

MANUAL DO
PROFESSOR

LAERCIO FURQUIM JR.
EDILSON ADÃO

A CONQUISTA

GEOGRAFIA

Ensino Fundamental - Anos Iniciais
Componente: Geografia

3



CÓDIGO DA COLEÇÃO
0132P230102000050
PNLD 2023 • OBJETO 1
Material de divulgação
Versão submetida à avaliação

FTD

MATERIAL PARA DIVULGAÇÃO DA EDITORA FTD
REPRODUÇÃO PROIBIDA

A CONQUISTA

GEOGRAFIA

Ensino Fundamental - Anos Iniciais
Componente: Geografia



「MANUAL DO
PROFESSOR」

LAERCIO FURQUIM JUNIOR

Mestre em Ciências (área de concentração: Geografia Humana) pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Bacharel e Licenciado em Geografia pela Universidade de São Paulo. Professor de Geografia no Ensino Fundamental e Médio.

EDILSON ADÃO CÂNDIDO DA SILVA

Doutorando em Geografia (área de concentração: Análise ambiental e dinâmica territorial) pelo Instituto de Geociências da Unicamp. Mestre em Ciências (área de concentração: Geografia Humana) pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Bacharel e Licenciado em Geografia pela Universidade de São Paulo. Professor de Geografia no Ensino Médio e Superior.



A Conquista – Geografia – 3º ano (Ensino Fundamental – Anos Iniciais)
Copyright © Laercio Furquim Junior, Edilson Adão Cândido da Silva, 2021

Direção-geral Ricardo Tavares de Oliveira
Direção editorial adjunta Luiz Tonolli
Gerência editorial Natalia Taccetti
Edição Francisca Edilania de Brito Rodrigues (coord.)
Aroldo Gomes Araujo, Lucas Abrami
Preparação e revisão de textos Viviam Moreira (sup.)
Fernando Cardoso, Paulo José Andrade
Gerência de produção e arte Ricardo Borges
Design Daniela Máximo (coord.)
Bruno Attili, Carolina Ferreira, Juliana Carvalho (capa)
Imagem de capa Silvia Otofujii
Arte e Produção Vinicius Fernandes dos Santos (sup.)
Juliana Signal, Jacqueline Nataly Ortolan (assist.), Marcelo dos Santos Saccomann (assist.)
Diagramação FyB - Arquitetura e Design
Coordenação de imagens e textos Elaine Bueno Koga
Licenciamento de textos Érica Brambila, Bárbara Clara (assist.)
Iconografia Jonathan Santos, Ana Isabela Pithan Maraschin (trat. imagens)
Ilustrações Adolar de Paula Mendes Filho, Alex Rodrigues, Bentinho, Daniel Wu, Edson Faria,
Estúdio Ampla Arena, Fábio Eugenio, Leninha Lacerda, Mauro Souza, Lima, Romont Willy, Sonia Vaz,
Tel Coelho/ Giz de Cera, Vanessa Alexandre

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

Furquim Junior, Laercio
A conquista : geografia : 3º ano : ensino
fundamental : anos iniciais / Laercio Furquim Junior,
Edilson Adão Cândido da Silva. -- 1. ed. --
São Paulo : FTD, 2021.

Componente: Geografia.
ISBN 978-65-5742-583-1 (aluno – impresso)
ISBN 978-65-5742-584-8 (professor – impresso)
ISBN 978-65-5742-593-0 (aluno – digital em html)
ISBN 978-65-5742-594-7 (professor – digital em html)

1. Geografia (Ensino fundamental) I. Silva,
Edilson Adão Cândido da. II. Título.

21-72453 CDD-372.891

Índices para catálogo sistemático:

1. Geografia : Ensino fundamental 372.891
Cibele Maria Dias - Bibliotecária - CRB-8/9427

Reprodução proibida: Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610
de 19 de fevereiro de 1998. Todos os direitos reservados à

EDITORA FTD.
Rua Rui Barbosa, 156 – Bela Vista – São Paulo – SP
CEP 01326-010 – Tel. 0800 772 2300
Caixa Postal 65149 – CEP da Caixa Postal 01390-970
www.ftd.com.br
central.relacionamento@ftd.com.br

Em respeito ao meio ambiente, as folhas deste
livro foram produzidas com fibras obtidas de
árvores de florestas plantadas, com origem
certificada.

Impresso no Parque Gráfico da Editora FTD
CNPJ 61.186.490/0016-33
Avenida Antonio Bardella, 300
Guarulhos-SP – CEP 07220-020
Tel. (11) 3545-8600 e Fax (11) 2412-5375

APRESENTAÇÃO

Prezado professor

É com muita alegria que apresentamos nossa obra. Esperamos que ela possa auxiliá-lo na empreitada de sua magnífica profissão. Nós, os autores e a equipe editorial, nos dedicamos muito para levar até você uma obra completa de Geografia. Esperamos que, com ela, você e seus estudantes viajem por lugares, paisagens, regiões e territórios do Brasil e do mundo.

Criada para os anos iniciais do Ensino Fundamental, a obra foi idealizada pensando nessa importante etapa em que as crianças passam a viver mudanças decisivas em sua formação e na relação com o mundo. Nesse sentido, a obra se propõe a subsidiar seu trabalho em sala de aula em um momento no qual a educação brasileira assiste à consolidação de seu último movimento por meio da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O conteúdo da obra, as atividades e todas as perspectivas de aprendizagem foram produzidos sob o prisma desse documento, suas competências e habilidades, subsidiado, igualmente, pelo mais novo componente normativo do Ensino Fundamental: a Política Nacional de Alfabetização (PNA), utilizada na composição da coleção.

Este Manual do Professor circunscreve-se como um auxílio no uso da coleção, permitindo-lhe explorar todas as possibilidades contidas no Livro do Estudante. O referencial teórico da obra, que está em sintonia com as categorias analíticas abordadas na BNCC (lugar, paisagem, território, região, natureza), está ancorado em uma premissa básica: o espaço geográfico como objeto maior de estudo da Geografia.

Não temos dúvidas de que, pelos caminhos da Geografia, será possível melhor entender o mundo e, assim, contribuir para que formemos cidadãos conscientes que ajudarão a construir uma sociedade mais justa.

Com carinho,

Os autores.

SUMÁRIO

1. ORIENTAÇÕES GERAIS	V
1.1 Educação brasileira e as regras normativas.....	V
1.2 Transição da Educação Infantil ao Ensino Fundamental (Anos Iniciais) e o contato com a Geografia	VII
1.3 BNCC, PNA e Geografia	VIII
1.4 Pressupostos teórico-metodológicos	XI
1.5 Proposta pedagógica.....	XVI
1.6 Avaliação	XVIII
2. QUADRO PROGRAMÁTICO	XX
3. EVOLUÇÃO SEQUENCIAL DOS CONTEÚDOS DO 3º ANO	XXII
Planejamento bimestral e semanal.....	XXII
4. MONITORAMENTO DA APRENDIZAGEM	XXV
Você já viu • Avaliação diagnóstica	XXV
Vamos recordar? • Avaliações de processo.....	XXVI
O que aprendi neste ano? • Avaliação de resultado	XXX
5. TEXTOS PARA REFLEXÃO	XXXI
6. REFERÊNCIAS CONSULTADAS E COMENTADAS	XL
Sugestões de leitura para o professor	XLIV
7. CONHEÇA SEU MANUAL	XLVI
8. ORIENTAÇÕES ESPECÍFICAS PARA O 3º ANO	1
Você já viu	6
Unidade 1 • O que é paisagem?	8
Unidade 2 • Transformações nas paisagens	38
Unidade 3 • Paisagens do campo e da cidade	70
Unidade 4 • Impactos no ambiente.....	108
O que aprendi neste ano?	138

1

ORIENTAÇÕES GERAIS

1.1. EDUCAÇÃO BRASILEIRA E AS REGRAS NORMATIVAS

A história da educação e da alfabetização brasileira é permeada por avanços e transformações que vêm se aprimorando desde a década de 1930, momento em que uma ruptura política pautada pela queda da oligarquia cafeeira e pela ascensão de uma emergente burguesia industrial reconfigurou o cenário da educação escolar brasileira. Desde então, um conjunto de normas e condutas educacionais foi se alternando.

Ao longo desse período que se constitui de quase um século, uma normatização oficial configurou-se e compôs-se frequentemente em busca do aprimoramento escolar. Assim, nesta terceira década do século XXI, uma nova geração de livros didáticos chega ao professor com as normas e regras que regem a educação brasileira e que lastream esta coleção. Portanto, ela está ancorada, entre outros, em dois documentos oficiais balizadores que normatizam nossa educação: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2018, e a Política Nacional de Alfabetização (PNA), instituída pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019.

Sabemos que a educação brasileira se divide em Educação Básica e Educação Superior. A Educação Básica, por sua vez, divide-se em Educação Infantil, Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) e Ensino Médio. Desde 2006, a Lei Federal nº 11.274 incidiu em nossa seara mais específica, o Ensino Fundamental, convertendo-o de oito para nove anos. Aqui apresentamos, de maneira genérica, uma ideia da estruturação oficial do ensino brasileiro e como o Ensino Fundamental (anos iniciais) se insere nesse conjunto da educação.

Faz-se necessário termos ao menos alguma dimensão das regras normativas da educação brasileira para, na condição de professores, estarmos cientes da condução adequada de nosso trabalho pedagógico. A normatização incide nas práticas pedagógicas. A recente regulamentação oficial pautada pela BNCC e pela PNA, somada às já consolidadas Diretrizes Curriculares Nacionais, assim como à nossa lei maior da educação, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), determina, na prática, boa parte do ensino brasileiro e o cotidiano da sala de aula. De acordo com o documento da PNA lançado em 2019, esses são os principais marcos históricos e normativos recentes, momentos importantes da educação brasileira:



LINHA DO TEMPO

MARCOS HISTÓRICOS E NORMATIVOS



A linha do tempo não está em escala.

Fonte: Brasil, MEC, Secretaria de Alfabetização. **PNA, Política Nacional de Alfabetização**. Brasília, MEC Secretaria de Alfabetização, 2019, p. 15.

1.2.

TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL AO ENSINO FUNDAMENTAL (ANOS INICIAIS) E O CONTATO COM A GEOGRAFIA

Dos cinco anos que compõem os anos iniciais do Ensino Fundamental, os dois primeiros referem-se à consolidação do processo de alfabetização da criança. O primeiro ano, em especial, configura-se como uma transição da Educação Infantil ao Ensino Fundamental.

Os anos iniciais do Ensino Fundamental são impactantes para as crianças, pois elas estão vivenciando uma fase de transição, com importantes transformações em seu processo de desenvolvimento cognitivo. Esse é um dos momentos em que se ampliam experiências para o aprimoramento da oralidade, dos processos de percepção, compreensão e de visão do mundo à sua volta.

No Ensino Fundamental, durante o processo de alfabetização, os componentes curriculares são apresentados aos estudantes de modo mais sistemático. A Geografia é a disciplina que pode contribuir para a apresentação do mundo aos estudantes.

É nessa etapa do aprendizado que novas relações com o mundo e com a sociedade são desenvolvidas. Uma diversidade de situações e conceitos proporciona argumentações mais elaboradas, entre outras descobertas aos estudantes. O convívio com esse mundo de descobertas deve estimular o pensamento e fortalecer as habilidades de questionamento, de produções culturais e do uso da tecnologia, ampliando o horizonte de conhecimento e o discernimento de si mesmo, da natureza e da sociedade. A Geografia é peça-chave nessa fase do universo infantil.

As ciências humanas, em geral, e o ensino de Geografia, em particular, têm muito a contribuir para o desenvolvimento dos estudantes, principalmente no que diz respeito à apreensão das noções de espaço e tempo (relacionadas às dinâmicas e às transformações espaciais), à construção da identidade, à compreensão de suas vivências cotidianas etc.

No texto a seguir, a professora Helena Copetti Callai destaca, em linhas gerais, os objetivos da Geografia na escola e, também, no processo de alfabetização.

Ler o mundo da vida, ler o espaço e compreender que as paisagens que podemos ver são resultado da vida em sociedade, dos homens na busca da sua sobrevivência e da satisfação das suas necessidades. Em linhas gerais, esse é o papel da geografia na escola. Refletir sobre as possibilidades que representa, no processo de alfabetização, o ensino de geografia passa a ser importante para quem quer pensar, entender e propor a geografia como um componente curricular significativo. Presente em toda a educação básica, mais do que a definição dos conteúdos com que trabalha, é fundamental que se tenha clareza do que se pretende com o ensino de geografia, de quais objetivos lhe cabem. (CALLAI, 2005, p. 229)

Entendemos que será na composição com outros saberes que a Geografia contribuirá de maneira decisiva, já que a responsabilidade nesse percurso se deve a um conjunto de componentes, em especial a Língua Portuguesa. Por meio de vivências, atividades e diferentes recursos didáticos, a Geografia tem a meta de instrumentalizar as crianças para que compreendam, gradativamente, a dinâmica entre sociedade e natureza e a aprendizagem espacial. Além disso, todo o percurso no Ensino Fundamental contribui para o enriquecimento do vocabulário do estudante.

A percepção do lugar, a observação da paisagem, da natureza, os primeiros mapeamentos e outros elementos são ferramentas que ajudam a instrumentalizar o processo de aproximação e de compreensão gradativa do espaço geográfico. Nesse percurso, nos primeiros volumes, são enfatizados os lugares de vivência e a ideia de pertencimento, a loca-

lização espacial, a educação cartográfica e a convivência social nas mais variadas situações. Gradativamente, amplia-se a escala da análise e abordam-se os conceitos de paisagem, de território e região, assim como o estudo do urbano e rural, e a interligação entre campo e cidade, conjuntos espaciais distintos, mas cada vez mais integrados. Trata-se de um caminho a ser percorrido em direção ao domínio dos conhecimentos geográficos e de seus conceitos basilares.

Os diversos documentos oficiais produzidos ao longo dos últimos anos enfatizam, em vários momentos, os procedimentos de análise geográfica no Ensino Fundamental. O que percebemos é que, no processo de desenvolvimento da formação normativa da educação brasileira, os documentos, em muitos pontos, se justapõem; não são excludentes entre si.

Novos parâmetros, diretrizes, documentos alternaram-se nas últimas décadas, mas a linha teórico-metodológica da ciência geográfica e sua aplicação ao ensino foram mantidas ou aprofundadas, nunca excludentes com a história do pensamento geográfico. É na totalidade dessa contribuição teórica que buscamos trilhar nossa proposta metodológica para a coleção que ora apresentamos, para que o estudante aprenda a raciocinar geograficamente e a pensar espacialmente e comece a criar condições de iniciar o processo de compreensão do espaço geográfico.

Não obstante essas premissas, os diversos documentos oficiais, em especial a BNCC, esclarecem que uma obra didática deve propiciar condições para a busca de uma formação cidadã, estimulando os estudantes a se posicionarem criticamente frente aos dilemas da sociedade, das novas tecnologias e do ambiente. Este é o propósito central desta obra: por meio de conceitos e temas da Geografia e de uma linguagem acessível à compreensão, buscamos oferecer ao estudante os elementos necessários para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.

1.3. BNCC, PNA E GEOGRAFIA

Em 2018, foi homologado o documento que rege a educação básica brasileira: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O documento normativo vem no esteio da renovação de normas educacionais brasileiras e está previsto na Lei de Diretrizes e Bases, a lei maior da educação brasileira, assim como nas Diretrizes Curriculares Nacionais. Ele tem um propósito bem específico: “Define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica [...] que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2018, p. 7). E lembramos: essa coleção foi essencialmente balizada pela BNCC e pela PNA, somadas a outros documentos normativos.

De acordo com o documento oficial, a BNCC é “referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares” (BRASIL, 2018, p. 8), na perspectiva de garantir um currículo mínimo nacional e garantir o direito à educação de todas as crianças e jovens do país. Convém lembrar que a BNCC surge em consonância com os propósitos defendidos e preconizados pelo Plano Nacional de Educação (PNE).

A Base faz uma referência direta à desigualdade brasileira e vê a educação como uma ferramenta para intervir nessa realidade por meio daquilo que designou chamar de **equidade na educação**, sem, no entanto, considerar a ideia de currículo único como caminho para guiar a educação, visto o Brasil se tratar de um país com grande diversidade regional. Logo, a Base Nacional Comum Curricular não é o estabelecimento de um currículo oficial nacional, mas, sim, uma fonte indicativa dos conhecimentos, competências e habilidades que se espera que os estudantes desenvolvam.

A busca por uma sociedade mais justa e o combate à desigualdade devem levar em consideração a equidade na educação, e isso certamente passa por decisões curriculares e pedagógicas em âmbito local e regional. Tais iniciativas devem considerar necessidades e interesses dos estudantes. Nesse sentido, a função da BNCC seria o intercâmbio entre uma proposta curricular genérica com os currículos de caráter específico, observadas as especificidades locais e regionais.

Em que pese considerarmos intensamente em nossa obra as diretrizes da BNCC, e mesmo neste **Manual**, faz-se necessário salientar, como lembra o sociólogo Michael Young (2014, p. 192), que não é possível considerar uma reflexão sobre currículo dissociada de uma teoria do conhecimento. Assim, uma política pública para a educação definidora de uma estrutura curricular nacional deve levar em conta toda uma “teoria do currículo” e ponderar quais as implicações de uma regulamentação oficial, em nosso caso, sobretudo nas ciências humanas e mais precisamente na disciplina de

Geografia. Quais semelhanças e diferenças a BNCC guarda com as políticas educacionais anteriores? Quais são seus impactos na educação e, particularmente, no ensino de Geografia? São indagações com as quais nos deparamos no transcorrer da produção desta coleção e que buscamos solucionar ou debater e compartilhar com o colega professor.

Desde os anos 1990, vem ocorrendo um processo contínuo de renovação da educação brasileira. Esse processo coincide com a renovação da própria Geografia como ciência e como disciplina escolar iniciada dez anos antes. Tal renovação epistemológica da Geografia refletiu-se intensamente nas propostas dos livros didáticos na educação básica. Percebe-se, então, no caso particular de Geografia, um processo paralelo e complementar de renovação epistemológica e pedagógica.

A década de 1990 foi marcada pelo surgimento de novos planos orientadores de critérios para a elaboração de livros didáticos, considerando não só os conteúdos conceituais isoladamente, mas interagindo com atividades que contemplassem conteúdos procedimentais e atitudinais e propostas de inter e multidisciplinaridade. Novas visões de currículo estavam em debate. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do ensino de Geografia orientaram uma abordagem atrelada à realidade da era da informação, com conceitos e abordagens temáticas atualizadas, considerando aspectos físicos, culturais, étnicos, religiosos, políticos, sociais e econômicos em sua complexidade e sua totalidade. Buscava erradicar métodos geográficos que não mais davam conta da realidade, conforme apontavam os novos rumos da ciência geográfica.

Como antecipamos, os dois primeiros anos do Ensino Fundamental configuram-se como transição entre a Educação Infantil e a nova etapa. Dessa feita, outro documento normativo subsidiário para o embasamento de nossas diretrizes pedagógicas nos anos iniciais foi a Política Nacional de Alfabetização (PNA). Esse documento normativo publicado em 2019 por meio do Decreto nº 9.765/2019 trouxe novas diretrizes ao processo de alfabetização e à Educação Infantil, sendo possibilitado, igualmente, o uso em maior peso nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental. Entre as inovações trazidas, a PNA instituiu a utilização do termo “literacia”, segundo o documento, conceito mais amplo que compreende o que se entende por “alfabetização”, sendo esse um dos pontos centrais da nova perspectiva de alfabetização proposto, como torna claro o documento:

A palavra alfabetização é muitas vezes usada de modo impreciso, resultando confusão pedagógica e didática, dificuldade de diálogo entre as pessoas envolvidas na educação, além de desconhecimento para os pais, que muitas vezes acreditam que seus filhos foram alfabetizados, quando, na verdade, mal sabem ler palavras. A PNA, com base na ciência cognitiva da leitura, define **alfabetização** como o ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético.

[...] quando se ensina a ler e a escrever em um sistema alfabético, o que se ensina é um modo de representação gráfica que representa sons por meio de letras (MORAIS, 2014). Logo, num sistema de escrita que não seja alfabético (como o ideográfico, usado na China e no Japão), somente se pode falar de alfabetização por analogia; com mais propriedade se há de falar em **literacia**, que consiste no ensino e na aprendizagem das habilidades de leitura e de escrita, independentemente do sistema de escrita utilizado. (BRASIL, 2019, p. 18)

Nesta coleção que ora apresentamos, os componentes essenciais da literacia fazem-se presentes ao longo de todos os volumes, inseridos no contexto geográfico que está sendo trabalhado. Entendemos esse processo como natural e orgânico, pois a construção do conhecimento geográfico pelos estudantes demanda, entre outros fatores, uma compreensão de texto competente, uma leitura oral fluente e uma produção de escrita sólida o suficiente para comunicar os pensamentos geográficos que se formam ao longo do percurso escolar. Desse modo, o desenvolvimento dos componentes essenciais da literacia torna-se uma necessidade fundamental para o pleno exercício da Geografia pelos estudantes. Além da compreensão de texto, da fluência em leitura oral e da produção de escrita, a coleção tem a preocupação com o desenvolvimento gradual, porém contínuo, do vocabulário da criança. O do-

cumento da PNA afirma em diversos momentos a necessidade de os componentes curriculares participarem ao lado da Língua Portuguesa desse processo. Efetivamente, a Geografia contribui com essa demanda na formação do estudante ao apresentar, definir e conceituar uma infinidade de termos geográficos que vão compondo gradativamente o repertório do estudante ao longo dos cinco anos iniciais do Ensino Fundamental. Esse repertório mais amplo oferece condições para aprimorar a compreensão leitora de textos mais complexos e auxilia os estudantes a comunicar seus raciocínios geográficos de maneira mais eficaz.

