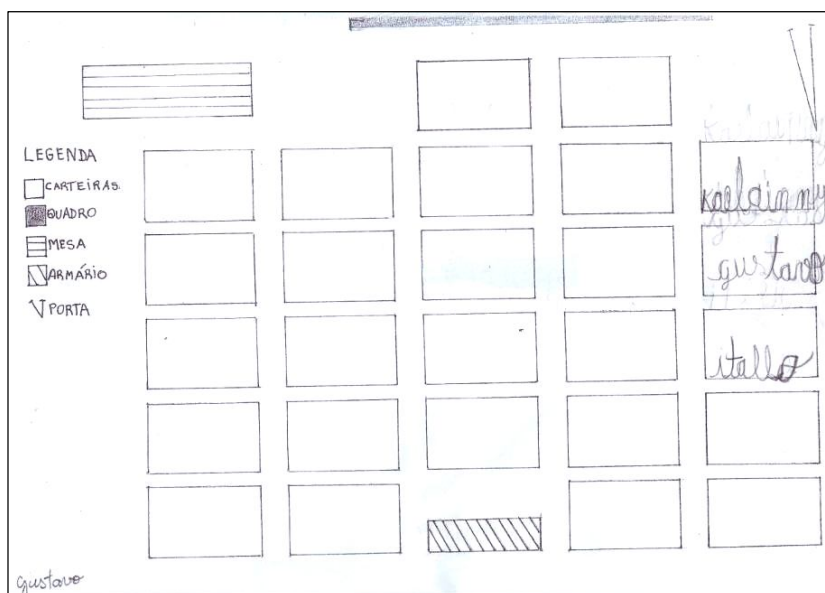


Figura 9: Planta baixa da sala de aula com a localização dos alunos e inserção dos seus respectivos nomes.

A partir dessa atividade foi possível perceber que a maquete pode ser introduzida para auxiliar na resolução do problema da representação da realidade próxima, sem necessariamente, que os alunos participem do processo de sua elaboração e, além disso, também propicia a iniciação às primeiras noções de mapas.

4.3 Localização dos meninos de das meninas dentro da sala de aula e criação da legenda

Após apresentados aos alunos a maquete da sala de aula e o mapa construído a partir da mesma, foi possível pedir que eles se localizassem nesse mapa e, como descrito anteriormente, essa atividade teve grande êxito.

Dessa forma, obtendo esse resultado, foi possível pensar e aplicar outra atividade que trabalharia e reforçaria junto às crianças as noções já trabalhadas até então – localização, criação de referências, leitura de símbolos, redução, lateralidade, ponto de vista – e desenvolver ainda mais a leitura de símbolos a partir do momento que nessa atividade eles criariam a legenda do mapa.

Assim que foi entregue uma cópia do mapa, nesse caso sem a legenda, foi observado que alguns alunos procuraram posicioná-lo corretamente com as referências usadas na atividade anterior – a porta da sala de aula e o quadro. Então, foi pedido que os outros também posicionassem o mapa.

Em seguida, foi questionado sobre o que estaria faltando nesse mapa e logo eles perceberam que era a legenda. Assim, foi explicado que nesse mapa seria trabalhada a localização dos meninos e das meninas dentro da sala de aula e que, sendo assim, a legenda seria criada por eles. Então, conjuntamente foi definida a cor rosa para colorir a carteira das meninas, e azul para a carteira dos meninos. Foi orientado que eles comesçassem a colorir a partir da primeira fileira, próxima à porta da sala.

As crianças se mostraram muito motivadas em realizar a atividade e não demonstraram dificuldade. Somente duas alunas no momento de pintar confundiram a mesa da professora como sendo carteira dos alunos. Então, a leitura do mapa foi novamente realizada com elas. Uma dúvida que surgiu no momento em que estavam pintando foi com relação à carteira em que não havia nenhuma criança sentada, de qual cor seria pintada e ficou definido que essa carteira não seria pintada.

Após essa etapa, passou-se para a elaboração da legenda. Como as crianças já conheciam a legenda do mapa anterior, elas optaram por utilizar os mesmos símbolos para a representação da porta, da mesa da professora e do armário. Já com relação à representação das carteiras, mudaram apenas a cor.