A PNA traz, igualmente, o conceito de “literacia familiar”, que consiste no aprendizado e no aperfeiçoamento da leitura e da escrita da criança em ambiente junto à família. Nesse sentido, são propostas atividades a serem realizadas em casa e que envolvem os adultos presentes no ambiente familiar das crianças. A exposição aos diferentes elementos da literacia em ambientes externos à escola, especialmente em suas próprias casas, atribui maior significado e relevância à leitura e à escrita por parte das crianças, pois passa a associar a literacia a diferentes contextos, estabelecendo novos laços familiares que incluem os textos escritos em seu cotidiano.

Assim, os componentes de literacia estão presentes em todos os livros da obra, sendo as ocorrências indicadas ao professor ao longo dos volumes de maneira orientada, objetiva e sistemática. Essa preocupação também está presente em relação a outro conceito inovador trazido pela PNA, a numeracia, que diz respeito às habilidades de Matemática que possibilitam resolver problemas da vida cotidiana e lidar com informações matemáticas. Ao longo da obra, os elementos essenciais da numeracia são trabalhados, como noções de números e operações, de posições e medidas, de geometria, de raciocínio lógico e de probabilidade e estatística.



1.4.

PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A Geografia tem no espaço geográfico seu objeto de estudo. Essa é a perspectiva teórica que orienta esta coleção. Contudo, o que parece ser uma simples afirmação requer na realidade maior atenção, pois não é simples a tarefa de definir espaço geográfico.

É reconhecido o esforço de ilustres geógrafos acadêmicos nessa seara e em levar adiante um forte empenho no campo da teorização do tema. Cumpre à Geografia escolar traduzir para os anos iniciais do Ensino Fundamental essa profundidade teórica, adaptando-a à realidade dessa esfera do ensino e obedecendo às respectivas escalas do conhecimento: do acolhimento de seu lugar para a dimensão do mundo, sempre numa gradação escalar e cautelosa, respeitando-se as respectivas faixas etárias. Tal desígnio exige forte pluralismo e ecletismo do conhecimento e, por isso mesmo, exige do professor generalista um maior contato com certas categorias do espaço geográfico que apresentaremos a seguir.

Um dos caminhos para compreender o conceito de espaço geográfico é trabalhar com a inseparabilidade, nos dizeres do geógrafo Milton Santos (1996, p. 81), entre sistemas de objetos e sistemas de ações ou, em uma analogia mais direta, a inseparabilidade entre natureza e sociedade. A compreensão do espaço só será possível considerando a integração desses dois elementos que requerem uma explicação conjunta (SANTOS, 1994, p. 90). Nessa concepção, a não ser de maneira analítica, não se separa o natural do artificial ou o natural do político. No atual estágio em que vivemos, o ritmo de transformação da natureza é cada vez mais intenso. Portanto, as ações humanas vão adquirindo cada vez mais importância e amplitude na constante dinâmica de construção, organização e produção do espaço geográfico. Para Milton Santos:

O espaço é, hoje, um sistema de objetos cada vez mais artificiais, povoados por sistemas de ações igualmente imbuídos de artificialidade, e cada vez mais tendentes a fins estranhos ao lugar e a seus habitantes. Neste nosso mundo se estabelece, por isso mesmo, um novo sistema da natureza. (SANTOS, 1994, p. 90)

Assim, no transcorrer da obra, gradativa e cotidianamente os estudantes serão orientados pelo professor em seu processo de construção do conhecimento a aprender sobre o espaço geográfico dentro de uma perspectiva da totalidade e da integração. Isso porque vivemos em um mundo em que não mais se distingue claramente aquilo que foi construído pela natureza das obras da sociedade ou “onde termina o puramente técnico e onde começa o puramente social” (SANTOS, 1996, p. 81-82).

Categorias de análise do espaço geográfico igualmente são motivos de discussão teórica. São conceitos da Geografia que aparecem frequentemente no transcorrer de nossa obra. Portanto, o professor precisa ter claro que os conceitos de **paisagem, lugar, território, região e natureza**, destacados pela BNCC, não são em si propriamente o espaço geográfico, mas a ele se circunscrevem.

Concebido como uma totalidade dinâmica, em permanente mutação, determinada pelas interações entre a sociedade e a natureza, mediada pelo trabalho social, o espaço geográfico requer que a compreensão por parte dos estudantes seja realizada por meio da construção de conceitos, como os de lugar, paisagem, território, região e natureza.

A aprendizagem dos conceitos envolve operar com símbolos, ideias, imagens e princípios que permitirão aos estudantes desenvolver o pensamento espacial e o raciocínio geográfico. É esse “olhar geográfico” que subsidia a construção de explicações sobre a espacialidade dos fenômenos.

Segundo a professora Lana de Souza Cavalcanti (2013, p. 90), “os conceitos são ferramentas culturais que representam mentalmente um objeto, ajudam a dar sentido àquilo que se vê e se percebe”. Ressaltamos que o trabalho com os conceitos destacados acontece no transcorrer da coleção e de modo integrado e por aproximações sucessivas no transcorrer dos encaminhamentos didáticos. Conteúdos, seções, exercícios e demais elementos dos livros são os álibis que viabilizam a construção dos conceitos que destacamos a seguir.

► LUGAR

A dimensão teórica **lugar** perpassa por toda a obra, mas se encontra presente, especialmente, nos dois primeiros volumes. É crucial que o colega professor entenda que o conceito de lugar está indissociavelmente ligado à identidade, à singularidade e ao sincronismo do indivíduo com seu “pedaço” do território. Em uma reflexão teórica acerca desse sincronismo entre o lugar e a vida, a geógrafa Doreen Massey elucida:

Reserve alguns minutos para evocar um lugar que seja, ou tenha sido, particularmente significativo para você de alguma forma. Descreva-o para si mesmo e pense em por que ele é tão importante para você. Tome algumas notas, ou talvez colete algumas fotografias que o façam lembrar, ou peça a si mesmo uma peça musical que lhe traz à mente. [...] (MASSEY, 1995, p. 88, tradução nossa)

É essa identidade retratada por Massey que conduz à compreensão do conceito na ciência geográfica, àquele fragmento do território em que o indivíduo se identifica e se sente acolhido que buscamos atender ao discutir o lugar. É tal percepção que a obra busca transmitir ao explorar momentos especiais do aprendizado em que a criança se depara perceptivamente com momentos que constituem seu acolhimento na moradia, no lar, na rua, no bairro e na escola, entre outros. Essa foi uma preocupação central e constante em nossa obra.

Desse modo, o lugar corresponde a uma forte apropriação do espaço vivido, o espaço onde a vida e as relações acontecem; a vivência se configura no lugar. As crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental certamente se identificarão com seu lugar, principalmente por meio de encaminhamentos lúdicos.

Contudo, se é no lugar onde as relações acontecem, vale ressaltar que, com isso, não afirmamos que o conceito de lugar seja entendido de maneira que o isole do mundo. Também é nas relações com outras escalas geográficas que ele pode ser definido. Segundo Milton Santos e outros:

[...] define-se o lugar como a extensão do acontecer solidário e [...]

É pelo lugar que revemos o mundo e ajustamos nossa interpretação, pois nele o recôndito, o permanente, o real triunfam, afinal, sobre o movimento, o passageiro, o imposto de fora. (SANTOS *et al.*, 1993, p. 20)

Em nossa obra, principalmente nos primeiros volumes, buscamos incluir objetos de conhecimento (conteúdos, conceitos e processos) que propiciem aos estudantes a construção do conceito de lugar.

► PAISAGEM

Entre os pilares essenciais de sustentação teórico-metodológica da Geografia considerada nesta coleção, a paisagem é outro conceito-chave. Trata-se, igualmente, de uma dimensão do espaço geográfico, circunscrita àquilo que a visão e os outros sentidos alcançam. Conceito indissociavelmente ligado à Geografia cultural e que explora a dimensão da percepção sensitiva espacial, a paisagem não é uma categoria exclusiva da Geografia, mas a ela pertence. Assim, o conceito de paisagem é tratado nesta obra sob diferentes prismas.

Ao entendermos que a paisagem é abarcada pelo campo da visão, entendemos que, do ponto de vista didático voltado à educação geográfica, podemos estender seus estudos ao campo das percepções.

Assim, aqueles sujeitos desprovidos do pleno sentido da visão também podem ter condições de se apropriar de uma etapa da aprendizagem do espaço geográfico por meio dessa dimensão. Pelos sentidos da percepção, essas pessoas podem identificar elementos que os levem a ter condições de, no campo da imaginação, da emoção, de funções espaciais, identificar sinais da materialidade e, assim, aprender sobre paisagem.

Milton Santos afirma que paisagem e espaço geográfico não são a mesma coisa, pois a paisagem representa a forma e as heranças ao longo do tempo, aquilo que surge aos nossos olhos e que se cristaliza no espaço geográfico. Já o espaço é a soma disso com a vida, com a ação humana.

Ao tratarmos da paisagem no transcorrer da obra, consideramos frequentemente que ela não se explica por um momento exato, mas, sim, como produto de uma acumulação de tempos passados que se cristaliza no presente. A paisagem é formada por um conjunto de objetos que têm idades diferentes, momentos diferentes (SANTOS, 1988).

Outra importante referência teórica na concepção de paisagem é Carl Sauer, para quem esse conceito é o resultado da ação cultural sobre a paisagem originalmente natural ou uma área composta de uma associação distinta de formas, ao mesmo tempo físicas e culturais. Para ele:

[...] a paisagem não é simplesmente uma cena real vista por um observador. A paisagem geográfica é uma generalização derivada da observação de cenas individuais. [...] O geógrafo pode descrever a paisagem individual como um tipo ou provavelmente uma variante de um tipo, mas ele tem sempre em mente o genérico e procede por comparação. (SAUER, 1998, p. 24)

É dessa maneira que se aborda o conceito de paisagem para identificá-la no espaço urbano. Contudo, propomos o estudo da paisagem também como método inicial de percepção de elementos constituintes e configuradores do espaço geográfico. Desse modo, estudamos a paisagem em situações que refletem organizações espaciais tanto na cidade quanto no campo, aplicando métodos de identificação e, em um movimento processual crescente e inter-relacionado, de seus elementos artificiais e naturais.

Concluimos, portanto, que o conceito apresenta forte diversidade, mas, em comum, o aspecto da sensação genérica que busca o caráter perceptivo daquele fragmento de território e sua individualidade, embora indissociavelmente atrelada a outras “paisagens”.

► TERRITÓRIO

Para a Geografia, o conceito de território vai bem além de algo puramente físico ou meramente econômico; ele é uma categoria analítica dessa ciência, com forte conotação política e atrelado à ideia de poder. Isso é traduzido ao universo infantil por meio de uma linguagem apropriadamente atenta, como ao discutir a extensão e os limites territoriais do Brasil no 4º e no 5º anos.

O território é construído socialmente: seu uso é o que o faz um conceito das ciências humanas, e não ele em si mesmo ou, nos dizeres do geógrafo francês Claude Raffestin (2008), o território é vivido. Realizar a leitura inteligente do mundo é pensar o território, a conexão entre as sociedades, a política, as nações, as relações de poder e, por isso mesmo, se faz indispensável ponderar a grandeza escalar da dimensão espacial em foco. Isso porque todo território é delimitado pelas relações de poder, seja ele um pequeno vilarejo ou um Estado de grandes dimensões. No Ensino Fundamental, entendemos que é na transição do 4º para o 5º ano que, gradativamente, o estudante vai tomando contato com essa realidade didática.

Tal qual os dois conceitos geográficos abordados anteriormente, o território é um termo polissêmico, porém, ao assumir a conotação de apropriação política de uma parte do espaço, afasta-se imediatamente do senso comum de algo puramente físico para assumir uma percepção imediatamente cultural, geográfica, política.

Dominar uma área é exercer o poder, e o território se trata do amálgama dessa ocorrência entre o poder e a sociedade. Guardadas as devidas proporções e considerando a faixa etária que ora focamos, igualmente perpassa pela noção de território e territorialidade a ideia de poder e de posse, tarefa essa que se verificará nos dois últimos volumes da coleção. Quando as crianças estudam o Brasil, identificam suas fronteiras, suas Unidades da Federação, suas divisas e seus limites, deparam-se com relações de poder, de apropriação do território que está definido e delimitado; são os agentes sociais e políticos que interferem no espaço geográfico e determinam o **uso do território**.

Sobre o consenso estabelecido na comunidade geográfica a respeito da indissociável relação com o poder, afirma o geógrafo Rogério Haesbaert:

Território, assim, em qualquer acepção, tem a ver com poder, mas não apenas ao tradicional “poder político”. Ele diz respeito ao poder no sentido mais explícito, de dominação, quanto ao poder no sentido mais implícito ou simbólico. Lefebvre distingue apropriação de dominação (“possessão”, “propriedade”), o primeiro sendo um processo muito mais simbólico, carregado das marcas do “vivido”, do valor de uso, o segundo mais concreto, funcional e vinculado ao valor de troca. (HAESBAERT, 2007, p. 21)

Logo, o território torna-se uma concepção eminentemente geográfica quando assume uma conotação social e/ou política. Esse conceito da Geografia deve compor o arcabouço didático-pedagógico do aprendizado, respeitando as adaptações necessárias para seu uso no curso escolar e com linguagem acessível à respectiva faixa etária.

► REGIÃO

Para a Geografia, a expressão **região** assume grande importância. O conceito acompanha a disciplina desde os primórdios de sua sistematização no século XIX e, mais que isso, a Geografia Regional sempre foi empregada como a forma mais representativa da Geografia (GEORGE, 1972). Isto não implica dizer que o conceito permaneceu estático ou que haja unanimidade sobre ele; ao contrário, a região renova-se constantemente. Como se renova, igualmente, o território é remodelado, pois regionalizar é recortar, criteriosamente, o território em partes. Em síntese, a região é a parte de um todo geográfico ou, nos dizeres de Pierre George (1972), regionalizar é buscar a personalidade de um fragmento do espaço.

Assim como a paisagem difere de espaço geográfico, o mesmo ocorre com região. Contudo, a renovação teórica ocorrida no corpo da ciência geográfica corrigiu esse desvio conceitual. Foi Pierre George (1972) quem afirmou ser a Geografia Regional a forma mais representativa da ciência geográfica, concentrando todo o poder de síntese e o entendimento de escala na explicação de todo um sistema de relações. A região deriva do espaço geográfico; é a parte de um todo. Criar regiões é criar subespaços considerando a proporção escalar do espaço.

As várias escolas do pensamento geográfico abordaram intensamente a temática regional. No Brasil, um dos principais estudiosos do assunto é Roberto Lobato Corrêa (1990), para quem a “região é considerada uma entidade concreta, resultado de múltiplas determinações, ou seja, da efetivação dos mecanismos de regionalização sobre um quadro territorial já previamente ocupado, caracterizado por uma natureza já transformada, heranças culturais e materiais e determinada estrutura social e seus conflitos” (CORRÊA, 1990, p. 45-46).

Delimitar uma região, no entanto, nem sempre é tarefa fácil, pois implica estabelecer critérios de regionalização, nem sempre consensuais: nada é tão difícil na Geografia como delimitar uma região, estabelecer critérios, impor-lhe limites, buscar a “personalidade” do território (GEORGE, 1972).

Para a abordagem regional nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no entanto, não é exigido dos estudantes o conhecimento técnico dos critérios de regionalização, mas, sim, o reconhecimento de uma região estabelecida, a parte de um todo. Um exemplo comum é a própria abordagem de regionalização brasileira, que, em nossa obra, ocorre no volume quatro. Contudo, a noção regional de um fragmento do espaço é trabalhada ao longo dos anos escolares, obedecendo à evolução gradual do conhecimento e ao respectivo aumento do grau de dificuldade.

► NATUREZA

O conceito de natureza está atrelado à Geografia desde sua constituição. Podemos identificá-lo em Alexander von Humboldt, o pioneiro nos estudos da natureza na Geografia. Tal qual ocorreu com todas as Ciências da Natureza, Humboldt foi notadamente influenciado pela Filosofia naturalista de Immanuel Kant (*naturephilosophie*). A formação naturalista do geógrafo alemão teve efeito decisivo na sistematização da Geografia como ciência e disciplina, pois Humboldt entendia a Geografia como uma ciência de síntese sobre o conhecimento da Terra (MORAES, 1987, p. 47).

Na observação e na percepção da paisagem à qual nossa obra dedica boa parte de seu escopo, o conceito de natureza aparece como retaguarda da percepção da paisagem natural, aquela que propomos introduzir na formação do estudante. Esse é um ensinamento que vem desde os tempos de Humboldt, que acreditava ser a observação da paisagem uma ferramenta de absorção do conhecimento e da educação, aquilo que designava “natureza-paisagem”. Nessa premissa consideramos, portanto, que a natureza é um componente indispensável para a compreensão do objeto máximo da Geografia: o **espaço geográfico**. Assim como não há espaço geográfico sem a sociedade, também não o há sem a natureza. É exatamente a combinação epistemológica desses dois conceitos que compõem a Geografia como ciência, o que, de resto, se confirma na BNCC:

Do mesmo modo, os tempos da natureza não podem ser ignorados, pois marcam a memória da Terra e as transformações naturais que explicam as atuais condições do meio físico natural. Assim, pensar a temporalidade das ações humanas e das sociedades por meio da relação tempo-espaço representa um importante e desafiador processo na aprendizagem de Geografia. (BRASIL, 2018, p. 361)

Nesse diapasão, nossa obra construiu uma interação baseada nessa inseparabilidade entre sociedade e natureza, o amálgama da Geografia. Esta visa a conduzir o processo cognitivo nessa faixa etária de modo que a criança possa perceber como a sociedade intervém na natureza e a transforma, assim como as diversas possibilidades de seu uso, e pesar com responsabilidade os eventuais impactos ambientais das ações humanas na vida cotidiana e na exploração dos recursos naturais. *Grosso modo*, para a Geografia não há natureza sem sociedade ou, nos dizeres de Milton Santos:

Se um lugar não é fisicamente tocado pela força do homem, ele, todavia, é objeto de preocupações e de intenções econômicas ou políticas. Tudo hoje se situa no campo de interesse da história, sendo, desse modo, social. (SANTOS, 1988, p. 23)

1.5. PROPOSTA PEDAGÓGICA

Partindo do pressuposto de que o espaço geográfico é o objeto máximo de estudo da Geografia traduzida para o universo escolar, esta obra pautou-se por certa diversidade de escolas e pensamentos didático-pedagógicos que a caracterizaram por ampla pluralidade em sua proposta. Assim, ela permeia desde recursos tradicionais da relação ensino-aprendizagem às mais atuais, que apostam na autonomia do estudante. Em diversos momentos, há indicações no MPU para que o professor aguarde a iniciativa dos estudantes durante uma dada atividade para, depois, encaminhar explicações e uma inserção mais assertiva no processo, como a observação prévia de uma paisagem em uma imagem do livro. Qual é a percepção dos estudantes diante de um quadro que contempla a natureza e a ação humana em um acontecimento simultâneo? Como ele sente *a priori* os elementos da paisagem natural? E cultural?

Destarte a descrença na rigidez de uma linha teórica única, esta obra foi inicialmente concebida considerando especialmente fontes, as quais, como sabemos, reorientaram as formas de ver e fazer educação, em que o estudante deixa de ser passivo e mero receptor de conteúdos. Por suas características internas, os encaminhamentos desenvolvidos na obra que ora apresentamos dificilmente poderiam pressupor um estudante passivo.

Lançamos mão de vários recursos, como a apresentação de atividades de conhecimento prévio e questões disparadoras, em grupo, de pesquisa e de estímulo ao pensamento crítico; e do professor como mediador e planejador do processo de condução do conhecimento, considerando os aspectos culturais e os lugares de vivência dos estudantes. No entanto, vale a ressalva de que dificilmente um único método guia uma obra didática, como já apontado anteriormente. Assim, esta obra considera o desenvolvimento ativo do conhecimento, e isso transparece no percurso das atividades, que ora são mais orientadas, ora estimulam mais a autonomia e a construção individual do estudante.

O protagonismo professor-estudante-escola permeia toda nossa coleção, uma vez que essa interação deve sempre ser uma preocupação central na sala de aula e na escola. A busca de estratégias de aprendizagem precisa estar articulada ao processo cognitivo, e o livro didático é parte dessa interação comandada pelo professor. A metodologia utilizada na obra não considera o conhecimento como algo predeterminado. Embora estudiosos afirmem que 50% do aprendizado advenha da hereditariedade, os outros 50% provêm do convívio e do processo pedagógico (MCGUINNES, 2004). Assim, o encaminhamento de uma construção gradual que respeita as etapas cognitivas dos estudantes e os considera sujeitos de sua aprendizagem é fundamental na relação ensino-aprendizagem.

A organização da obra, das seções e das atividades buscou respeitar esses princípios metodológicos e apresentar encaminhamentos que valorizam a busca do conhecimento por parte dos estudantes a partir de vivências e interação.

Nos volumes 1 e 2, há propostas que valorizam o lugar, as vivências cotidianas, o afeto e o lúdico na análise espacial. Nos volumes 3, 4 e 5, há encaminhamentos voltados para a ampliação gradual das escalas de análise e a inclusão de propostas de desenvolvimento de aprendizagem dos conceitos de paisagem, região, território e natureza. Essa evolução acompanha o processo de alfabetização e literacia do estudante; um exemplo é a seção **Meu vocabulário**, que aparece em todas as unidades. Os três últimos volumes também propõem comparações dos fenômenos espaciais considerando-se a analogia e a assimetria dos lugares.

Propostas direcionadas à localização e à orientação espacial permeiam todos os volumes. Dessa maneira, optamos por não explorar a Cartografia isoladamente, mas, sim, integrada a atividades e textos. A nosso ver, o ensino de Cartografia de modo mais detalhado e técnico deve ser abordado nos anos finais do Ensino Fundamental. A educação cartográfica foi prioritariamente expressa por meio de interações espaciais em que se propuseram atividades que visavam a colocar o estudante em contato com técnicas básicas, desde as primeiras

representações espaciais, passando por mapas mentais, elaboração de desenhos de mapas, itinerários, leitura de fotografias aéreas, de imagens de satélites, de plantas, de croquis e de mapas temáticos, sempre buscando estabelecer uma gradação na complexidade cartográfica desde o primeiro até o quinto ano. Sempre que possível, desenvolvemos atividades em consonância com elementos da numeracia, como noções de números e operações, de posição e medidas, de geometria, de raciocínio lógico e de probabilidade e estatística.

Em todos os volumes, há encaminhamentos voltados para o desenvolvimento das competências e habilidades pertinentes ao ensino da Geografia. Também há fidelidade aos principais temas e conceitos do componente, bem como aos diferentes níveis de complexidade.

O rigor didático presente em toda a obra pode ser visto nas páginas de abertura das unidades e dos capítulos. O trabalho com essas páginas estimula a participação dos estudantes por meio de imagens e questionamentos especialmente inseridos para ajudar o professor a conhecer o campo de experiência do grupo. Somente depois desse momento inicial, os livros abordam a temática conceitual envolvida no respectivo tema por meio de propostas de atividades, imagens e textos.

Em grande parte, o encaminhamento metodológico é fruto de uma vivência acadêmica e pedagógica dos autores, que absorveram e participaram da renovação do pensamento geográfico no Brasil nos anos 1990 e do próprio processo de reforma da educação em um híbrido com as determinações da BNCC de 2018 e, mais recentemente, da PNA em 2019. No que diz respeito à Geografia, em muito as orientações do documento da BNCC coincidem com aquilo que pensávamos, exemplificado nessa passagem da BNCC:

Nessa direção, a BNCC está organizada com base nos **principais conceitos** da Geografia contemporânea, diferenciados por níveis de complexidade. Embora o **espaço** seja o conceito mais amplo e complexo da Geografia, é necessário que os alunos dominem outros conceitos mais operacionais e que expressam aspectos diferentes do espaço geográfico: **território, lugar, região, natureza e paisagem**.

O conceito de espaço é inseparável do conceito de tempo e ambos precisam ser pensados articuladamente como um processo. Assim como para a História, o tempo é para a Geografia uma construção social, que se associa à memória e às identidades sociais dos sujeitos. Do mesmo modo, os tempos da natureza não podem ser ignorados, pois marcam a memória da Terra e as transformações naturais que explicam as atuais condições do meio físico natural. (BRASIL, 2018, p. 361)



1.6. AVALIAÇÃO

Consideramos a avaliação um processo, ou seja, um ato contínuo. Essa é a premissa que orienta as atividades da obra, considerando o processo de avaliação uma ferramenta de desenvolvimento do aprendiz, que auxilia os estudantes a avançarem no processo cognitivo. Por muito tempo, a avaliação foi entendida como sinônimo de prova. Entretanto, atualmente sabemos que a prova é apenas um dos instrumentos avaliativos, mas não o único.

Olhar para a avaliação por esse viés nos permite considerá-la como ações didáticas que ocorrem em dimensões associadas, que se complementam ao longo do processo de ensino-aprendizagem que pode ser composto de diferentes durações. De maneira criteriosa, a avaliação pode apresentar funções **diagnósticas ou prognósticas** (aplicáveis a qualquer tempo no processo de ensino-aprendizagem); **formativas ou de processo** (aplicadas no centro do processo com propostas de correções de rumos e remediações); e **cumulativas ou de resultados** (recomendadas para o fim do processo da aprendizagem), configurando-se como caminho para o desenvolvimento cognitivo. Assim, contemplamos tanto o processo de aprendizagem como o do ensino.

Nesse contexto, essa coleção priorizou especial atenção ao processo avaliativo. Assim, o início de cada volume apresenta uma avaliação diagnóstica do estudante por meio da seção **Você já viu**. Nela, o professor terá a oportunidade de aferir o conhecimento de seus estudantes diagnosticando o estágio do aprendiz de cada um no desenvolvimento esperado para aquele determinado ano do ensino. Isso é fundamental para o início do ano letivo, e a abertura do volume com esse diagnóstico em muito ajudará o professor.

Obviamente, o processo não se encerra aí e tampouco ficará restrito às avaliações mensais, bimestrais ou trimestrais. Ao contrário: o professor contará, ao longo do volume e das práticas pedagógicas, com uma constante avaliação formativa e de processo de aprendizagem em relação aos conteúdos tratados por meio de momentos pedagógicos. Um exemplo é a seção **Vamos recordar?**, ao final de cada unidade. Outros momentos mais sintéticos de avaliação acontecem ao longo dos capítulos.

Um terceiro momento avaliativo acontece por meio de uma avaliação de resultados e que, nesta coleção, está presente junto à seção **O que aprendi neste ano?**. Nesse momento, parte dos conhecimentos construídos é aferida.

Portanto, a coleção conta com estratégias de avaliação constantes, que visam a monitorar o desempenho do estudante ao longo de todo o ano, e não apenas em momentos estanques. Por meio desses momentos avaliativos distribuídos ao longo do processo de aprendizagem, é possível dar conta de praticamente todo o conteúdo abordado.

O trabalho com a avaliação diagnóstica, por exemplo, pode ser desenvolvido por meio dos questionamentos propostos nas aberturas das unidades e dos capítulos. Sugerimos que, sempre que possível, o professor encaminhe variados instrumentos de avaliação com a perspectiva de orientar e reorientar a relação ensino-aprendizagem.

Para nortear essa perspectiva de acompanhamento do desempenho do estudante, faz-se necessário atentar para as expectativas de aprendizagens, que são traçadas a cada início de volume e estabelecidas para aquele ano letivo. As expectativas são retomadas ao final do volume para averiguar e confirmar se foram alcançadas. A seção **O que aprendi neste ano?** aborda boa parte das expectativas iniciais; é um fórum de orientação para balizar o resultado.

Como entremeio entre as expectativas de aprendizagens do volume, temos, a cada unidade, uma subdivisão desses momentos de acompanhamento: objetivos pedagógicos são propostos na **Introdução à unidade** e, ao final dela, propomos na seção **Conclusão da unidade** o monitoramento da aprendizagem. Na prática, esta é uma análise pormenorizada da avaliação formativa realizada a cada fechamento de unidade.

Temos, portanto, diversos momentos intercalados de uma contínua avaliação processual, distribuídos ao longo do ano. Convém ressaltar, igualmente, que são sugeridas, ao longo desses momentos, estratégias de remediação e de retomada daquilo que, eventualmente, o professor percebeu que não foi bem consolidado, como forma de uma intervenção precoce.

Finalizando esse amplo leque de opções avaliativas gradativas, ao longo das páginas do Manual do Professor também são oferecidos momentos de ponderação e observação por meio de atividades. A seção **O que e como avaliar** constitui-se em um subsídio a mais ao professor nesse contexto.

A avaliação da aprendizagem deve estar coerente com toda a proposta pedagógica, com seu planejamento e com os objetivos pedagógicos. Essa preocupação didático-pedagógica insere-se em um contexto de educação que foge à visão do estudante como mero receptor de conteúdo.

Estudiosos do assunto, baseados em fundamentação científica, já mergulharam nele. Para Charles Hadji (2001), por exemplo, uma avaliação deve ser definida por critérios claros, ou seja, deve ser criteriada para que se perceba mais evidentemente se os estudantes conseguiram atingir o objetivo com êxito. Hadji designa avaliação criteriada como “uma avaliação que aprecia um comportamento, situando-o [o estudante] em relação a um alvo (o critério, que corresponde ao objetivo a ser atingido)” (2001, p. 18).

Cipriano Luckesi também destaca a importância dos critérios para a avaliação da aprendizagem. Ele os define da seguinte maneira:

Critérios são os padrões de expectativa com os quais comparamos a realidade descrita no processo metodológico da prática da avaliação. Os critérios para o exercício da avaliação são definidos praticamente no seu planejamento, no qual se configuram os resultados que serão buscados com o investimento na sua execução. Os critérios que definem **o que** ensinar e **o que** aprender e a sua qualidade desejada determina **o que** e como avaliar na aprendizagem escolar (LUCKESI, 2011, p. 411).

Considerando tais aspectos e referenciais teórico-metodológicos, nossa obra oferece ao professor diversas possibilidades para avaliar os estudantes por meio de inúmeras atividades e exercícios distribuídos ao longo das unidades de todos os volumes. A intenção do professor é o que define sua função formativa. Contudo, nosso propósito é oferecer possibilidades para que tais atividades cumpram a função avaliativa ao longo do processo. O professor poderá escolher o momento e de que maneira aplicar tais instrumentos avaliativos.



2

QUADRO PROGRAMÁTICO

Cada volume desta coleção apresenta-se estruturado em quatro unidades temáticas e é guiado por um conceito geográfico principal. O quadro programático a seguir dá uma noção dessa distribuição.

	1º ANO • EU E MEU LUGAR NO MUNDO	2º ANO • O LUGAR	3º ANO • AS PAISAGENS
Unidade 1 Unidade 2 Unidade 3 Unidade 4	Direitos CAPÍTULO 1 • DIREITOS DA CRIANÇA Direito ao nome Direito à nacionalidade Direito a receber cuidados As famílias são diferentes Vamos ler • Informações na certidão de nascimento Vamos escrever • Minhas informações CAPÍTULO 2 • ONDE ESTÃO OS MEUS DIREITOS? Direitos de outras pessoas Tecnologia no dia a dia • Tecnologia na inclusão Cidadania • Meus deveres Diálogos Arte e História • Posso mudar de nome?	Morada: lugar de convivência CAPÍTULO 1 • MEU PEDAÇO, MEU LUGAR Minha moradia Tecnologia no dia a dia • De perto e de longe Diferentes moradias Vamos ler • Uma casa diferente Vamos escrever • Um prédio diferente CAPÍTULO 2 • CONSTRUÇÃO DE MORADIAS Materiais de construção Trabalho na construção Cidadania • Direito à moradia Planeta Terra: moradia de todos Diálogos História • Casa das Rosas	O que é paisagem? CAPÍTULO 1 • DIFERENTES PAISAGENS Paisagens naturais e seus elementos Paisagens humanizadas e seus elementos Vamos ler • Memórias de um caminho Vamos escrever • Memórias do meu caminho Cidadania • Paisagens e os nossos hábitos Planos da paisagem Paisagem de longe e de perto
	Brincar CAPÍTULO 1 • LUGARES DE BRINCAR Lugares de criança brincar Bons lugares para brincar De olho no mapa! • Brincando com mapas CAPÍTULO 2 • BRINCADEIRAS Brincadeiras indígenas Cidadania • Brincar é mais do que diversão Ainda fazemos brinquedos? Brinquedos de ontem e de hoje Tecnologia no dia a dia • Diferentes formas de fazer um brinquedo Vamos ler • Como brincar de fazer dobradura Vamos escrever • Como brincar de fazer instruções Diálogos Matemática • Futebol e orientação	Minha escola CAPÍTULO 1 • UM PASSEIO PELA ESCOLA Vamos ler • Do que gosto na escola Vamos escrever • Recontar uma história Diferentes escolas Com quem convivemos Sala de aula Tecnologia no dia a dia • Aulas a distância CAPÍTULO 2 • ESPAÇOS DA ESCOLA Biblioteca: viagem pelos livros Pátio, lugar de encontro Cidadania • Cuidados com a escola De olho no mapa! • A escola vista do alto Diálogos Ciências • Horta na escola	Transformações nas paisagens CAPÍTULO 1 • SER HUMANO E PAISAGENS Mudanças nas paisagens Vamos ler • Mudanças ao longo do tempo Vamos escrever • Transformando paisagens Exploração dos recursos naturais De olho no mapa! • Uma represa vista do alto Cidadania • Recuperação de florestas
	Nossos lugares de vivência CAPÍTULO 1 • OS LUGARES Moradia Escola Vamos ler • Objetos da moradia Vamos escrever • Objetos da escola Parque e praça CAPÍTULO 2 • MEUS LUGARES De olho no mapa! • De casa até a escola Tecnologia no dia a dia • Lugar de diversão Cidadania • Lugar de todos Diálogos Língua Portuguesa • Regras de convívio	Rua: convivência e circulação CAPÍTULO 1 • NOSSA RUA Ruas no Brasil Ruas pelo mundo Vamos ler • Mudanças na rua Vamos escrever • A rua ao longo do tempo Arte de rua Cidadania • Cuidado com a rua Circulação pelas ruas CAPÍTULO 2 • ENDEREÇO E AS COMUNICAÇÕES Quarteirão De olho no mapa! • Planta e maquete do quarteirão Endereço e meios de comunicação Tecnologia no dia a dia • Uso da internet Diálogos Língua Portuguesa e História • Brincadeira na rua	Paisagens do campo e da cidade CAPÍTULO 1 • PAISAGENS DO CAMPO De olho no mapa! • Paisagens do campo vistas do alto Transformações nas paisagens do campo O que é produzido no campo Vamos ler • Brincadeiras de um povo indígena Vamos escrever • Minhas brincadeiras
	Ritmos da natureza CAPÍTULO 1 • DIA E NOITE Passa o tempo Amanhecer e anoitecer CAPÍTULO 2 • CHUVA E SOL Vamos ler • Como está o tempo? Vamos escrever • Observar o tempo Tecnologia no dia a dia • Previsão do tempo Períodos quentes, períodos frios Calor e chuva Cidadania • Tempo de chuva Diálogos Ciências • Animais diurnos e animais noturnos	Meu bairro, minha identidade CAPÍTULO 1 • BAIRROS Tipos de bairro Trabalho no bairro Bairros que contam histórias Vamos ler • Bairro, uma parte da cidade Vamos escrever • O bairro como ele é CAPÍTULO 2 • SERVIÇOS E CIRCULAÇÃO NO BAIRRO Serviços do bairro Tecnologia no dia a dia • Energia elétrica Cidadania • Serviços públicos Circulação no bairro Diálogos Arte • Desenhar o bairro	Impactos no ambiente CAPÍTULO 1 • IMPACTOS AMBIENTAIS NO CAMPO Desmatamento Degradação dos solos Tecnologia no dia a dia • Agricultura de precisão Uso da água Extrativismo predatório Orgânicos: opção de baixo impacto

4º ANO • BRASIL: UM TERRITÓRIO DIVERSIFICADO

5º ANO • BRASIL: MEU LUGAR NO MUNDO

Campo e cidade

População no mundo e no Brasil

CAPÍTULO 2 • VER E REPRESENTAR PAISAGENS
Paisagens e pontos de vista
Tecnologia no dia a dia • Imagens aéreas
De olho no mapa! • Maquete, uma representação da paisagem
Diálogos | Matemática • Da maquete ao croqui

CAPÍTULO 1 • INTERAÇÃO CAMPO-CIDADE
Caminhos da produção
Tecnologia no dia a dia • Comunicação
Cidadania • Consumo sustentável

CAPÍTULO 2 • MAPEAMENTO DOS LUGARES
Linguagem dos mapas
Vamos ler • Lendo um mapa
Vamos escrever • Elaborando um mapa
Direções cardeais
De olho no mapa! • Localizar elementos com as direções cardeais
Escala
Diálogos | História • Terra indígena e remanescentes quilombolas

CAPÍTULO 1 • POPULAÇÃO
População mundial
De olho no mapa! • Onde está a população mundial
População em movimento
Quanto somos
Crescimento da população brasileira
Migração no Brasil
Tecnologia no dia a dia • Crianças brasileiras

CAPÍTULO 2 • POVO BRASILEIRO
Nossa raiz indígena
Vamos ler • Os Yanomami
Vamos escrever • Festas indígenas
Nossa raiz africana
Cidadania • Abaixo o preconceito
Contribuições europeia e asiática
Diálogos | História • Quilombo dos Palmares

Município

Trabalho e condição social

CAPÍTULO 2 • NATUREZA E PAISAGENS
Ação das águas nas paisagens
Ação da luz solar nas paisagens
Tecnologia no dia a dia • Registro de mudanças na paisagem
Ação do vento nas paisagens
Diálogos | Arte • Uma imagem, duas paisagens

CAPÍTULO 1 • O QUE É MUNICÍPIO
Divisão administrativa
De olho no mapa! • Da imagem de satélite para o mapa
Municípios brasileiros
Fundação de um município

CAPÍTULO 2 • POPULAÇÃO DO MUNICÍPIO
Viver em outro lugar
Vamos ler • História de uma cidade
Vamos escrever • Contando histórias
Gestão do município
Cidadania • Conselhos Municipais
Tecnologia no dia a dia • Áreas de atuação dos Conselhos Municipais
Diálogos | História • São Paulo de muitos sabores

CAPÍTULO 1 • TRABALHO E SETORES DA ECONOMIA
Setor primário
Setor secundário
Tecnologia no dia a dia • Trabalho infantil não é legal
Setor terciário
Mulheres no mercado de trabalho
De olho no mapa! • Salário das mulheres

CAPÍTULO 2 • DESIGUALDADES NO BRASIL
Saúde e expectativa de vida
Educação
Cidadania • Acesso à educação
Riqueza e pobreza
Desenvolvimento humano
Vamos ler • Aprendendo a ser cidadão
Vamos escrever • Diferenças e semelhanças
Diálogos | Matemática • Trabalho e renda no Brasil

Brasil e suas regiões

Rede urbana

CAPÍTULO 2 • PAISAGENS DA CIDADE
Cidade e diversidade cultural
Cidadania • Espaços de convivência
Tecnologia no dia a dia • Comércio virtual
Diálogos | História • Transformação da tecnologia no campo

CAPÍTULO 1 • TERRITÓRIO BRASILEIRO
Território e população
Tecnologia no dia a dia • Crescimento da população
República Federativa do Brasil
Quem governa o Brasil?
Cidadania • Brasília, Patrimônio Cultural da Humanidade
Formação do território brasileiro
De olho no mapa! • Tesouro dos mapas

CAPÍTULO 2 • DIVISÃO REGIONAL DO BRASIL
Região Norte
Região Nordeste
Vamos ler • Cordel nordestino
Vamos escrever • Meu cordel
Região Centro-Oeste
Região Sudeste
Região Sul
Diálogos | Língua Portuguesa • Regiões literárias

CAPÍTULO 1 • CIDADES
Cidades têm história
Vamos ler • São Paulo: como virei uma cidade
Vamos escrever • História da minha cidade
Crescimento das cidades
Partes da cidade

CAPÍTULO 2 • METRÓPOLE
Importância das cidades
Metrópoles brasileiras
De olho no mapa! • Região metropolitana em mapa e imagem de satélite
Mobilidade urbana
Tecnologia no dia a dia • A metrópole e o cinema
Cidadania • Acessibilidade
Metrópoles mundiais
Diálogos | Ciências • Ambiente urbano

Conhecendo a natureza

Energia, transporte e comunicação

CAPÍTULO 2 • IMPACTOS AMBIENTAIS NA CIDADE
Poluição de rios na cidade
Emissão de gases
De olho no mapa! • Planta cartográfica
O que é jogado fora
Cidadania • Compostagem
Vamos ler • Recados da Terra
Vamos escrever • Meu recado para a Terra
Diálogos | Língua Portuguesa • Receita sem desperdício

CAPÍTULO 1 • RELEVO E HIDROGRAFIA
Relevo terrestre
Águas do planeta
Vamos ler • Dois rios do Brasil
Vamos escrever • Um rio do meu município

CAPÍTULO 2 • CLIMA E VEGETAÇÃO
Tempo
Tecnologia no dia a dia • Previsão do tempo
Clima
Vegetação do mundo
Cidadania • Unidades de Conservação: proteger o ambiente
De olho no mapa! • Vegetação e ação humana
Diálogos | Ciências e Arte • Flora e fauna do Brasil

CAPÍTULO 1 • ENERGIA
Energia que usamos
Fontes de energia
Fontes de energia não renováveis
Fontes de energia renováveis
Energia elétrica no Brasil
Vamos ler • Energia elétrica na pandemia
Vamos escrever • Para evitar o desperdício de energia

CAPÍTULO 2 • TRANSPORTES E COMUNICAÇÕES
Transportes ontem e hoje
De olho no mapa! • Expansão ferroviária
Matriz de transporte do Brasil
Comunicação ontem e hoje
Tecnologia no dia a dia • Palavras do universo da tecnologia
Cidadania • Jornal: um importante meio de comunicação
Diálogos | Matemática • Produção de veículos no Brasil