Assim, depois do mapa pronto, como pode ser observado na Figura 10, foi possível realizar várias leituras com as crianças como: observando o mapa, na sala tem mais meninas ou meninos? Em qual fileira tem mais meninos sentados? Quantas carteiras estão sem alunos? Quantas carteiras ocupadas há no total na sala de aula?



Figura 10. Mapa temático representando os lugares ocupados por meninas e meninos na sala de aula

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como visto anteriormente, o ensino de Geografia não pode mais ser colocado em segundo plano dentro das escolas. Esse ensino se faz cada vez mais necessário em um mundo cada vez mais globalizado. É preciso ensinar Geografia para desenvolver a criticidade e, principalmente, para estudar e discutir os problemas e os processos de transformação do mundo, que ocorrem tão rapidamente. Como visto, isso significa levar o estudo da realidade para dentro da sala de aula, ou seja, estudar o espaço. Nesse caso, o ensino de cartografia traz importantes contribuições ao instrumentalizar o aluno na leitura e compreensão do espaço que o cerca e também daquele representado.

Assim, este trabalho pretendeu contribuir com as práticas de ensino de Geografia no primeiro ano do ensino fundamental. Para isso, estudou-se a possibilidade da introdução de conceitos básicos de cartografia nesse período da vida escolar do aluno, assim como preconizam os Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia.

A partir das atividades aplicadas, verificou-se que é possível introduzir conceitos cartográficos básicos, como ponto de vista, área, lateralidade, orientação, localização, referências, bem noção de espaço já no primeiro ano do ensino fundamental. Nesse caso, o desenho foi uma atividade utilizada para obter informações sobre o pensamento das crianças e assim planejar intervenções com o intuito de trabalhar com conceitos básicos da cartografia.

Através do desenho de observação de partes e de elementos geográficos do espaço da escola, verificou-se como as crianças do 1º ano representavam esse espaço e se problematizou essas representações iniciais para se introduzir noções básicas de cartografia no ensino do mapa.

Dessa forma, constatou-se que através das atividades realizadas e pela mediação pedagógica, é possível introduzir o ensino de noções, habilidades e conceitos básicos de cartografia no currículo de Geografia no primeiro ano do Ensino Fundamental, quando o que se observa nos estudos e propostas metodológicas para a prática docente nessa etapa da escolarização é a introdução da cartografia no 4º ou 5º ano. Sabemos também, pela experiência na escola, que na maioria dos casos não são contemplados esses conteúdos no currículo praticado em sala de aula.

Assim, este trabalho produziu muitos resultados positivos e contribuiu para diversificar a prática educativa no primeiro ano da educação básica, em que na maioria das vezes assiste-se a um ensino centrado nas disciplinas de Português e Matemática visando à alfabetização do aluno.

INTRODUCTION OF BASIC CONCEPTS OF MAPS IN THE FIRST YEAR OF THE ELEMENTARY SCHOOL

ABSTRACT

This paper discusses the possibility of introducing the basic concepts of cartography in the first years of elementary school with stimulating activities to the process of knowledge construction by the child, respect, above all, their stage of cognitive development. For this purpose it was originally performed a theoretical study on the theme, activities were subsequently applied in the classroom and then the analysis and discussion of the results.

Keywords: Teaching of the cartography. Elementary school. Geography.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rosângela Doin de; PASSINI, Elza Yasuko. **O espaço geográfico: ensino e representação**. São Paulo: Contexto, 1989.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia** (1.a a 4.a séries). Brasília: MEC/SEF, 1997.

CASTROGIOVANI, Antônio. (Org.). **Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

MIRANDA, Sérgio Luiz. Leituras do desenho e do lugar na sala de aula. XIV Congresso de Leitura do Brasil. **Anais...** Campinas, UNICAMP, 22 a 25 de julho, 2003. Disponível em: <alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais14/.../C14051.doc>. Acesso em: 15 dez. 2010.

Artigo recebido em 10/11/11 para avaliação e aceito em 15/12/11 para publicação.