3

EVOLUÇÃO SEQUENCIAL DOS CONTEÚDOS DO 3º ANO

▶ PLANEJAMENTO BIMESTRAL E SEMANAL

	Semana	Unidades	Conteúdos
1º bimestre	1ª		• Você já viu • Avaliação inicial
	2ª	1	• Unidade 1 • O que é paisagem? • Capítulo 1 • Diferentes paisagens
	3ª	1	• Paisagens naturais e seus elementos* • Paisagens humanizadas e seus elementos
	4ª	1	• Vamos ler • Memórias de um caminho • Vamos escrever • Memórias do meu caminho
	5ª	1	• Paisagem, nem sempre bela! • Cidadania • Paisagens e os nossos hábitos
	6ª	1	• Planos da paisagem • Paisagem de longe e de perto
	7ª	1	• Capítulo 2 • Ver e representar paisagens • Paisagens e pontos de vista
	8ª	1	• Diferentes pontos de vista • Tecnologia no dia a dia • Imagens aéreas*
	9ª	1	• De olho no mapa! • Maquete, uma representação da paisagem*
	10ª	1	• Diálogos Matemática • Da maquete ao croqui*
	11ª	1	• Vamos recordar? • Avaliação de processo
2º bimestre	12ª	2	• Unidade 2 • Transformações nas paisagens • Capítulo 1 • Ser humano e paisagens • Mudanças nas paisagens
	13ª	2	• Vamos ler • Mudanças ao longo do tempo • Vamos escrever • Transformando paisagens
	14ª	2	• Exploração dos recursos naturais • Uso da madeira • Uso da água
	15ª	2	• Água e geração de energia • De olho no mapa! • Uma represa vista do alto
	16ª	2	• Cidadania • Recuperação de florestas*
	17ª	4	• Capítulo 2 • Natureza e paisagens • Ação das águas nas paisagens
	18ª	2	• Ação da luz solar nas paisagens • Tecnologia no dia a dia • Registro de mudanças na paisagem
	19ª	2	• Ação do vento nas paisagens • Diálogos Arte • Uma imagem, duas paisagens*
	20ª	2	• Vamos recordar? • Avaliação de processo

	Semana	Unidades	Conteúdos
3º bimestre	21ª	3	<ul style="list-style-type: none"> • Unidade 3 • Paisagens do campo e da cidade • Capítulo 1 • Paisagens do campo • De olho no mapa! • Paisagens do campo vistas do alto
	22ª	3	<ul style="list-style-type: none"> • Transformações nas paisagens do campo • Desmatamento
	23ª	3	<ul style="list-style-type: none"> • O que é produzido no campo*
	24ª	3	<ul style="list-style-type: none"> • Da cidade ao campo • Quem vive e trabalha no campo • Comunidades remanescentes de quilombos
	25ª	3	<ul style="list-style-type: none"> • Vamos ler • Brincadeiras de um povo indígena • Vamos escrever • Minhas brincadeiras
	26ª	3	<ul style="list-style-type: none"> • Capítulo 2 • Paisagens da cidade • Cidade e diversidade cultural • Cidadania • Espaços de convivência
	27ª	3	<ul style="list-style-type: none"> • O que é produzido na cidade*
	28ª	3	<ul style="list-style-type: none"> • Do campo à cidade*
	29ª	3	<ul style="list-style-type: none"> • Tecnologia no dia a dia • Comércio virtual • Diálogos História • Transformações da tecnologia no campo*
	30ª	3	<ul style="list-style-type: none"> • Vamos recordar? • Avaliação de processo
4º bimestre	31ª	4	<ul style="list-style-type: none"> • Unidade 4 • Impactos no ambiente • Capítulo 1 • Impactos ambientais no campo • Desmatamento
	32ª	4	<ul style="list-style-type: none"> • Degradação dos solos • Tecnologia no dia a dia • Agricultura de precisão • Uso da água
	33ª	4	<ul style="list-style-type: none"> • Poluição das águas • Extrativismo predatório • Orgânicos: opção de baixo impacto
	34ª	4	<ul style="list-style-type: none"> • Capítulo 2 • Impactos ambientais na cidade • Poluição de rios na cidade • Emissão de gases
	35ª	4	<ul style="list-style-type: none"> • De olho no mapa! • Planta cartográfica • O que é jogado fora
	36ª	4	<ul style="list-style-type: none"> • Reduzir e reutilizar • Coleta seletiva e reciclagem • Cidadania • Compostagem
	37ª	4	<ul style="list-style-type: none"> • Vamos ler • Recados da Terra • Vamos escrever • Meu recado para Terra*
	38ª	4	<ul style="list-style-type: none"> • Diálogos Língua Portuguesa • Receita sem desperdício*
	39ª	4	<ul style="list-style-type: none"> • Vamos recordar? • Avaliação de processo
	40ª		

* Avaliação formativa. Nesse momento, na seção **O que e como avaliar** do **Manual do Professor**, há sugestões de avaliação formativa nas respectivas páginas que poderão ser realizadas com os estudantes.

MATERIAL PARA DIVULGAÇÃO DA EDITORA FTD
REPRODUÇÃO PROIBIDA

SKYNESHER/GETTY IMAGES



4

MONITORAMENTO DA APRENDIZAGEM

VOCÊ JÁ VIU

Nome: _____

Turma: _____ Data: ____/____/____

A = Atende

AP = Atende parcialmente

NA = Não atende

Atividade	Objetivo	Conceito	Desempenho
1	Identificar diferentes funções para locais distintos, relacionando-os às respectivas ações que os caracterizam.	A	Identifica diferentes funções para locais distintos e os relaciona às respectivas ações que os caracterizam.
		AP	Identifica diferentes funções para locais distintos, mas não os relaciona às respectivas ações que os caracterizam.
		NA	Não identifica diferentes funções para locais distintos.
2	Entender o que é ponto de vista e identificar o melhor ângulo de observação para analisar alguma situação.	A	Entende o que é ponto de vista e identifica o melhor ângulo para resolver a questão.
		AP	Entende o que é ponto de vista, mas não identifica o melhor ângulo para resolver a questão.
		NA	Não entende o que é ponto de vista.
3	Comparar imagens de um mesmo lugar em diferentes épocas e identificar as transformações ocorridas na paisagem.	A	Compara imagens de um mesmo lugar em diferentes épocas e identifica as transformações na paisagem.
		AP	Compara imagens de um mesmo lugar em diferentes épocas, mas não identifica as transformações na paisagem.
		NA	Não reconhece as imagens como sendo de um mesmo lugar em diferentes épocas.
4	Identificar elementos de lateralidade por meio de leitura e interpretação de imagem.	A	Identifica elementos de lateralidade por meio de leitura e interpretação de imagem.
		AP	Identifica parcialmente elementos de lateralidade por meio de leitura e interpretação de imagem.
		NA	Não identifica elementos de lateralidade.

VAMOS RECORDAR? UNIDADE 1 • O QUE É PAISAGEM?

Nome: _____

Turma: _____ Data: ____/____/____

A = Atende

AP = Atende parcialmente

NA = Não atende

Atividade	Objetivo pedagógico	Conceito	Desempenho
1	Identificar e diferenciar elementos naturais e humanizados da paisagem.	A	Identifica e diferencia elementos naturais e humanizados da paisagem.
		AP	Identifica, mas não diferencia elementos naturais e humanizados da paisagem.
		NA	Não identifica elementos naturais e humanizados da paisagem.
2	Ler e interpretar a paisagem identificando seus diferentes planos.	A	Identifica corretamente os três planos da paisagem.
		AP	Identifica um ou dois planos da paisagem.
		NA	Não identifica os planos da paisagem.
3	Conhecer diferentes técnicas de registro da paisagem.	A	Reconhece as diferentes técnicas de registro da paisagem.
		AP	Reconhece, mas não identifica as diferentes técnicas de registro da paisagem.
		NA	Não reconhece as diferentes técnicas de registro da paisagem.
4	Reconhecer diferentes pontos de vista e relacioná-los aos diferentes ângulos de registro da paisagem.	A	Reconhece diferentes pontos de vista e os relaciona aos respectivos ângulos de registro da paisagem.
		AP	Reconhece diferentes pontos de vista, mas não os relaciona aos seus respectivos ângulos de registro da paisagem.
		NA	Não reconhece os diferentes pontos de vista.

VAMOS RECORDAR?**UNIDADE 2 • TRANSFORMAÇÕES
NAS PAISAGENS**

Nome: _____

Turma: _____ Data: ____/____/____

A = Atende**AP = Atende parcialmente****NA = Não atende**

Atividade	Objetivo pedagógico	Conceito	Desempenho
1	Reconhecer os agentes e ações humanas nas transformações da paisagem.	A	Reconhece a transformação das paisagens e identifica os elementos que as alteraram.
		AP	Reconhece a transformação das paisagens, mas não identifica os elementos que as alteraram.
		NA	Não reconhece a transformação das paisagens.
2	Conhecer, de maneira introdutória, a utilização de recursos naturais no dia a dia.	A	Identifica e reconhece os variados usos da água no dia a dia.
		AP	Identifica os usos indicados, mas não os amplia citando outros usos.
		NA	Não reconhece os usos variados da água no cotidiano.
3	Associar os elementos da natureza e os processos naturais às transformações das paisagens.	A	Associa os elementos da natureza na alteração da paisagem.
		AP	Associa parcialmente os elementos da natureza na alteração da paisagem.
		NA	Não associa os elementos da natureza na alteração da paisagem.
4	Relacionar as transformações nas paisagens a fenômenos naturais.	A	Identifica os elementos da natureza causadores de alterações nas paisagens.
		AP	Identifica parcialmente os elementos da natureza causadores de alterações nas paisagens.
		NA	Não identifica os elementos da natureza causadores de alterações nas paisagens.

VAMOS RECORDAR?

UNIDADE 3 • PAISAGENS DO CAMPO E DA CIDADE

Nome: _____

Turma: _____ Data: ____/____/____

A = Atende

AP = Atende parcialmente

NA = Não atende

Atividade	Objetivo pedagógico	Conceito	Desempenho
1	Identificar e diferenciar elementos constituintes das paisagens do campo e da cidade.	A	Identifica e diferencia elementos constituintes das paisagens do campo e da cidade.
		AP	Diferencia parcialmente elementos constituintes das paisagens do campo e da cidade.
		NA	Não diferencia elementos constituintes das paisagens do campo e da cidade.
2	Relacionar as transformações nas paisagens do campo aos diferentes fatores, como a passagem do tempo e o uso de tecnologia, identificando seus efeitos sobre a paisagem.	A	Julga e associa corretamente as transformações nas paisagens do campo a diferentes fatores.
		AP	Julga, mas associa parcialmente as transformações nas paisagens do campo a diferentes fatores.
		NA	Não associa as transformações nas paisagens do campo a seus fatores.
3	Identificar a cidade como lugar do encontro de pessoas com diferentes características.	A	Identifica a cidade como lugar do encontro de pessoas com diferentes características.
		AP	Identifica parcialmente a cidade como lugar do encontro de pessoas com diferentes características.
		NA	Não identifica a cidade como lugar do encontro de pessoas com diferentes características.
4	Diferenciar o modo de vida e o trabalho no campo e na cidade.	A	Relaciona o modo de vida e o trabalho a seus personagens no campo e na cidade.
		AP	Relaciona parcialmente o modo de vida e o trabalho a seus personagens no campo e na cidade.
		NA	Não relaciona o modo de vida e o trabalho a seus personagens no campo e na cidade.
5	Identificar características que são próprias do campo e da cidade e, também, as que são comuns tanto ao campo como à cidade.	A	Identifica características que são próprias do campo e da cidade e, também, as que são comuns tanto ao campo como à cidade.
		AP	Identifica algumas características que são próprias do campo e da cidade, mas, não as que são comuns tanto ao campo como à cidade.
		NA	Não identifica características que são próprias do campo e da cidade e, também, as que são comuns tanto ao campo como à cidade.

MATERIAL PARA DIVULGAÇÃO DA EDITORA FTD
REPRODUÇÃO PROIBIDA

VAMOS RECORDAR? UNIDADE 4 • IMPACTOS NO AMBIENTE

Nome: _____

Turma: _____ Data: ____/____/____

A = Atende

AP = Atende parcialmente

NA = Não atende

Atividade	Objetivo pedagógico	Conceito	Desempenho
1	Reconhecer ações que geram impactos ambientais e relacioná-las a impactos positivos e impactos negativos no ambiente.	A	Reconhece ações que geram impactos ambientais e as relaciona a impactos positivos e impactos negativos no ambiente.
		AP	Reconhece ações que geram impactos ambientais, mas não as relaciona a impactos positivos e impactos negativos no ambiente.
		NA	Não reconhece ações que geram impactos ambientais e não diferencia impactos positivos e impactos negativos no ambiente.
2	Identificar impactos ambientais provocados por atividades econômicas relacionadas ao campo e à cidade.	A	Identifica impactos ambientais negativos provocados por atividades econômicas relacionadas ao campo.
		AP	Identifica impactos ambientais negativos provocados por atividades econômicas, mas não diferencia as do campo das que são características de cidades.
		NA	Não identifica impactos ambientais negativos provocados por atividades econômicas.
3	Identificar e diferenciar os processos de poluição das águas e do ar.	A	Identifica e diferencia os processos de poluição das águas e do ar.
		AP	Identifica, mas não diferencia os processos de poluição das águas e do ar.
		NA	Não identifica processos de poluição das águas e do ar.
4	Relacionar descarte de resíduos com poluição e contaminação de rios.	A	Relaciona descarte de resíduos com poluição e contaminação de rios.
		AP	Identifica, mas não explica como o descarte de resíduos com poluição se relacionam à contaminação de rios.
		NA	Não relaciona descarte de resíduos com poluição e contaminação de rios.

O QUE APRENDI NESTE ANO?

Nome: _____

Turma: _____ Data: ____/____/____

A = Atende

AP = Atende parcialmente

NA = Não atende

Atividade	Expectativa de aprendizagem	Conceito	Desempenho
1	Ler e interpretar paisagens sob diferentes ângulos e pontos de vista.	A	Lê e interpreta paisagens sob diferentes distâncias na vista vertical.
		AP	Lê, mas não interpreta paisagens sob diferentes distâncias na vista vertical.
		NA	Não identifica mudanças nas paisagens sob diferentes distâncias na vista vertical.
2	Reconhecer ações que podem causar impactos ambientais no campo e na cidade.	A	Reconhece ações que podem causar impactos ambientais no campo e na cidade.
		AP	Reconhece parcialmente ações que podem causar impactos ambientais no campo e na cidade.
		NA	Não reconhece ações que podem causar impactos ambientais no campo e na cidade.
	Reconhecer se as transformações na paisagem foram ocasionadas por ações humanas ou dinâmicas da natureza.	A	Identifica efeitos e reconhece transformações na paisagem ocasionadas por ações humanas.
		AP	Relaciona parcialmente as transformações na paisagem ocasionadas por ações humanas.
		NA	Não identifica efeitos das ações humanas nas transformações na paisagem e na saúde e qualidade de vida humana.
3	Conhecer ações que valorizam os impactos ambientais positivos e ações que evitam ou recuperam os impactos ambientais negativos.	A	Conhece ações que valorizam os impactos positivos e ações que evitam ou recuperam os impactos ambientais negativos relativos ao tema.
		AP	Conhece ações que valorizam os impactos positivos, mas não conhece ações que evitam ou recuperam os impactos ambientais negativos relativos ao tema.
		NA	Não conhece ações que valorizam os impactos positivos e nem ações que evitam ou recuperam os impactos ambientais negativos.

▶ **TEXTO 1****Ler a paisagem, o mapa, o livro... Escrever nas linguagens da geografia**

Há nesse momento uma pressão quase palpável sobre os professores para que respondam com presteza às exigências que são impostas à escola. Com muita agilidade, a academia e a sociedade dizem o que a escola deve fazer. Informam como deve comportar-se para que admita as inovações quanto à produção de conhecimento e para que atenda às expectativas quanto ao perfil do egresso que desejam de imagens, ditando normas. Com uma voracidade ainda maior tentam fazer desaparecer o funcionamento tradicional: velhas práticas e seus resultados, agora anacrônicos.

As novas orientações e as novas pautas sugeridas à escola estão presentes em múltiplas propostas de reforma: do currículo, da aula, do professor, do livro didático. São discursos que se aproximam na forma, mas que partem de fundamentos diversos e que contemplam, também, interesses que, com frequência, não são comuns.

A possibilidade de reformar, de mudar, inclusive e sobretudo, o ler e o escrever, insere-se no contexto referido por muitos autores. [...]

Ler e escrever sempre foram tarefas indissociáveis da vida escolar. [...] Ler e escrever, massiva e superficialmente, tem sido a questão dramática da escola recente, sem equipamentos e estendida a quase toda a população.

Fazendo a leitura desses novos discursos, o professor de geografia, [...] que desenvolve uma visão de mundo própria – aquela da geografia – precisa ter presente dois pontos fundamentais ao desenvolver sua prática na perspectiva de uma nova qualidade de escrita e leitura. De um lado ele estará atuando como membro de uma equipe de diferentes formações disciplinares e de múltiplas linguagens, mas voltado todos à formação integral do aluno. De outra, seu desempenho como alguém que intervém de forma séria e competente nessa formação, resulta do conhecimento que possui de sua área específica, de suas linguagens, de seus procedimentos e de seus recursos.

[...]

Para que o aluno venha a ler e a escrever em geografia é necessário que antes, o professor dirija seu olhar para o outro (o aluno) e para o conjunto (a escola). Só então é que se há de fazer a volta à disciplina. Essa volta depende da forma como o professor conhece epistemológica e teoricamente sua área. A que ela se propõe? Com quem trata? A que serve? Um mínimo de informação sobre a evolução da área de conhecimento lhe garante os subsídios para uma avaliação crítica do seu fazer, de como proceder a uma leitura e a uma escrita pertinentes. Este conhecimento permite identificar as linhas assumidas nos livros didáticos e sua própria abordagem, sua pauta de conteúdos, a especificidade da linguagem e da proposta de análise socioterritorial que assume.

Ler e escrever em geografia é uma estratégia cognitiva disciplinar que, na parceria com as demais áreas, permite ao aluno adquirir uma visão de mundo, reconhecer e estabelecer seu lugar no espaço geográfico, o que inclui a noção, também, da sua possibilidade de exclusão. Apesar da multiplicação dos recursos disponíveis para a aprendizagem há, ainda, a permanência da palavra, mantendo válida a afirmação de que ensinar é sempre uma aventura com a fala, já que esta é a ferramenta mais utilizada no ensino [...]. Esta é uma ferramenta para a geografia, mas é comum a várias áreas. Cabe-nos situar aquelas que são nossas linguagens específicas: a leitura e a escrita da paisagem; das imagens, dos mapas; e do livro didático de geografia.

A leitura em geografia surge como o caminho para buscar, selecionar, organizar e interpretar a informação, que é a expressão de um momento do lugar e da vida, portanto uma expressão passageira. Daí que, mais importante que reter a informação obtida pela leitura do lugar e da vida que ele abriga, os exercícios de leitura e de escrita devem

propiciar aos alunos as condições para que eles possam, de forma permanente e autônoma, localizar a nova informação, pela leitura do mundo, e expressá-la, escrevendo para o mundo, de forma pertinente a seu tempo e a seu espaço, tornando-se também legível pelos seus pares.

[...]

A geografia tem na leitura (conhecimento e interpretação do espaço geográfico) e na escrita (a representação desse espaço) seus recursos primordiais de trabalho. O espaço geográfico, como uma interação permanente e dinâmica entre natureza e ações humanas no seu fazer social, toma concretude em diferentes escalas de análise, do lugar ao global, abrangendo uma gama de situações, multiplicando-se em paisagens. É a paisagem geográfica – um recorte específico que sintetiza os diversos tempos que traçaram a atual fisionomia do lugar – um foco importante para a compreensão de conceitos geográficos e para a compreensão do mundo.

[...]

O conceito de paisagem como recorte visível do espaço geográfico é, ao mesmo tempo, importante como conhecimento geográfico e rico como recurso pedagógico. Ler a paisagem na perspectiva dos procedimentos tradicionais significa observar e descrever (relatar) o maior número de elementos presentes. É retratar, tornando estático aquele momento, naquele lugar. Ler a paisagem, na perspectiva da construção de um conhecimento mais significativo e voltado à construção da identidade do sujeito, parte da definição prévia dos objetivos desta leitura. Que paisagem ler? Com que finalidade?

A leitura da paisagem responde, no processo de aprendizagem, a um objetivo similar ao da leitura de um texto qualquer: para ler o mundo, para compreender o mundo e o papel de cada um no mundo. Para constituir a sua identidade, a identidade com seu tempo e com seu lugar. Ler a paisagem responde, ainda, a objetivos que se reportam a capacidades e atitudes. A 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.

SHÄFFER, N. O. Ler a paisagem, o mapa, o livro... escrever nas linguagens da geografia. In: Neves, I. C. B. et al. (org.). **Ler e escrever:** compromisso de todas as áreas. Porto Alegre: UFRGS, 2011.

► TEXTO 2

Definir o lugar

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

Há hoje um debate muito profícuo sobre o sentido da noção de lugar. Podemos iniciar com a reflexão com Milton Santos que afirma que existe uma dupla questão no debate sobre o lugar. O lugar visto “de fora” a partir de sua redefinição, resultado do acontecer histórico e o lugar visto de “dentro”, o que implicaria a necessidade de redefinir seu sentido. Para o Autor o lugar poderia ser definido a partir da densidade técnica (que tipo de técnica está presente na configuração atual do território), a densidade informacional (que chega ao lugar tecnicamente estabelecido), a ideia da densidade comunicacional (as pessoas interagindo) e também em função de uma densidade normativa (o papel das normas em cada lugar como definitório). A esta definição seria preciso acrescentar a dimensão do tempo em cada lugar que poderia ser visto através do evento no presente e no passado.

Acredito, no entanto, que podemos acrescentar ao que foi dito pelo professor o fato de que há também a dimensão da história que entra e se realiza na prática cotidiana (estabelecendo um vínculo entre o “de fora” e o “de dentro”), instala-se no plano do vivido e que produziria o conhecido reconhecido, isto é, é no lugar que se desenvolve a vida em todas as suas dimensões. Também significa pensar a história particular de cada lugar se desenvolvendo ou melhor se realizando em função de uma cultura/tradição/língua/hábitos que lhe são próprios, construídos ao longo da história e o que vem de fora, isto é o que se vai construindo e se impondo como consequência do processo de constituição do mundial. Mas o que ligaria o mundo e o lugar?

O lugar é a base da reprodução da vida e pode ser analisado pela **tríade habitante – identidade – lugar**. A cidade, por exemplo, produz-se e revela-se no plano da vida e do indivíduo. Este plano é aquele do local. As relações que os indivíduos mantêm com os espaços habitados se exprimem todos os dias nos modos do uso, nas condições mais banais, no secundário, no acidental. É o espaço passível de ser sentido, pensado, apropriado e vivido através do corpo.

Como o homem percebe o mundo? É através de seu corpo, de seus sentidos que ele constrói e se apropria do espaço e do mundo. O lugar é a porção do espaço apropriável para a vida — apropriada através do corpo — dos sentidos — dos passos de seus moradores, é o bairro, é a praça, é a rua, e nesse sentido poderíamos afirmar que não seria jamais a metrópole ou mesmo a cidade *latu sensu* a menos que seja a pequena vila ou cidade — vivida/ conhecida/ reconhecida em todos os cantos. [...]

A tríade cidadão-identidade-lugar aponta a necessidade de considerar o corpo, pois é através dele que o homem habita se apropria do espaço. A nossa existência tem uma corporeidade pois agimos através do corpo. Ele nos dá acesso ao mundo [...] é o nó vital, imediato visto, pela sociedade como fonte e suporte de toda cultura. Modos de aproximação da realidade, produto modificado pela experiência do meio, da relação com o mundo, relação múltipla de sensação e de ação, mas também de desejo e, por consequência, de identificação com a projeção sobre o outro. Abre-se aqui, a perspectiva da análise do vivido através do uso, pelo corpo.

Por outro lado, a metrópole não é “lugar”, ela só pode ser vivida parcialmente, o que nos remeteria à discussão do bairro como o espaço imediato da vida das relações cotidianas mais finas — as relações de vizinhança, o ir às compras, o caminhar, o encontro dos conhecidos, o jogo de bola, as brincadeiras, o percurso reconhecido de uma prática vivida/ reconhecida em pequenos atos corriqueiros, e aparentemente sem sentido que criam laços profundos de identidade, habitante-habitante, habitante-lugar. São os lugares que o homem habita dentro da cidade que dizem respeito a seu cotidiano e a seu modo de vida, onde se locomove, trabalha, passeia, flana, isto é, pelas formas através das quais o homem se apropria e que vão ganhando o significado dado pelo uso. Trata-se de um espaço palpável — a extensão exterior, o que é exterior a nós, no meio do qual nos deslocamos. Nada também de espaços infinitos. São a rua, a praça, o bairro — espaços do vivido, **apropriados através do corpo** — espaços públicos, divididos entre zonas de veículos e a calçada de pedestres dizem respeito ao passo e a um ritmo que é humano e que pode fugir aquele do tempo da técnica (ou que pode revelá-la em sua amplitude). É também o espaço da casa e dos circuitos de compras dos passeios etc.

Os percursos realizados pelos habitantes ligam o lugar de domicílio aos lugares de lazer, de comunicação, mas o importante é que essas mediações espaciais são ordenadas segundo as propriedades do tempo vivido. Um mesmo trajeto convoca o privado e o público, o individual e o coletivo, o necessário e o gratuito. Enfim o ato de caminhar é intermediário e parece banal — é uma prática preciosa porque pouco ocultada pelas representações abstratas; ela deixa ver como a vida do habitante é petrificada de sensações muito imediatas e de ações interrompidas. São as relações que criam o sentido dos “lugares” da metrópole. Isto porque o lugar só pode ser compreendido em suas referências, que não são específicas de uma função ou de uma forma, mas produzidos por um conjunto de sentidos, impressos pelo uso.

CARLOS, A. F. A. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: FFLCH, 2007. p. 17-18.

► TEXTO 3

Região, regionalização e regionalidade: questões contemporâneas

A temática regional, dentro e fora da geografia, pode estar referida a uma série muito ampla de questões, como as que envolvem as relações entre parte e todo, particular e geral, singular e universal, idiográfico e nomotético ou, em outros termos, num enfoque mais concreto, centro e periferia, moderno-cosmopolita e tradicional-provinciano, global e local... São muitas as relações passíveis de serem trabalhadas dentro do que comumente denominamos questão ou abordagem “regional”. Cada área do conhecimento, da Economia aos Estudos Literários, da Ciência Política à Antropologia, traz sua própria leitura sobre a região, o regionalismo, a regionalidade e/ou a regionalização.

Em certo sentido, de caráter mais geográfico – que é aquele que iremos enfatizar aqui – falar de região numa época de tão pouco consenso sobre a relação entre as partes (o “regional”, em seu sentido mais geral) e o todo (o “global”) – e sobre a própria definição do que seriam estas partes e do que seria este todo, num sentido geográfico – pode parecer um desafio infrutífero. Se vivemos o tempo da fluidez e das conexões, como defendem tantos, como encontrar ainda parcelas, subdivisões, recortes, “regiões” minimamente coerentes dentro deste todo espacial pretensamente globalizado?

Regionalizar, no seu sentido mais amplo e relacionado a uma de suas raízes etimológicas, enquanto “recortar” o espaço ou nele traçar linhas, é uma ação ligada também ao sentido de orientar(-se) – como na antiga concepção de “região” dos áugures (adivinhos) romanos que, através de linhas ou “regiões” traçadas no céu pretendiam prever o destino de Regionalizar, no seu sentido mais amplo e relacionado a uma de suas raízes etimológicas, enquanto “recortar” o espaço ou nele traçar linhas, é uma ação ligada também ao sentido de orientar(-se) – como na antiga concepção de “região” dos áugures (adivinhos) romanos que, através de linhas ou “regiões” traçadas no céu pretendiam prever o destino de nossa vida aqui na Terra. Mas como “orientar-se” através de nossas regionalizações num mundo que, para muitos, encontra-se marcado mais pela desordem do que pela ordem, mais pela precarização e vulnerabilidade do que pelo fortalecimento e estabilidade de nossos vínculos territoriais?

Um primeiro pressuposto é o de que “regionalizar” significa, de saída, assumir a natureza do regional, hoje, ao mesmo tempo como condicionado e condicionante em relação aos chamados processos globalizadores – ou melhor, como seu constituinte indissociável – a ponto de, muitas vezes, regionalização e globalização se tornarem dinâmicas tão imbricadas e complementares que passam a ser, na prática, indiscerníveis, muitos apelando para neologismos como “glocalização” para entender a complexidade desses processos. Mas a globalização, como bem sabemos, está longe de ser um consenso, em primeiro lugar por não representar um processo uniforme e, neste sentido, não ser propriamente “global”. Muitos pesquisadores preferem mesmo utilizar o termo sempre no plural, “globalizações”, distinguindo aí suas múltiplas dimensões, a enorme desigualdade com que é produzida/difundida e seus diferentes sujeitos – tanto no sentido daqueles que prioritariamente a promovem e a desencadeiam, quanto daqueles que a ela, basicamente, encontram-se subordinados.

[...]

Podemos afirmar que a região caminhou, ao longo da história do pensamento geográfico, mais ou menos como num pêndulo entre posições mais idiográficas ou valorizadoras das diferenças e posições mais nomotéticas ou que enfatizavam as generalizações. É claro que ela, enquanto conceito, foi majoritária sobretudo nos momentos mais idiográficos ou voltados para a realidade empírica, numa valorização da região como “fato” (seja como “fato” concreto, material, seja como “fato” simbólico, vivido), do que nos períodos em que se afirmava uma Geografia Geral, voltada para a construção teórica, mais racionalista, onde a região adquiriu um papel mais de “artifício” (analítico) do que de realidade efetivamente construída e/ou vivida.

HAESBAERT, Rogério Costa. Região, regionalização e regionalidade: questões contemporâneas. *Antares, Letras e Humanidades*, n. 3, jan. 2010.

► TEXTO 4

Escalas cartográficas: mediando a representação das relações espaciais no ensino de geografia

Toda escolha nos remete a “recortes”. Escolhas envolvem uma ou mais opções recobertas por critérios e interesses, que seguramente não passam somente por aspectos técnicos, objetivos e exatos. Esta ideia, no âmbito do conhecimento geográfico nos leva à questão (ou problema) da escala e o modo (ou ausência) de seu tratamento no ensino de Geografia.

[...]

Como a Cartografia pode ser formadora das expressões, interpretações e conceituações do ambiente? Norteados por tal questão problematizadora, nosso objetivo é demonstrar a questão escalar como parte de estratégia pedagógica essencial no ensino de fenômenos e relações espaciais.

Buscando o conceito de escala cartográfica dada por geógrafos, encontramos que “escala é uma relação de proporção entre o tamanho de uma representação e o real” (CASTROGIOVANNI, 2005, p. 52), portanto “indica a relação entre uma distância no mapa e sua respectiva distância real” (SEEMANN, 2013, p. 66). Tais ideias podem ser didaticamente demonstradas aos leitores, entretanto, o problema da questão escalar pode estar ali apenas começando... As noções numéricas embutidas na representação, ao atentar para noções de distâncias “reais” e proporções métricas, mascara uma importante reflexão em torno dos critérios e interesses da escolha da escala. Tais interesses, certamente envolvem a produção e análise das representações, sendo alguns critérios fortemente subjetivos.

Iná Elias de Castro (1995), em seu importante artigo, “O Problema da Escala”, aponta que o raciocínio analógico entre escalas cartográfica e geográfica dificultou a problematização do conceito, uma vez que a primeira satisfazia

plenamente as necessidades empíricas da segunda. A definição e abordagem da escala de análise mostram-se fundamentais e presentes no pensamento da ciência geográfica, diante da espacial e simbiótica relação entre metodologia e conhecimento (olhar/objeto).

Castro (1995) comenta que o problema da escala vai além de uma medida de proporção da representação gráfica do território, possuindo novos contornos para expressar a representação dos diferentes modos de percepção e de concepção do real. A escala, portanto, definitivamente não é neutra. Contribuindo com essa concepção, Jörn Seemann afirma que “queiramos ou não, ao escolher uma determinada escala, selecionamos arbitrariamente um recorte da totalidade, deixando de fora os fenômenos que não podem ser apresentados na mesma escala” (2013, p. 69).

[...]

Fenômenos geográficos, abordados por meio de representações cartográficas, pressupõem relações espaciais que explicam a sua existência, a sua localização e suas condições. A definição da escala geográfica e escala cartográfica, na verdade, representa um recorte espacial, que por sua vez, constitui-se numa escala de análise de tais aspectos e relações.

A preocupação no ensinamento da proporcionalidade métrica de escalas, como 1:1000 (onde 1 cm no mapa equivale a 1000 cm no real), acaba se restringindo à compreensão da conversão matemática. Desse modo, segundo Seemann (2013) deixa-se de refletir que, por trás de tais raciocínios, escondem-se uma relação entre representação da realidade e realidade representada.

A proposta de ensino aqui apresentada busca o tratamento conceitual de escalas espaciais (geográficas e cartográficas), buscando construir práticas escolares voltadas a abordar relações espaciais cotidianas e “cartografadas”, existentes/produtoras nos/de espaços sociais, porém demasiadamente ocultas em nossos olhares e representações. Desse modo, necessitam de diagnósticos, percepções e reflexões mais abrangentes e integradas.

[...]

Nesse contexto, o conceito de escalas foi trabalhado com o objetivo pedagógico de demonstrar a relação direta da escala espacial com as distintas finalidades e possibilidades analíticas de suas representações. Ou seja, demonstrar e se aprofundar nas correlações das escalas espaciais com suas aplicações, por meio da concepção de “escala de análise”, em que se estabelece uma hierarquia analítica que define uma “escala de relações” espaciais. Relações pessoais, socioculturais, ambientais, passíveis de serem estudadas e especializadas em detrimento de vivências cotidianas associadas a suas escalas e representações gráficas.

Constata-se que, no ensino básico, inter-relações pouco são representadas pelos mapas escolares tradicionais e não são claramente concebidas pelos alunos. Entretanto, tais relações, além de serem “chaves epistemológicas” para a disciplina de Geografia, são passíveis de serem abordadas, tanto no produto cartográfico quanto no seu processo de mapeamento. Didáticas com este fim contribuem na elaboração de um conhecimento escolar por meio de mapas escolares em distintas escalas, que remetem às seletivas interpretações expressas e socializadas entre os alunos. Afinal, assim como afirma Doren Massey (2008, p. 22), “o modo como imaginamos o espaço tem seus efeitos”.

BRIGUENTI, Éderson C.; COMPIANI, Maurício. Escalas cartográficas: mediando a representação das relações espaciais no ensino de Geografia. In: ARAÚJO Gilvan et al. **Metodologias ativas e o ensino de Geografia**. Santa Maria: Arco Editores, 2021. p. 40-44.

► TEXTO 5

Impacto global da pandemia sobre a educação

A intensa dependência do ensino a distância exacerbou a já desigual distribuição de apoio à educação, concluiu a Human Rights Watch. Muitos governos não tinham políticas, recursos ou infraestrutura para implementar o ensino a distância de uma forma que garantisse que todas as crianças pudessem participar em condições de igualdade.

“Com milhões de crianças privadas do direito à educação durante a pandemia, agora é a hora de fortalecer a proteção do direito à educação através da reconstrução de sistemas educacionais de melhor qualidade, mais equitativos e robustos”, disse Elin Martinez, pesquisadora sênior em educação da Human Rights Watch. “O objetivo não deve ser apenas retornar a como as coisas eram antes da pandemia, mas corrigir as falhas nos sistemas que há muito impedem as escolas de serem abertas e acolhedoras para todas as crianças.”

A Human Rights Watch entrevistou mais de 470 alunos, pais e professores em 60 países entre abril de 2020 e abril de 2021.

“A professora deles me ligou para me dizer para comprar um grande telefone [smartphone] para ensino *on-line*”, disse uma mãe de sete filhos em Lagos, Nigéria, que perdeu sua renda quando a universidade onde trabalhava na área da limpeza fechou devido à pandemia. “Não tenho dinheiro para alimentar minha família e estou lutando para sobreviver. Como posso pagar por um telefone e internet?”

Em maio de 2021, 26 países tinham fechado escolas em todo território nacional e, em outros 55 países, escolas permaneceram parcialmente abertas, seja apenas em alguns locais ou apenas para alguns níveis de ensino. Estima-se que 90% das crianças em idade escolar no mundo tiveram sua educação interrompida pela pandemia, segundo a UNESCO.

Para milhões de estudantes, o fechamento de escolas não será uma interferência temporária em sua educação, mas o fim abrupto dela, disse a Human Rights Watch. Crianças começaram a trabalhar, casaram-se, tornaram-se pais, ficaram desiludidos com a educação, concluíram que não conseguem recuperar o tempo perdido ou perderam a escolaridade gratuita ou obrigatória garantida pelas leis do seu país.

Mesmo para os alunos que voltaram ou que voltarão às suas salas de aula, a evidência sugere que nos próximos anos eles continuarão a sentir as consequências da perda de aprendizado durante a pandemia.

Os prejuízos à educação de muitas crianças têm como base problemas preexistentes: uma em cada cinco crianças estava fora da escola antes mesmo de a covid-19 começar a se espalhar, de acordo com dados da ONU. O fechamento de escolas induzido pela covid tendeu a prejudicar particularmente os estudantes de grupos que enfrentavam discriminação e exclusão da educação mesmo antes da pandemia.

Isso inclui crianças que vivem em situação de pobreza ou em risco de pobreza; crianças com deficiência; minorias étnicas e raciais em um país; meninas em países com desigualdades de gênero; crianças lésbicas, gays, bissexuais e transgêneros (LGBT); crianças em áreas rurais ou áreas afetadas por conflitos armados; e crianças deslocadas, refugiadas, migrantes e requerentes de asilo.

“Os governos tinham anos de evidências robustas mostrando exatamente quais grupos de crianças tinham maior probabilidade de sofrer educacionalmente durante o fechamento das escolas, e ainda assim essas crianças enfrentaram alguns dos maiores obstáculos para continuar seus estudos”, disse Martinez. “Apenas reabrir escolas não irá desfazer os danos, nem mesmo garantir que todas as crianças retornarão à escola.”

As escolas entraram na pandemia mal preparadas para oferecer educação remota a todos os estudantes de forma igualitária, concluiu a Human Rights Watch. Isso se deve ao fracasso de longo prazo dos governos em remediar a discriminação e as desigualdades em seus sistemas educacionais ou em garantir serviços governamentais básicos, como eletricidade estável e acessível nas residências, ou facilitar o acesso à internet com preços acessíveis.

Crianças de famílias de baixa renda estavam mais propensas a serem excluídas do aprendizado *on-line* porque não tinham acesso à internet ou dispositivos suficientes. Particularmente as escolas que já sofriam com um histórico de poucos recursos e com estudantes que já enfrentavam obstáculos de aprendizado maiores tiveram dificuldades para alcançá-los em meio às barreiras digitais. Os sistemas de educação muitas vezes falham em fornecer treinamento em alfabetização digital para alunos e professores a fim de garantir que eles possam usar essas tecnologias com segurança e confiança.

A educação deveria estar no centro dos planos de recuperação de todos os governos, disse a Human Rights Watch. Os governos deveriam enfrentar tanto o impacto da pandemia na educação das crianças quanto os problemas preexistentes. À luz da forte pressão financeira que a pandemia impôs sobre as economias nacionais, os governos devem proteger e priorizar o financiamento da educação pública.

Os governos precisam retomar rapidamente os compromissos assumidos em 2015, por meio dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável das Nações Unidas, para garantir que todas as crianças recebam uma educação primária e secundária inclusiva de qualidade até 2030, disse a Human Rights Watch. Deveriam trabalhar intensamente para garantir que as crianças sob maior risco de evasão escolar ou de enfrentar obstáculos voltem à escola.

Os governos e as escolas deveriam analisar quem abandonou a escola e quem voltou e garantir que os programas de volta às aulas busquem todos aqueles que evadiram, inclusive fornecendo benefícios financeiros e sociais. O alcance das campanhas de volta às aulas deve ser amplo e acolher crianças e jovens que já estavam fora da escola quando as escolas tiveram que fechar.

Todos os governos, e os doadores e atores internacionais que os apoiam, deveriam ser firmes em seus compromissos de fortalecer sistemas de educação pública inclusivos. Construir sistemas de melhor qualidade requer investimento adequado e distribuição igualitária de recursos, bem como remover rapidamente políticas e práticas discriminatórias, adotar planos para reparar o direito à educação para milhões de estudantes e fornecer internet de baixo custo, estável e acessível para todos os alunos.

“A educação das crianças foi prejudicada em um esforço para proteger a vida de todos do coronavírus”, disse Martinez. “Para compensar o sacrifício das crianças, os governos deveriam finalmente enfrentar o desafio e urgentemente tornar a educação gratuita e acessível para todas as crianças em todo o mundo”.

Décadas de progresso lento – embora estável – pela educação de cada vez mais crianças em todo o mundo terminaram abruptamente em 2020. Em abril, um número sem precedentes de 1,4 bilhão de estudantes foi excluído de suas escolas pré-primárias, primárias e secundárias em mais de 190 países, em um esforço para enfrentar a disseminação do novo coronavírus, de acordo com a UNESCO. Escolas em alguns países reabriram posteriormente, ou abriram parcialmente, enquanto em outros lugares não houve retorno às aulas presenciais desde então. Durante o fechamento das escolas, na maioria dos países, a educação tornou-se *on-line* ou foi ministrada de outra forma remota, mas com grandes diferenças no sucesso e na qualidade. Questões como acesso à internet, conectividade, acessibilidade, preparação do material, treinamento de professores e situações em casa influenciaram fortemente na viabilidade do aprendizado remoto.

A Human Rights Watch encontrou tendências e padrões comuns entre os países, mas não fez descobertas generalizadas sobre como a pandemia afetou a educação e outros direitos das crianças em países individuais. Pessoas foram entrevistadas em 60 países: Armênia, Austrália, Bangladesh, Bélgica, Brasil, Burkina Faso, Camboja, Camarões, Canadá, República Centro-Africana, Chile, China, Costa Rica, Croácia, República Democrática do Congo, Dinamarca, Equador, Finlândia, França, Alemanha, Gana, Grécia, Guatemala, Índia, Indonésia, Irã, Iraque, Israel, Itália, Japão, Jordânia, Cazaquistão, Quênia, Quirguistão, Líbano, Madagascar, México, Marrocos, Nepal, Holanda, Nova Zelândia, Nigéria, Papua Nova Guiné, Paquistão, Polônia, Rússia, Sérvia, África do Sul, Coreia do Sul, Espanha, Sudão, Suécia, Suíça, Síria, Tailândia, Uganda, Reino Unido, Estados Unidos, Venezuela e Zâmbia.

HUMAN RIGHTS WATCH. **Terrível impacto global da pandemia na educação.** Disponível em: <https://www.hrw.org/pt/news/2021/05/17/378673>. Acesso em: 9 jul. 2021.

► TEXTO 6

Conhecimentos e crenças de professores sobre a educação inclusiva

A história da Educação Inclusiva no Brasil e no mundo é bastante recente, de modo que ainda não estão plenamente consolidados os princípios e as ações que norteiam a atuação dos professores no cotidiano das escolas regulares. No país, isso pode ser explicado, em parte, pelas recentes mudanças, ocorridas desde o final do século XX, nas políticas de Educação Especial, as quais culminaram na publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

Esta política consolidou, pelo menos em termos legais, a adoção da Educação Inclusiva enquanto perspectiva que deve orientar a atuação da Educação Especial no país. Logo no início do documento, afirma-se que:

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (BRASIL, 2018)

Verifica-se que, nessa definição, estão implicados, sobretudo, aspectos éticos relacionados ao compromisso de garantir uma educação, de fato, para todos. Nesse sentido, o binômio inclusão-exclusão é central para que se compreenda que o movimento pela Educação Inclusiva se situa política e historicamente e busca enfrentar uma dívida persistente para com diferentes populações que vêm sendo excluídas da sociedade e da escola (DIAS, 2006; PATTO, 2008). Patto (2008) nos alerta, no entanto, que, embora o discurso da inclusão esteja bastante disseminado em diversas esferas de nossa sociedade, realizar uma “inclusão marginal”, ou seja, formas pobres e insuficientes de inclusão, não resolverá o problema da exclusão.

Nessa direção, do ponto de vista do processo de escolarização, entende-se que o direito à educação não se restringe ao direito de acessar a escola, mas inclui o direito de aprender com qualidade, daí que a Educação Inclusiva também pressupõe compromissos pedagógicos (MARQUES, 2006). Aprender com qualidade pode significar muitas coisas, mas aqui assume-se que aprender vincula-se ao um processo de humanização e, portanto, de emancipação, que se contrapõe a uma compreensão tecnicista ou instrumental de educação (PATTO, 2008).

Qual o impacto da adoção do paradigma da Educação Inclusiva para a Educação Especial, a partir da política de 2008? Verifica-se que esta política reforça a Educação Especial como uma modalidade de educação escolar transversal a todos os níveis da Educação Básica, desde a Educação Infantil à Educação Superior (LDBEN), ou seja, a Educação Especial não é um sistema paralelo e tem como lócus de atuação a escola regular. Além disso, uma mudança importante que tal política estabeleceu foi em relação ao público-alvo da Educação Especial, passando-se de um público mais amplo, o dos alunos com “necessidades educacionais especiais” (NEE), tal como propunha a Resolução nº 2/2001 (BRASIL, 2001), para um público mais específico: os alunos com deficiência(s) e com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008).

Portanto, a política direciona para a inclusão escolar, ou seja, a garantia de que esses sujeitos possam frequentar a escola regular (BUENO, 2008; MENDES, 2018). Já a atuação junto a esse público, segundo a política, deve ser realizada através do que se denominou “atendimento educacional especializado” (AEE), o qual “disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular” (BRASIL, 2008, p. 10).

Para Garcia (2013), ainda que a política de 2008 tenha garantido o direito desse público à escolarização, todas essas mudanças levaram a uma “superespecialização” da Educação Especial, que se tornou muito mais responsável pela gestão de recursos e menos focalizada no processo pedagógico implicado no desenvolvimento escolar dos alunos. Esse trabalho de gestão de recursos associa-se prioritariamente ao que é feito na Sala de Recursos Multifun-

cionais, de modo que, para a autora, o trabalho “se mantém paralelo ao trabalho realizado na classe comum, o qual pouco incide sobre o processo de escolarização dos sujeitos da modalidade educação especial” (GARCIA, 2013, p. 109).

Assim, pode-se pensar que, mesmo a Educação Especial atuando dentro da escola regular, parece manter um trabalho paralelo e pouco focado no sentido ético e político da Educação Inclusiva. É nessa direção que Bueno (2008) esclarece que a inclusão escolar e a Educação Inclusiva são conceitos diferentes, uma vez que o primeiro implica uma “proposição política em ação, de incorporação de alunos que tradicionalmente têm sido excluídos da escola” (p. 49), enquanto que a Educação Inclusiva “refere-se a um objetivo político a ser alcançado” (p. 49).

Diante desse cenário complexo e em movimento, indaga-se a respeito do papel e da formação dos profissionais não somente da Educação Especial, mas também dos professores que atuam nas classes regulares, aspecto pouco mencionado na política de 2008. Afora a informação de que devem atuar em colaboração com os profissionais do AEE, não há qualquer orientação em relação ao que se espera desse profissional, tampouco a respeito de sua formação.

Nesse sentido, interessou-nos poder refletir sobre o que os professores que atuam nas classes regulares conhecem e pensam a respeito dos processos inclusivos que ocorrem no cotidiano escolar, bem como sobre a própria política de Educação Inclusiva. Assim, o presente estudo teve como objetivo mapear, de forma sistemática, a literatura científica brasileira sobre o tema dos conhecimentos e crenças dos professores em relação à Educação Inclusiva.

A escolha por uma revisão sistemática da literatura justificou-se a partir de seu potencial em desvelar os caminhos já percorridos nesse campo e as perspectivas futuras de investigação e ação. Interessava-nos, também, descobrir a partir de que perspectivas e de que lugares essas discussões vinham sendo feitas na academia.

Entendemos que o debate sobre os conhecimentos e as crenças de professores não pode ser descolado do tema mais geral da formação docente. Trata-se de uma questão central para a área da Educação em geral e para a Educação Inclusiva, em particular, já que a essência do processo educacional está no ensinar e no aprender, que ocorrem na relação entre seres humanos, uma relação de eticidade (ROZEK, 2010). Dessa forma, é por “exigência ética que a formação do professor deve se conceber e se realizar; o investimento na formação e na atuação profissional não pode se reduzir a uma qualificação técnica e metodológica” (ROZEK, 2010, p. 148).

Dessa forma, neste estudo, utilizou-se o termo “crenças” para designar todas as ideias que permeiam a formação do professor e que não dizem respeito aos conhecimentos técnico e instrumental. Tomou-se o conceito utilizado por Ferreira (2007), após ter realizado ampla revisão crítica sobre distintas definições presentes na literatura:

Olhando estes enunciados, poderemos dizer, num registro próximo do de Anderson e Bird (1995), que as crenças do professor dizem respeito ao conjunto de premissas ou de proposições não testadas a partir das quais se organiza uma parte importante dos quadros de referência ou das perspectivas que os docentes utilizam para dar sentido às suas práticas. (FERREIRA, 2007, p. 100)

Considerando essa definição, entendemos que a formação deve permitir que, para além dos conhecimentos técnicos, o professor possa construir novos significados e sentidos sobre o seu trabalho, definindo o que se quer e o que não se quer, e o que se pode como docente. Foi essa concepção que permeou a estruturação metodológica do estudo, bem como as discussões feitas a partir dos achados da revisão de literatura.

MARTINS, Gabriela Dal Forno; ABREU, Gabriela Vieira Soares de; ROZEK, Marlene. Conhecimentos e crenças de professores sobre a educação inclusiva: revisão sistemática da literatura nacional. *Revista Educação*, Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, n. 36, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/hC5ddRwNXCTH4VbXQKcJM7y/?lang=pt#>. Acesso em: 9 jul. 2021.

6

REFERÊNCIAS CONSULTADAS E COMENTADAS

- ALMEIDA, Rosângela Doin de (org.). **Cartografia escolar**. São Paulo: Contexto, 2010.
Organizado por uma cartógrafa da Unesp, o livro, voltado a professores, traz uma coletânea de textos sobre o uso da cartografia escolar em um momento em que a tecnologia adentra a sala de aula.
- ARAÚJO, Gilvan C. C. de *et al.* **Metodologias ativas e o ensino de Geografia**. Santa Maria: Arco Editores, 2021.
Esse texto faz parte de uma coletânea sobre Geografia e educação e as transformações recentes no processo de ensino e aprendizagem, com enfoque nas metodologias ativas. A obra apresenta-se como um novo caminho de exploração dos estudos educacionais e, em particular, da Geografia.
- ARREGUY, Cintia; RIBEIRO, Raphael (coord.). **Histórias de bairros de Belo Horizonte**: Regional Centro-Sul. Belo Horizonte: APCBH; ACAP-BH, 2008.
Livro sobre os bairros de Belo Horizonte que traz uma definição do difícil conceito de “bairro”, na versão dos autores, “uma divisão oficial da cidade, mas também um meio de identificar as pessoas”. Aproxima o bairro da noção de “lugar”.
- ARROYO, Miguel. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis: Vozes, 2001.
Livro que aborda as tensões nas relações professor-aluno diante das transformações da sociedade contemporânea com foco na forma como os professores têm interpretado essas transformações.
- BIBLIOTECA NACIONAL DIGITAL. **Terra Brasilis**. Disponível em: <https://bndigital.bn.gov.br/dossies/biblioteca-virtual-da-cartografia-historica-do-seculo-xviao-xviii/artigos/terra-brasilis/>. Acesso em: 10 jun. 2021.
Portal que traz a cartografia histórica do século XVI com destaque para o mapa português do mesmo século e que ilustra por meio de desenhos a população indígena do Brasil colonial, animais típicos e a rica vegetação, com destaque para o pau-brasil da Mata Atlântica, além da costa Atlântica.
- CALLAI, Helena Copetti. Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Cedes**, Campinas, v. 25, n. 66, 2005.
Artigo em que a professora Helena Callai retrata o papel e a importância do ensino de Geografia nas séries iniciais destacando a participação dessa disciplina no processo de alfabetização da criança, assim como a iniciação de seu senso de orientação cartográfica, ao aprender a pensar o espaço.
- CARLOS, Ana Fani A. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: FFLCH, 2007.
O livro baseia-se na teoria da autora sobre o papel da categoria “lugar” nas ciências humanas como espaço da singularidade do indivíduo e como oposição à massacrante tendência da homogeneização do mundo globalizado.
- CARLOS, Ana Fani A.; SOUZA, Marcelo L.; SPOSITO, Maria E. (org.). **A produção do espaço urbano**: agentes e processos, escalas e desafios. São Paulo: Contexto, 2017.
Partindo do pressuposto de que o espaço é produzido e não dado, um conjunto de pesquisadores do espaço urbano apresenta reflexões sobre os dilemas da cidade e suas implicações sociais no mundo contemporâneo.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. **Temas da Geografia na escola básica**. Campinas: Papyrus, 2013.
Coletânea de textos organizados pela autora, voltada para o ensino de Geografia, cujo enfoque principal é a abordagem de conteúdos da disciplina e sua aplicação na sala de aula, assim como as propostas metodológicas para esse fim.
- COLL, César. **Psicologia e currículo**. São Paulo: Ática 1999.
No livro, o pesquisador espanhol apresenta reflexões sobre os fundamentos e os componentes do currículo com o apoio teórico centrado nos pensadores clássicos da educação. O autor tem larga experiência na teoria do currículo. Foi um dos articuladores da reforma curricular na Espanha e, no Brasil, atuou como consultor do MEC para assuntos curriculares.
- CORRÊA, Roberto Lobato. **Região e organização espacial**. São Paulo: Ática, 1990.
Tradicional obra sobre o conceito de região do geógrafo carioca. Apresenta as várias visões dessa categoria analítica geográfica de múltiplas interpretações.
- CORRÊA, Roberto Lobato; PINTAUDI, Silvana M.; VASCONCELOS, Pedro A. (org.). **A cidade contemporânea**: segregação espacial. São Paulo: Contexto, 2016.
Livro que tem como foco a cidade e a desigualdade produzida no espaço urbano. Temas variados da desigualdade socioespacial urbana são levantados no livro, como o resgate do “direito à cidade” de Henri Lefebvre e a segregação via condomínios residenciais, entre outros.

- DEWEY, John. **Escola e a sociedade e a criança e o currículo**. Lisboa: Relógio D'água, 2002.
Nessa obra clássica, Dewey elabora uma filosofia da educação enquanto prática inovadora e centrada na criança. Dewey, pensador estadunidense, lançou as bases da educação democrática e das habilidades socioemocionais, enaltecendo a iniciativa e a liberdade de pensamento do estudante, contra práticas impositivas.
- GEORGE, Pierre. **Os métodos da Geografia**. São Paulo: Difel, 1972.
O clássico autor, um dos ícones da escola da Geografia Ativa francesa, elucida nessa obra o conceito de região, partindo do pressuposto de que dado conjunto do espaço apresenta uma personalidade própria.
- GUERRA, Antonio Teixeira. **Novo dicionário geológico-geomorfológico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
Trata-se de um dicionário com verbetes sobre Geologia e Geografia Física. É ótimo subsídio para amparar professores e pesquisadores da área.
- HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
Livro sobre a teoria da avaliação do educador francês, que considera que os critérios sobre a avaliação devem ser claros e objetivos e fornecer informações sobre o processo de ensino-aprendizagem.
- HAESBAERT, Rogério Costa. **O mito da desterritorialização**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.
Teórico do território, Haesbaert desmistifica a ideia de que esteja em curso uma desterritorialização, ou seja, uma pulverização do território pela lógica neoliberal. Segundo ele, sempre haverá uma força cultural que reterritorializa aquilo que o capital tenta destruir.
- HAESBAERT, Rogério Costa. Território e multiterritorialidade: um debate. **Geographia**, Rio de Janeiro, ano IX, n. 17, 2007.
Nesse texto em que o geógrafo dá continuidade a trabalhos anteriores e que derivaram do conceito de território, como territorialidade e multiterritorialidade, o autor ratifica a tese recorrente de que o território é uma categoria analítica atrelada à ideia de poder.
- LEINZ, Viktor; AMARAL, Sérgio Estanislau do. **Geologia geral**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2005.
Clássico manual de Geologia que orientou gerações nos estudos das ciências da natureza. Com visão ampla e didática, os autores trazem os princípios básicos para a compreensão da estrutura da Terra.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2006.
No livro, o educador elabora uma visão da Didática como disciplina que integra saberes da Sociologia, da Psicologia e da Teoria da Educação.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez Editora, 2011.
Esse premiado livro aborda o processo de avaliação como uma estratégia satisfatória e produtiva, ou seja, desmistifica a ideia de que a avaliação deve ser feita de modo separado do processo de ensinar e aprender. O autor defende que o ato de avaliar requer um planejamento prévio.
- MASSEY, Doreen. The conceptualization of place. *In*: MASSEY, D.; JESS, P. **A place in the world**. New York: The Open University, 1995.
A geógrafa britânica é uma das principais expoentes na concepção teórica do "lugar". Para ela, que escreveu no pós-Guerra Fria, a fragmentação territorial tornou-se cotidianamente dramática e agravada por acirramentos nacionais. O paradoxo entre o global e o local tornou os espaços cada vez menores, alimentado por nacionalismos extremados.
- McGUINNESS, Diane. **Cultivando um leitor desde o berço**. Rio de Janeiro: Record, 2004.
A psicopedagoga esclarece nesse livro que o entendimento da linguagem no processo da aprendizagem da leitura vai além do significado das palavras. Está vinculado ao conhecimento, ao tempo, à compreensão, à empatia e aos demais processos mentais que auxiliam na interpretação do mundo.
- MORAES, Antonio Carlos Robert de. **Geografia: pequena história crítica**. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1987.
Clássico manual teórico da Geografia que retrata a evolução e o processo de sistematização dessa ciência a partir da metade do século XIX até o final do século XX.
- OLIVEIRA, Cynthia B. E. de; MOREIRA, Paula C. B. P. (org.). **Docência na socioeducação**. Brasília: Universidade de Brasília, 2014.
Livro composto de vários textos em que são desenvolvidas reflexões sobre temas como as competências dos docentes, a função social da escola e as metodologias ativas de ensino-aprendizagem.
- PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
Livro do educador francês que busca desmistificar o conceito de "competência". Para ele, é preciso desfazer um mal-entendido entre os conceitos de "competência" e "conhecimento", já que, segundo ele, ambos caminham juntos, e é a escola que está na vanguarda dessa discussão.

- RAFFESTIN, Claude. A produção das estruturas territoriais e sua representação. *In*: SAQUET, Marcos A.; SPOSITO, Eliseu S. **Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos**. São Paulo: Expressão Popular/Unesp, 2008.
 Texto sobre a teoria do território do geógrafo francês, para quem essa categoria analítica da geografia é produzida socialmente e parte de um conceito mais amplo: o espaço. Para Raffestin o território é vivido e não apenas um conceito físico.
- RAFFESTIN, Claude. **Por uma geografia do poder**. São Paulo: Ática, 1993.
 Claude Raffestin vincula o território à noção de poder. Como produto de atores sociais, o território mostra-se produzido socialmente partindo inicialmente de algo que lhe é mais amplo, o espaço.
- RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
 Trata-se da ampla e sólida análise do antropólogo Darcy Ribeiro sobre o povo brasileiro, suas raízes, sua cultura a partir daquilo que denominou como “povo multiétnico”. É uma obra de referência para entender a formação do nosso povo e sua diversidade.
- RICOTTA, Lúcia. **Natureza, Ciência e Estética em Alexander von Humboldt**. Rio de Janeiro: Mauad, 2003.
 Livro que aborda o conceito de natureza em Alexander von Humboldt, geógrafo alemão da primeira metade do século XIX e considerado o sistematizador da Geografia como ciência. Humboldt também é considerado uma referência para o amadurecimento do conceito de paisagem em Geografia a partir da perspectiva natural.
- RISÉRIO, Antonio. **A cidade no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 2013.
 O antropólogo e ensaísta apresenta um estudo do fenômeno urbano no Brasil tendo a visão estética da arquitetura como fio condutor, desde suas origens aos dias atuais.
- RISÉRIO, Antonio. **O espaço do cidadão**. São Paulo: Nobel, 1998.
 Obra abrangente do geógrafo ainda bastante influenciado pelo período em que se dedicou intensamente à Geografia urbana e econômica, em que questiona a ausência de cidadania que permeia a sociedade brasileira a partir da pergunta inicial do livro: “Há cidadãos nesse país?”.
- ROCHA, Ruth. **Os direitos das crianças segundo Ruth Rocha**. São Paulo: Salamandra, 2014.
 A famosa escritora de livros infantis aborda nessa obra os direitos dos cidadãos e, em especial, os cidadãos infantis. Defende que os direitos das crianças devem ir além da **Declaração dos direitos das crianças**, aquilo que chama “o direito à infância”.
- ROSS, Jurandyr L. Sanches (org.). **Geografia do Brasil**. São Paulo: Edusp, 2005.
 O manual de Geografia escrito por professores da Universidade de São Paulo aborda os mais variados temas utilizados na Geografia escolar, como clima, relevo e estrutura geológica, vegetação, temática ambiental, agricultura e indústria, entre outros, sempre com ênfase no Brasil.
- SANTOS, Milton. A aceleração contemporânea: tempo mundo e espaço mundo. *In*: SANTOS, Milton *et al.* (org.). **Fim de século e globalização: o novo mapa do mundo**. São Paulo: Hucitec-Anpur, 1993.
 Esse artigo de Milton Santos surge numa coletânea de textos, que por sua vez foi produto de um evento organizado na Universidade de São Paulo na década de 1990, cujo tema é a globalização. No texto, o geógrafo apresenta mais uma vez sua leitura da globalização e alguns de seus neologismos que tornaram-se conceitos como tecnoesfera e psicoesfera.
- SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Hucitec, 1996.
 Clássica obra do geógrafo brasileiro escrita no auge das discussões sobre a globalização em que Milton Santos coloca o objeto maior da Geografia, o espaço geográfico, como produto da inseparabilidade entre o natural e o cultural. Referência indispensável para todos aqueles que se voltam ao estudo da Geografia.
- SANTOS, Milton. **Metamorfoses do espaço habitado**. São Paulo: Hucitec, 1988.
 Livro basilar de Milton Santos a respeito dos conceitos clássicos da Geografia, como paisagem, território e região, entre outros, além da própria discussão sobre a natureza da disciplina.
- SANTOS, Milton. **Técnica, espaço, tempo: globalização e meio técnico-científico-informacional**. São Paulo: Hucitec, 1994.
 O autor esclarece seu conceito de meio técnico-científico informacional e a difusão da técnica no espaço geográfico em meio ao processo de globalização, a constante e crescente artificialização do meio ambiente, aquilo que chamou de “tecnoesfera”.
- SAUER, Carl. O. A morfologia da paisagem. *In*: CORRÊA, Roberto Lobato; ROSENDAHL, Zeny (org.). **Paisagem, tempo e cultura**. Rio de Janeiro: Eduerj, 1998.
 Carl Sauer é o teórico pioneiro na definição e na difusão do conceito de paisagem. Nesse texto, ele demonstra que a paisagem é o resultado da ação cultural sobre a paisagem originalmente natural.

- TEIXEIRA, Wilson *et al.* (org.). **Decifrando a Terra**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2009.
Esse clássico livro repleto de artigos de acadêmicos e cientistas é considerado uma espécie de manual geral das ciências da natureza. Manual de consulta para assuntos relacionados à categoria “natureza”, consta como uma das cinco obras classificadas como básicas da Geografia pela BNCC.
- THOMAS, Gary; PRING, Richard. **Educação baseada em evidências: a utilização dos achados científicos para a qualificação da prática pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2007.
Obra que traz novas perspectivas sobre o papel da ciência na educação a partir de experiências britânicas e que se baseia solidamente na eficácia das intervenções sociais e na orientação dos formuladores de políticas públicas em tomar decisões na área da Educação.
- TUAN, Yi-Fu. **Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente**. Londrina: Eduel, 2012.
Neste livro, o geógrafo sino-estadunidense estuda as relações entre os sentimentos humanos e o espaço, entre memória, cultura e paisagem.
- URQUIZA, Antônio Aguilera (org.). **Antropologia e história dos povos indígenas em Mato Grosso do Sul**. Campo Grande: Editora UFMS, 2016.
Esse livro está focado na temática dos povos indígenas e sob a perspectiva da antropologia. Embora aborde prioritariamente os povos indígenas do estado do Mato Grosso do Sul, a obra também perpassa por diversos outros povos do país.
- YOUNG, Michael. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. **Cadernos de pesquisa da Faculdade de Educação da USP**. São Paulo, v. 4, n. 151, 2014.
Texto do sociólogo inglês que aborda a importância e os cuidados na constituição do currículo escolar.

RELATÓRIOS, ANUÁRIOS E DOCUMENTOS NORMATIVOS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília: SEB, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 12 jul. 2021.
Mais importante documento para a orientação curricular da Educação Básica brasileira, a BNCC é composta de dez competências gerais para toda a Educação Básica e sete competências específicas de Geografia para o Ensino Fundamental. Para o Ensino Fundamental/Anos Iniciais, a base é composta de cinco unidades temáticas, seis objetos de conhecimento e 56 habilidades distribuídas ao longo dos cinco anos: 11 habilidades do 1º ao 4º ano e 12 no 5º ano.
- BRASIL. Constituição Federal (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.
Documento oficial mais importante do país e lei máxima que normatiza e orienta todas as demais e que assegura o caráter de Estado Democrático brasileiro.
- BRASIL. Ministério da Educação. **PNA: Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: Sealf, 2019a. Disponível em: http://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/caderdo_final_pna.pdf. Acesso em: 12 jul. 2021.
O mais novo documento normativo da educação brasileira instituída pelo Decreto nº 9.765 de 2019 e focado na qualidade da alfabetização dos alunos da Educação Infantil e primeiros anos do Ensino Fundamental, assim como no combate ao analfabetismo.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Temas transversais contemporâneos na BNCC: contexto histórico e pressupostos pedagógicos**. Brasília: SEB, 2019b. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/contextualizacao_temas_contemporaneos.pdf. Acesso em: 11 jul. 2021.
Nesse documento, encontram-se a contextualização e a fundamentação pedagógica dos temas transversais da Base Nacional Comum Curricular.
- IBGE: INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (Brasil). **Áreas territoriais**. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/geociencias/organizacao-do-territorio/estrutura-territorial/15761-areas-dos-municipios.html?=&t=o-que-e>. Acesso em: 8 jul. 2021.
As novas aferições do território brasileiro incorporando as mais avançadas técnicas de medição geotecnológicas vêm sendo empregadas pelo IBGE e, em decorrência disso, o redimensionamento oficial do território foi atualizado em março de 2021, acusando uma extensão territorial do país de 8.510.345 km².
- IBGE: INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (Brasil). **Censo demográfico 2010: características da população e dos domicílios. Resultado do universo**. Rio de Janeiro: IBGE, 2011.
Censo demográfico brasileiro com dados e informações indispensáveis para as políticas públicas do país.
- IBGE: INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (Brasil). **Estimativa da população residente para os municípios e para as Unidades da Federação com data de referência em 1º de julho de 2020**. Rio de Janeiro: IBGE, 2020a. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101747.pdf>. Acesso em: 8 jul. 2021.
Entre os censos demográficos decenais, o IBGE divulga as estimativas da população brasileira. Essa é a última realizada antes da conclusão desta obra.

- IBGE: INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (Brasil). **Síntese dos indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira 2020. Rio de Janeiro: IBGE, 2020b.
Estudo anual do IBGE sobre as condições sociais da população brasileira a partir de resultados de dados tabulados dos levantamentos do Instituto.
 - INTERNATIONAL LABOUR ORGANIZATION. **World Employment and Social Outlook: Trends 2020**. Genebra: ILO, 2020.
A Organização Internacional do Trabalho (OIT), ligada às Nações Unidas, traz relatórios anuais que balizam a situação do emprego e do trabalho em todo o mundo, dados e textos utilizados nesta coleção na discussão da unidade temática do mundo do trabalho.
 - NAÇÕES UNIDAS. **Declaração universal dos direitos humanos**. Rio de Janeiro: UNIC, 2009.
Documento declarado pela Assembleia Geral da ONU em 1948 que recomenda sua divulgação nas escolas de todo o mundo. Muitos dos temas desse documento são tocados nessa obra, como o direito à moradia e à educação.
 - OECD. **Schooling Disrupted Schooling Rethought: How the Covid-19 Pandemic is Changing Education**. Paris: OECD, 2020.
A Organização para Cooperação de Desenvolvimento Econômico (OCDE) divulga anualmente o relatório “Education at Glance”, que traz dados sobre o estágio da educação no mundo todo. Em 2020, a organização divulgou esse estudo sobre o impacto da pandemia na educação mundial.
 - PNUD: PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO. **Relatório do Desenvolvimento Humano, 2019**. Além do rendimento, além das médias, além do presente: as desigualdades no desenvolvimento humano no século XXI. Nova York: Nações Unidas, 2019 (traduzido para países de Língua Portuguesa pelo Instituto Camões).
Relatório anual do PNUD que enfatiza nesse ano a desigualdade mundial. O Relatório do PNUD traz anualmente a classificação do IDH dos países que utilizamos em alguns momentos na coleção.
 - UNITED NATIONS. Department of Economic and Social Affairs. Population Division. **International Migration Report, 2019**. New York: United Nations, 2019. p. 4. Disponível em: https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/publications/migrationreport/docs/InternationalMigration2019_Report.pdf. Acesso: 8 jul. 2021.
Relatório das Nações Unidas sobre o impacto das migrações internacionais e nos respectivos países imigratórios e emigratórios. O estudo considera uma iniciativa recente da organização para um pacto global para uma migração segura.
 - UNITED NATIONS. Department of Economic and Social Affairs. Population Division. **World Population Prospects, 2019**. Disponível em: <https://population.un.org/wpp/Download/Standard/Population/>. Acesso em: 8 jul. 2021.
Anuário das Nações Unidas sobre dados gerais da população mundial, como crescimento da população mundial, em que estão as maiores concentrações, envelhecimento, mortalidade, migração internacional etc. Fonte primária de informação.
- **SUGESTÕES DE LEITURA PARA O PROFESSOR**
- BIROLI, Flávia. **Gênero e desigualdades**: limites na democracia no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2018.
No livro, a cientista política Flávia Biroli apresenta as transformações nas relações de gênero e traz para o debate as desigualdades que ainda persistem entre homens e mulheres, como divisão sexual do trabalho, família e maternidade, mostrando-se como impasses para a construção de uma sociedade justa.
 - CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
O sociólogo espanhol afirma, em sua obra, que todo processo identitário e de pertencimento se constrói a partir de uma base cultural e territorial. Segundo ele, toda e qualquer identidade é construída a partir da matéria-prima fornecida pela História e pela Geografia comuns.
 - CASTRO, Iná E.; GOMES, Paulo Cesar C.; CORRÊA, Roberto L. (org.). **Geografia: conceitos e temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.
Livro que traz alguns dos principais conceitos e categorias analíticas da Geografia, como região, território, escala e geopolítica, discutidos por pesquisadores e estudiosos da área.
 - DARWIN, Charles. **Origem das espécies**. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Edusp, 1985.
Livro que figura em qualquer lista de maiores obras de todos os tempos, é leitura obrigatória para todos aqueles que pretendem compreender a teoria da evolução das espécies do britânico Charles Darwin. Reeditado infinitas vezes desde sua publicação original em 1859, revolucionou a ciência. De leitura agradável, é compreensível a qualquer leitor.
 - FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.
A consagrada obra do filósofo francês aborda a punição, a disciplina e a repressão das instituições, um impeditivo à liberdade plena. O livro está dividido em quatro grandes partes – Suplício, Punição, Disciplina e Prisão –, em que expõe sua visão de mundo. Uma teoria sobre as relações de poder inseridas nas várias dimensões da existência humana.

- GOMES, Paulo Cesar da Costa. O conceito de região e sua discussão. *In*: CASTRO, Iná E. *et al.* (org.). **Geografia: conceitos e temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.
O autor aborda didaticamente o conceito de região a partir da identificação do termo polissêmico, porém atrelado a uma dimensão política de um fragmento do território e dos possíveis recortes regionais múltiplos e complexos.
- HARVEY, David. **A condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 2007.
Nessa clássica obra, o geógrafo britânico apresenta o sincronismo da relação espaço-tempo na sociedade contemporânea e a ideia de aniquilamento do espaço pelo tempo. A cultura atual da pós-modernidade e a hegemonia do capitalismo, ambos criticados pelo autor, dão o tom da obra.
- LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade**. São Paulo: Centauro, 2010.
O clássico do filósofo e sociólogo francês aborda a função social do espaço urbano e o direito do indivíduo em lutar por ele, analisando detidamente a evolução da cidade desde a Revolução Industrial.
- LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.
As professoras do Programa de Pós-graduação em Educação da Uerj trazem nessa obra uma profunda discussão sobre o campo do currículo, seus critérios e dilemas de encaminhamentos para a organização do conhecimento.
- MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. **Portal MEC**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/EdgarMorin.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2021.
Texto disponibilizado no portal do MEC para que o professor possa ter acesso a esse clássico pensador da educação que, em 2021, completou 100 anos de vida. No texto, Morin defende a necessidade de se extrapolarem os limites das barreiras disciplinares em busca de uma educação cidadã. O pensador propõe superar sete problemas cruciais (“buracos negros”) da educação, que devem ser colocados no centro das preocupações.
- SCHÄFFER, Neiva Otero. Ler a paisagem, o mapa, o livro... Escrever nas linguagens da Geografia. *In*: NEVES, Iara Conceição B. *et al.* **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas**. Porto Alegre: UFRGS, 2011.
O livro parte do pressuposto de que o compromisso de ensinar a ler e escrever é tarefa de todas as áreas do conhecimento e não apenas do professor de Língua Portuguesa: é uma tarefa da escola. Mostra-se recomendável, portanto, a todos os professores.
- PRIETO, Heloisa; KONDO, Daniel. **Lá vem história**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2013.
Livro com 30 histórias reunidas em três blocos: contos de magia, contos de ensinamentos e contos de suspense. São histórias de diversos povos do mundo – entre eles, o brasileiro.
- SALERMO, Silvana. **Viagem pelo Brasil em 52 histórias**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2010.
A autora partiu da regionalização brasileira para reproduzir histórias das regiões Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul, algumas delas reproduzidas nesta coleção. É um belo encontro entre a Literatura e a Geografia por meio da região.
- SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**. Rio de Janeiro: Record, 2000.
Livro mais acessível e menos acadêmico do geógrafo brasileiro que mais se dedicou a estudar a globalização. Milton propõe “uma reflexão independente” do momento presente e uma contraposição ao pensamento único da globalização neoliberal que se apresentava no começo do século XX.
- SANTOS, Milton; SILVEIRA, Maria Laura. **O Brasil: território e sociedade no início do século XX**. Rio de Janeiro: Record, 2001.
Último livro escrito em vida por Milton Santos que traz uma perspectiva do território brasileiro a partir de seus conceitos teóricos elaborados durante sua trajetória acadêmica.
- SILVA, Armando Corrêa da Silva. **De quem é o pedaço? Espaço e cultura**. São Paulo: Hucitec, 1986.
Nesse livro, Armando Corrêa da Silva, autor conhecido como o “filósofo da Geografia”, discute-a como uma ciência interdisciplinar e trata das dimensões do território. Sob uma perspectiva geográfico-sociológica, questiona se a totalidade do território, na verdade, não se apresenta como fragmentos em mosaico, pequenos “pedaços” de um todo. De forte cunho teórico, é importante para entender as categorias utilizadas nesta coleção.
- STEINKE, Ercília Torres. **Climatologia fácil**. São Paulo: Oficina de Textos, 2012.
Livro com linguagem didática que traz os principais fundamentos da climatologia. Há explicações sobre os fenômenos climáticos e atmosféricos, como definição de vento, diferença entre furacão e tornado, a origem dos desertos, os movimentos de rotação e translação e de onde vem a chuva, entre outros fenômenos climáticos que subsidiam o professor a abordar esses assuntos com seus estudantes.
- VENTURI, Luis Antonio Bittar. **Geografia: práticas de campo, laboratório e sala de aula**. São Paulo: Sarandi, 2011.
Trata-se de um manual de referência que reúne informações conceituais, técnicas e pedagógicas da pesquisa produzida por 35 professores dessa área reconhecidos pela atuação acadêmica e docente.

BNCC

Indica as habilidades trabalhadas nas páginas, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

PNA

Indica os componentes de literacia e numeracia nas páginas, de acordo com a Política Nacional de Alfabetização (PNA).

ORGANIZE-SE

Lista de materiais que serão utilizados em atividades. Podem ser materiais que os estudantes devem levar para a sala e, portanto, precisam ser solicitados com antecedência; ou materiais que o professor deverá providenciar.

EDUCAÇÃO CARTOGRÁFICA

Indica os conteúdos de Cartografia nas páginas.

SENSIBILIZAÇÃO

Sugestões de dinâmicas para sensibilizar e estimular os estudantes quanto aos conceitos e às noções que serão apresentados. Elas auxiliam a mobilização dos conhecimentos prévios dos estudantes e orientam a organização da sala de aula para a realização das atividades.

BNCC Identificar e compreender a importância das redes de transporte de transporte.

PNA Identificar o desenvolvimento de um território.

SENSIBILIZAÇÃO

1. Você já viajou de carro no seu bairro? Como foi sua experiência?
2. Durante a viagem, você viu algum problema relacionado ao trânsito?
3. Que tipo de problema você viu?

Após essa atividade, sugira aos alunos que eles pesquisem em casa sobre o trânsito em sua cidade e apresentem suas ideias para melhorar o trânsito em sua cidade.

Atividade complementar

• **Letra e número de mapas**

ROTEIRO DE AULA

1. Comece a aula com uma pergunta: "Como vocês sabem, o transporte é essencial para a vida das pessoas. Mas, como o transporte funciona? Como ele se organiza? Como ele se desenvolve?"

2. Apresente o mapa do Brasil e peça para os alunos identificarem as principais rotas de transporte. Pergunte: "Por que essas rotas são importantes? Como elas se relacionam com a economia e a sociedade?"

3. Apresente o mapa do Brasil e peça para os alunos identificarem as principais rotas de transporte. Pergunte: "Por que essas rotas são importantes? Como elas se relacionam com a economia e a sociedade?"

4. Apresente o mapa do Brasil e peça para os alunos identificarem as principais rotas de transporte. Pergunte: "Por que essas rotas são importantes? Como elas se relacionam com a economia e a sociedade?"

ATIVIDADES

1. Observe o mapa do Brasil e identifique as principais rotas de transporte. Como elas se relacionam com a economia e a sociedade?
2. Observe o mapa do Brasil e identifique as principais rotas de transporte. Como elas se relacionam com a economia e a sociedade?
3. Observe o mapa do Brasil e identifique as principais rotas de transporte. Como elas se relacionam com a economia e a sociedade?

ATIVIDADES COMPLEMENTARES

• **História do transporte**
Pesquise a história do transporte em sua cidade. Como ele se desenvolveu ao longo do tempo? Como ele se relaciona com a economia e a sociedade?

• **Mapas e rotas de transporte**
Pesquise as rotas de transporte em sua cidade. Como elas se relacionam com a economia e a sociedade?

• **Transporte e meio ambiente**
Pesquise o impacto ambiental do transporte. Como ele se relaciona com a economia e a sociedade?

BNCC Identificar e compreender a importância das redes de transporte de transporte.

PNA Identificar o desenvolvimento de um território.

SENSIBILIZAÇÃO

1. Você já viajou de carro no seu bairro? Como foi sua experiência?
2. Durante a viagem, você viu algum problema relacionado ao trânsito?
3. Que tipo de problema você viu?

Após essa atividade, sugira aos alunos que eles pesquisem em casa sobre o trânsito em sua cidade e apresentem suas ideias para melhorar o trânsito em sua cidade.

Atividade complementar

• **Letra e número de mapas**

ROTEIRO DE AULA

1. Comece a aula com uma pergunta: "Como vocês sabem, o transporte é essencial para a vida das pessoas. Mas, como o transporte funciona? Como ele se organiza? Como ele se desenvolve?"

2. Apresente o mapa do Brasil e peça para os alunos identificarem as principais rotas de transporte. Pergunte: "Por que essas rotas são importantes? Como elas se relacionam com a economia e a sociedade?"

3. Apresente o mapa do Brasil e peça para os alunos identificarem as principais rotas de transporte. Pergunte: "Por que essas rotas são importantes? Como elas se relacionam com a economia e a sociedade?"

4. Apresente o mapa do Brasil e peça para os alunos identificarem as principais rotas de transporte. Pergunte: "Por que essas rotas são importantes? Como elas se relacionam com a economia e a sociedade?"

ATIVIDADES

1. Observe o mapa do Brasil e identifique as principais rotas de transporte. Como elas se relacionam com a economia e a sociedade?
2. Observe o mapa do Brasil e identifique as principais rotas de transporte. Como elas se relacionam com a economia e a sociedade?
3. Observe o mapa do Brasil e identifique as principais rotas de transporte. Como elas se relacionam com a economia e a sociedade?

ATIVIDADES COMPLEMENTARES

• **História do transporte**
Pesquise a história do transporte em sua cidade. Como ele se desenvolveu ao longo do tempo? Como ele se relaciona com a economia e a sociedade?

• **Mapas e rotas de transporte**
Pesquise as rotas de transporte em sua cidade. Como elas se relacionam com a economia e a sociedade?

• **Transporte e meio ambiente**
Pesquise o impacto ambiental do transporte. Como ele se relaciona com a economia e a sociedade?

ROTEIRO DE AULA

Comentários e orientações para o desenvolvimento dos conteúdos abordados nas páginas. Há dicas, sugestões de análise, complementos de atividades e outras informações importantes para o encaminhamento do trabalho em sala de aula.

ATIVIDADE COMPLEMENTAR

Sugestões de atividades extras, cujo objetivo é ampliar o estudo de conteúdos das páginas. Geralmente, são propostas como atividades dinâmicas, experimentos práticos e jogos.

O QUE E COMO AVALIAR

Sugestões de avaliações formativas das unidades. Com elas, é possível avaliar a evolução dos estudantes e propor estratégias de mediação de defasagens.

SUGESTÕES

Voltadas para o professor ou para os estudantes. Traz sugestões de sites, livros, artigos, vídeos, músicas e outros recursos para ampliar o trabalho.

TEXTO COMPLEMENTAR

Textos voltados para o professor que trazem a ampliação do tema estudado nas páginas.

▶ VAMOS RECORDAR?

● BNCC

Indica as habilidades trabalhadas nas páginas, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

● Roteiro de aula

Comentários e orientações para o desenvolvimento dos conteúdos abordados nas páginas. Há dicas, sugestões de análise, complementos de atividades e outras informações importantes para o encaminhamento do trabalho em sala de aula.

● Conclusão da unidade

Seção de encerramento da unidade.

● Objetivos pedagógicos

Retoma os objetivos pedagógicos da unidade.

● Monitoramento da aprendizagem

Traz orientações para as atividades realizadas na seção e sugere estratégias de remediação para alcançar os objetivos pedagógicos propostos.

BNCC Identificar as formas e funções das células e tecidos e sua atuação na homeostase, compreendendo as diferenças estruturais e funcionais entre os tecidos e sua atuação em conjunto.

OBJETIVOS PEDAGÓGICOS DA UNIDADE Avaliar as transformações fisiológicas que ocorrem durante o ciclo da vida, compreendendo as mudanças estruturais e funcionais das células e tecidos.

MONITORAMENTO DA APRENDIZAGEM Avaliar o conhecimento adquirido pelo aluno em relação ao conteúdo da unidade.

▶ O QUE APRENDI NESTE ANO?

● BNCC

Indica as habilidades trabalhadas nas páginas, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

● Expectativas de aprendizagem do volume

Retoma algumas expectativas de aprendizagem propostas para o volume.

● Roteiro de aula

Aborda o desenvolvimento da seção e das suas atividades, além de trazer sugestões de monitoramento da aprendizagem.

OBJETIVOS PEDAGÓGICOS DA UNIDADE Avaliar as transformações fisiológicas que ocorrem durante o ciclo da vida, compreendendo as mudanças estruturais e funcionais das células e tecidos.

MONITORAMENTO DA APRENDIZAGEM Avaliar o conhecimento adquirido pelo aluno em relação ao conteúdo da unidade.

CONCLUSÃO DA UNIDADE Avaliar o conhecimento adquirido pelo aluno em relação ao conteúdo da unidade.

A CONQUISTA

GEOGRAFIA

Ensino Fundamental - Anos Iniciais
Componente: Geografia



LAERCIO FURQUIM JUNIOR

Mestre em Ciências (área de concentração: Geografia Humana) pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Bacharel e Licenciado em Geografia pela Universidade de São Paulo. Professor de Geografia no Ensino Fundamental e Médio.

EDILSON ADÃO CÂNDIDO DA SILVA

Doutorando em Geografia (área de concentração: Análise ambiental e dinâmica territorial) pelo Instituto de Geociências da Unicamp. Mestre em Ciências (área de concentração: Geografia Humana) pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Bacharel e Licenciado em Geografia pela Universidade de São Paulo. Professor de Geografia no Ensino Médio e Superior.

1ª edição, São Paulo, 2021

FTD

Direção-geral Ricardo Tavares de Oliveira
Direção editorial adjunta Luiz Tonolli
Gerência editorial Natalia Taccetti
Edição Francisca Edilania de Brito Rodrigues (coord.)
Aroldo Gomes Araujo, Lucas Abrami
Preparação e revisão de textos Viviam Moreira (sup.)
Fernando Cardoso, Paulo José Andrade
Gerência de produção e arte Ricardo Borges
Design Daniela Máximo (coord.)
Bruno Attili, Carolina Ferreira, Juliana Carvalho (capa)
Imagem de capa Sílvia Otofujii
Arte e Produção Vinicius Fernandes dos Santos (sup.)
Juliana Signal, Jacqueline Nataly Ortolan (assist.), Marcelo dos Santos Saccomann (assist.)
Diagramação FyB - Arquitetura e Design
Coordenação de imagens e textos Elaine Bueno Koga
Licenciamento de textos Érica Brambila, Bárbara Clara (assist.)
Iconografia Jonathan Santos, Ana Isabela Pithan Maraschin (trat. imagens)
Ilustrações Adolar de Paula Mendes Filho, Alex Rodrigues, Bentinho, Daniel Wu, Edson Faria, Estúdio Ampla Arena, Fábio Eugenio, Leninha Lacerda, Mauro Souza, Lima, Romont Willy, Sonia Vaz, Tel Coelho/ Giz de Cera, Vanessa Alexandre

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

Furquim Junior, Laercio
A conquista : geografia : 3º ano : ensino fundamental : anos iniciais / Laercio Furquim Junior, Edilson Adão Cândido da Silva. -- 1. ed. -- São Paulo : FTD, 2021.

Componente: Geografia.
ISBN 978-65-5742-583-1 (aluno – impresso)
ISBN 978-65-5742-584-8 (professor – impresso)
ISBN 978-65-5742-593-0 (aluno – digital em html)
ISBN 978-65-5742-594-7 (professor – digital em html)

1. Geografia (Ensino fundamental) I. Silva, Edilson Adão Cândido da. II. Título.

21-72453 CDD-372.891

Índices para catálogo sistemático:

1. Geografia : Ensino fundamental 372.891
Cibebe Maria Dias - Bibliotecária - CRB-8/9427

Reprodução proibida: Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998. Todos os direitos reservados à

EDITORA FTD.
Rua Rui Barbosa, 156 – Bela Vista – São Paulo – SP
CEP 01326-010 – Tel. 0800 772 2300
Caixa Postal 65149 – CEP da Caixa Postal 01390-970
www.ftd.com.br
central.relatorio@ftd.com.br

Em respeito ao meio ambiente, as folhas deste livro foram produzidas com fibras obtidas de árvores de florestas plantadas, com origem certificada.

Impresso no Parque Gráfico da Editora FTD
CNPJ 61.186.490/0016-33
Avenida Antonio Bardella, 300
Guarulhos-SP – CEP 07220-020
Tel. (11) 3545-8600 e Fax (11) 2412-5375

APRESENTAÇÃO

Olá!

É com grande alegria e satisfação que escrevemos este livro para você e esperamos que ele seja um bom companheiro pelos caminhos da Geografia e da sua vida de estudante!

Você conhecerá novas pessoas, novos lugares, novas paisagens e entenderá melhor o espaço geográfico. Esperamos que ele auxilie você e sua família a reconhecerem, juntos, os lugares onde vivem.

Nós, os autores, e toda a equipe editorial nos dedicamos ao máximo para oferecer bons estudos da Geografia, para que você, seus colegas e seus familiares participem da melhor maneira possível da vida em sociedade: em casa, na escola, no bairro, na cidade, no país... no mundo!

Desejamos que este caminho seja de muitos conhecimentos e amizades!

Com carinho,
Os autores.

Veja o que significam os ícones que aparecem no seu livro:

- | | |
|--|---|
|  Atividade oral |  Atividade com uso de tecnologia |
|  Atividade em dupla |  Atividade para casa |
|  Atividade em grupo |  Atividade no caderno |

ORGANIZAÇÃO DOS VOLUMES

▶ VOCÊ JÁ VIU

Essa seção abre todos os volumes. Consiste em atividades que permitem avaliar o conhecimento que o estudante adquiriu ao longo do ano anterior.

▶ ABERTURA DE UNIDADE

As aberturas de unidade estão organizadas com base em uma imagem que ilustra e apresenta o tema que será desenvolvido. Conta com perguntas que visam levantar os conhecimentos prévios e estimular a reflexão do estudante.

▶ CAPÍTULO

Apresenta textos, conteúdos e conceitos que devem ser lidos e interpretados com o estudante. Eventualmente, traz atividades variadas.

▶ TECNOLOGIA NO DIA A DIA

Seção que trabalha com as novas mídias e tecnologias digitais, possibilitando ao estudante utilizar esses recursos, cada vez mais difundidos, para aprender de maneira crítica e ética.

▶ DE OLHO NO MAPA!

A seção visa estimular a percepção do espaço geográfico pela linguagem cartográfica. Por meio da leitura e da elaboração de representações espaciais, croquis, plantas e mapas, o estudante é apresentado gradativamente à Cartografia.

▶ CIDADANIA

Esta seção trabalha valores que envolvem a cidadania e a convivência. Temas contemporâneos trazem ao estudante informações que permitem a reflexão e convidam à interação, permitindo a cooperação e a socialização.

SUMÁRIO



FABIO EUGENIO

VOCÊ JÁ VIU • Avaliação inicial 6

UNIDADE 1 • O que é paisagem? 8

1	Diferentes paisagens	10
	Paisagens naturais e seus elementos.....	12
	Paisagens humanizadas e seus elementos.....	14
	Vamos ler • Memórias de um caminho.....	16
	Vamos escrever • Memórias do meu caminho.....	17
	Cidadania • Paisagens e os nossos hábitos.....	19
	Planos da paisagem.....	20
	Paisagem de longe e de perto.....	22
2	Ver e representar paisagens	24
	Paisagens e pontos de vista.....	27
	Tecnologia no dia a dia • Imagens aéreas.....	30
	De olho no mapa! • Maquete, uma representação da paisagem.....	32
	Diálogos Matemática • Da maquete ao croqui.....	34

Vamos recordar? • Avaliação de processo 36

UNIDADE 2 • Transformações nas paisagens 38

1	Ser humano e paisagens	40
	Mudanças nas paisagens.....	42
	Vamos ler • Mudanças ao longo do tempo.....	44
	Vamos escrever • Transformando paisagens.....	45
	Exploração dos recursos naturais.....	46
	De olho no mapa! • Uma represa vista do alto.....	52
	Cidadania • Recuperação de florestas.....	54
2	Natureza e paisagens	56
	Ação das águas nas paisagens.....	58
	Ação da luz solar nas paisagens.....	61
	Tecnologia no dia a dia • Registro de mudanças na paisagem.....	63
	Ação do vento nas paisagens.....	64
	Diálogos Arte • Uma imagem, duas paisagens.....	66

Vamos recordar? • Avaliação de processo 68



FABIO EUGENIO

BOXE CONCEITO

Os principais conceitos são apresentados em destaque para evidenciar sua relevância e facilitar o estudo.

MEU VOCABULÁRIO

Trabalha termos específicos que podem ser novos para o estudante e que visam a enriquecer o seu vocabulário.

GLOSSÁRIO

Os significados contextualizados de palavras, eventualmente, desconhecidas pelo estudante, aparecem próximos ao texto.

UNIDADE 3 • Paisagens do campo e da cidade..... 70

- 1 Paisagens do campo 72**
De olho no mapa! • Paisagens do campo vistas do alto 74
 Transformações nas paisagens do campo 76
 O que é produzido no campo 78
Vamos ler • Brincadeiras de um povo indígena 88
Vamos escrever • Minhas brincadeiras 89
- 2 Paisagens da cidade 90**
 Cidade e diversidade cultural 92
Cidadania • Espaços de convivência 94
Tecnologia no dia a dia • Comércio virtual 102
Diálogos | História • Transformação da tecnologia no campo... 104

Vamos recordar? • Avaliação de processo 106

UNIDADE 4 • Impactos no ambiente 108

- 1 Impactos ambientais no campo 110**
 Desmatamento 112
 Degradação dos solos 114
Tecnologia no dia a dia • Agricultura de precisão 115
 Uso da água 116
 Extrativismo predatório 120
 Orgânicos: opção de baixo impacto 121
- 2 Impactos ambientais na cidade 122**
 Poluição de rios na cidade 124
 Emissão de gases 125
De olho no mapa! • Planta cartográfica 126
 O que é jogado fora 128
Cidadania • Compostagem 131
Vamos ler • Recados da Terra 132
Vamos escrever • Meu recado para a Terra 133
Diálogos | Língua Portuguesa • Receita sem desperdício 134

Vamos recordar? • Avaliação de processo 136

O QUE APRENDI NESTE ANO? • Avaliação final 138

- Referências comentadas 140**
Leituras complementares para o professor 140
Material para recorte 141



ILUSTRAÇÕES: MAURO SOUZA

► VAMOS LER

Esta seção visa proporcionar ao estudante o contato com diversos tipos de texto e imagens, com o objetivo de apresentar temas da área de Geografia, por meio de diferentes linguagens e formas de expressão.

► VAMOS ESCREVER

Esta seção aparece logo em seguida à seção **Vamos ler** e a temática de ambas apresenta correlação. Possui foco na prática de produção escrita de textos.

► DIÁLOGOS

Esta seção propõe o desenvolvimento da interdisciplinaridade, mostrando a relação da Geografia com outras áreas do conhecimento.

► VAMOS RECORDAR?

A seção é uma avaliação que permite que o estudante faça uma revisão dos conteúdos e conceitos trabalhados ao longo de cada unidade. As atividades dão um parâmetro ao professor do quanto o estudante avançou na aprendizagem.

► O QUE APRENDI NESTE ANO?

Ao final de cada volume, são apresentadas atividades que sintetizam os conteúdos e conceitos e permitem ao professor averiguar o que o estudante aprendeu durante o ano.

► MATERIAL PARA RECORTE

No final do livro, há peças para os estudantes recortarem e usarem nas atividades.

DESCUBRA MAIS

Indicações de livros, sites, vídeos, canções e outras fontes culturais que ampliam o tema discutido.

PESQUISA

Boxe que promove a introdução do estudante ao universo das pesquisas. Há propostas de pesquisa individual ou coletiva, além de solicitar o auxílio de familiares e outros adultos do convívio do estudante.

▶ OBJETIVOS

- Identificar diferentes funções para locais distintos, relacionando-os às respectivas ações que os caracterizam.
- Entender o que é ponto de vista e identificar o melhor ângulo de observação para analisar alguma situação.
- Comparar imagens de um mesmo lugar em diferentes épocas e identificar as transformações ocorridas na paisagem.
- Identificar elementos de lateralidade por meio de leitura e interpretação de imagem.

ROTEIRO DE AULA

A seção **Você já viu** tem a função de encaminhar uma avaliação diagnóstica e retomar pontos da aprendizagem do 2º ano. Essas atividades são pautadas, portanto, nas habilidades e objetos do conhecimento do 2º ano anterior. Elas se relacionam diretamente com as seguintes habilidades do 3º ano: (EF03GE04) Explicar como os processos naturais e históricos atuam na produção e na mudança das paisagens naturais e antrópicas nos diferentes lugares de vivência, comparando-os a outros lugares; (EF03GE06) Identificar e interpretar imagens bidimensionais e tridimensionais em diferentes tipos de representação cartográfica; e (EF03GE07) Reconhecer e elaborar legendas com símbolos de diversos tipos de representações em diferentes escalas cartográficas.

Consulte, no item Monitoramento da aprendizagem na parte geral do Manual do Professor, o quadro de avaliação sobre as atividades desta seção. Para cada atividade, indicamos os objetivos pedagógicos considerados na elaboração e sugerimos possibilidades de avaliação de desempenho.

A atividade 1 avalia a capacidade dos estudantes de identificar as diferentes funções dos locais da moradia, caracterizando aspectos socioespaciais desse lugar. A consolidação dessa aprendizagem possibilita aos estudantes relacionar diferentes ações aos diferentes lugares. Caso algum estudante apresente dificuldades, retome o conteúdo a respeito dos diferentes ambientes da moradia e as atividades que as pessoas costumam realizar em cada um de-

VOCÊ JÁ VIU

AVALIAÇÃO INICIAL

Você lembra o que aprendeu em Geografia no 2º ano? Responda às questões para recordar.

1 Que atividades são realizadas em cada um destes cômodos da moradia?

Quarto	Deitar, descansar, dormir.
Sala	Assistir à televisão, brincar, receber visitas.
Cozinha	Cozinhar, preparar e realizar refeições, lavar a louça e os alimentos.
Banheiro	Cuidar da higiene, tomar banho, lavar as mãos.

2 Observe as imagens da Avenida Paulista em diferentes épocas.



▲ Jules Victor André Martin. **Avenida Paulista no dia de sua inauguração**, 1891. Aquarela sobre papel, 80 cm × 59 cm.



▲ Avenida Paulista, no município de São Paulo, estado de São Paulo, 2019.

a) O que mudou na paisagem no decorrer dos anos?

Espera-se que os estudantes percebam que a avenida ganhou muitas construções, pavimentação, carros, semáforos, faixas de pedestre etc.

b) Quais meios de transporte é possível observar em cada imagem?

Espera-se que os estudantes apontem os veículos movidos por animais e os pedestres na imagem 1 e os veículos automotores, como carros e ônibus, que aparecem na imagem 2.

6

les. É possível montar o quadro da atividade na lousa e utilizar imagens para facilitar o entendimento.

Na atividade 2, a comparação de paisagens de um mesmo local em diferentes épocas e a percepção das transformações ocorridas nessa paisagem são abordadas.

Caso os estudantes apresentem dificuldades na comparação, direcione o olhar deles para os elementos que surgiram, como os altos edifícios, as diversas faixas asfaltadas na avenida etc. Avalie também se os estudantes percebem a mudança nos

meios de transporte e, caso apresentem defasagens, retome o conteúdo a respeito do impacto tecnológico que os meios de transporte sofreram ao longo do tempo. Traga imagens de meios de transporte de antigamente e atuais e faça a comparação com a turma.

A atividade 3 permite identificar o ponto de vista necessário para solucionar o problema dado de maneira adequada, ou seja, visualizar o gato.

Caso os estudantes apresentem dificuldades, retome o conteúdo a respeito dos

- 3 O gato de estimação de Felipe costuma subir no telhado de sua moradia. De qual ponto de vista Felipe deve observar sua moradia para enxergar o gato? Assinale.



- De frente. De lado. Do alto.

- 4 A imagem a seguir representa o quarteirão onde se localizam as moradias de Daniel e Carla.



- a) Assinale no desenho as moradias de Daniel e Carla de acordo com as dicas a seguir.
- Para quem observa as construções a partir da Avenida Sete de Setembro, a casa de Daniel está do lado direito da quitanda e à esquerda do hotel.
 - Para quem observa as construções do quarteirão a partir da Rua Quinze de Novembro, a moradia de Carla fica à direita do banco e à esquerda da escola.
- b) Identifique a construção que está atrás da moradia de Daniel.
- Banco.
- c) Identifique a construção que está atrás da moradia de Carla.
- Quitanda.

▶ EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM DO VOLUME

Espera-se que, ao longo deste ano, os estudantes, por meio da abordagem dos objetos de conhecimento elencados pela BNCC, desenvolvam as habilidades indicadas para serem capazes de:

- Identificar elementos que compõem a paisagem, caracterizando paisagens do campo e da cidade.
- Diferenciar modos de vida e o trabalho característicos no campo e na cidade.
- Relacionar atividades econômicas do campo e da cidade e vice-versa.
- Identificar transformações e elementos de permanência na paisagem ao longo do tempo.
- Reconhecer se as transformações na paisagem foram ocasionadas por ações humanas ou dinâmicas da natureza.
- Reconhecer ações que podem causar impactos ambientais no campo e na cidade.
- Conhecer ações que valorizam os impactos ambientais positivos e ações que evitam ou recuperam os impactos ambientais negativos.
- Ler e interpretar paisagens sob diferentes ângulos e pontos de vista.

diferentes pontos de vista. Peça para que os estudantes desenhem algum objeto da sala de aula, como um estojo, em três diferentes pontos de vista: de frente, do alto e de lado e do alto, de cima para baixo. Explique à turma cada um dos pontos de vista.

Na atividade 4, os estudantes devem identificar corretamente os elementos de lateralidade, por meio da leitura e interpretação do desenho. Caso os estudantes apresentem dificuldades, retome com eles o conteúdo a respeito das relações projetivas “esquerda”, “direita”, “atrás” etc.

Peça a eles que identifiquem elementos que estão à direita, à esquerda, à frente e atrás deles na própria sala de aula. Depois, peça para que se virem e façam o mesmo, para trabalhar o espelhamento dessas relações projetivas.

INTRODUÇÃO À UNIDADE

Nesta unidade, são apresentados os estudos sobre a paisagem, categoria fundamental da Ciência Geográfica. Para compreender melhor esse assunto, os estudantes realizarão estudos e práticas que os auxiliem a entender que as paisagens são diferentes e a perceber os diferentes elementos naturais e humanizados característicos delas. Também serão trabalhadas atividades que possibilitem a leitura da paisagem e a percepção, por meio dos sentidos humanos, de que ela muda de acordo com fatores, como diferentes distâncias de observação e ângulo de visão do observador. Assim, os estudantes também desenvolverão habilidades de educação cartográfica.

▶ OBJETIVOS PEDAGÓGICOS DA UNIDADE

- Identificar e diferenciar elementos naturais e humanizados da paisagem.
- Ler e interpretar a paisagem identificando seus diferentes planos.
- Conhecer diferentes técnicas de registro da paisagem.
- Reconhecer diferentes pontos de vista e relacioná-los aos diferentes ângulos de registro da paisagem.

▶ PRÉ-REQUISITOS PEDAGÓGICOS

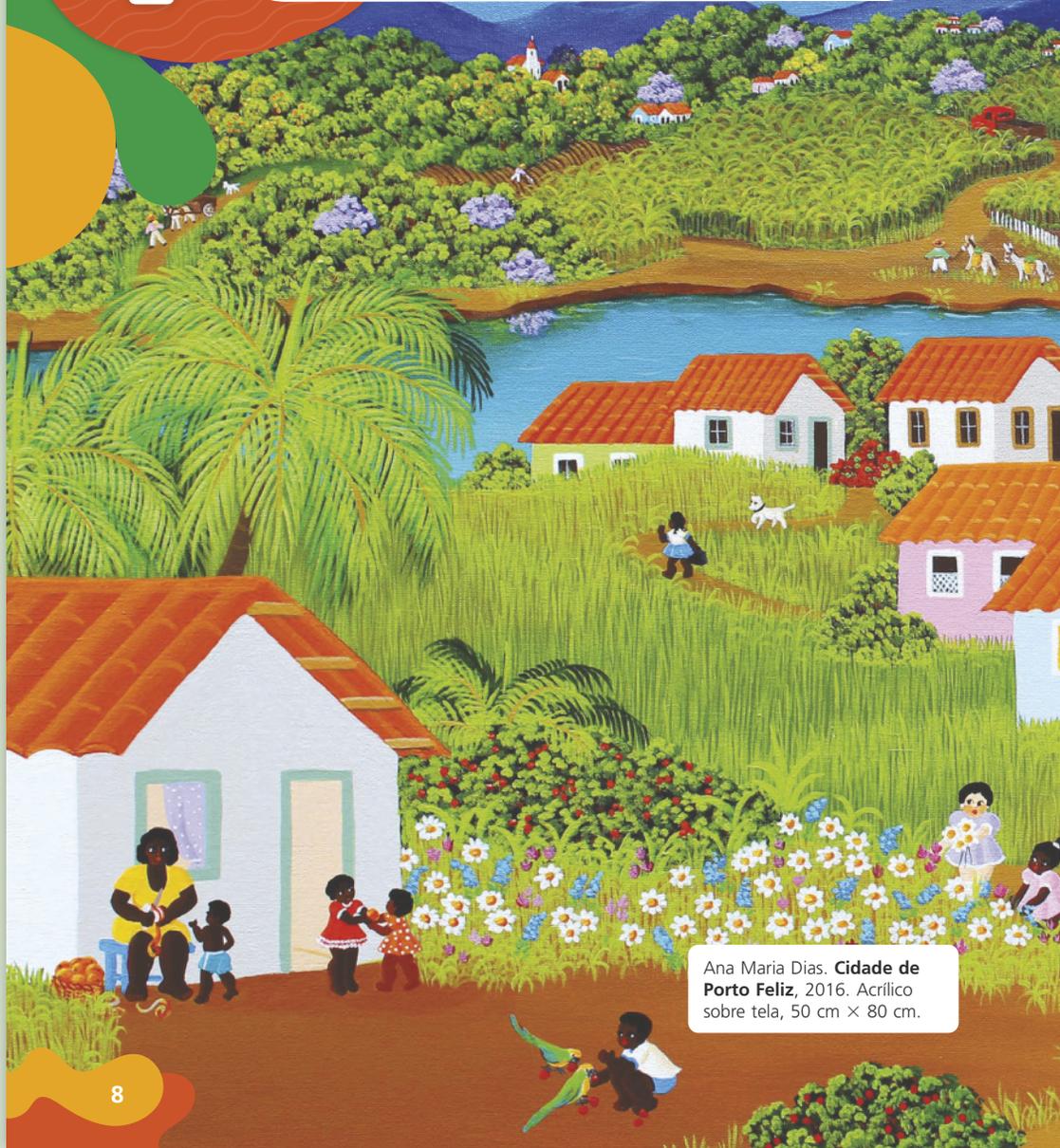
Espera-se que os estudantes tenham adquirido e consolidado pré-requisitos que os habilitem a reconhecer que os lugares são constituídos por diferentes elementos e possuem diferentes dimensões de convivência, de identidade e de localização. É importante que fique consolidada a aprendizagem de que as relações sociais conferem identidades e funções aos lugares, assim como podem transformá-los.

Também é desejável que os estudantes tenham desenvolvido noções de espacialidade e lateralidade, além de noções de pontos de vista. Assim, estarão aptos a ampliarem suas percepções para a escala da paisagem e habilitados, então, a identificar, ler, interpretar e registrar os diferentes elementos que a constituem.

UNIDADE

1

O QUE É PAISAGEM?



Ana Maria Dias. **Cidade de Porto Feliz**, 2016. Acrílico sobre tela, 50 cm × 80 cm.

8

▶ BNCC

(EF03GE04) Explicar como os processos naturais e históricos atuam na produção e na mudança das paisagens naturais e antrópicas nos seus lugares de vivência, comparando-os a outros lugares.

▶ SENSIBILIZAÇÃO

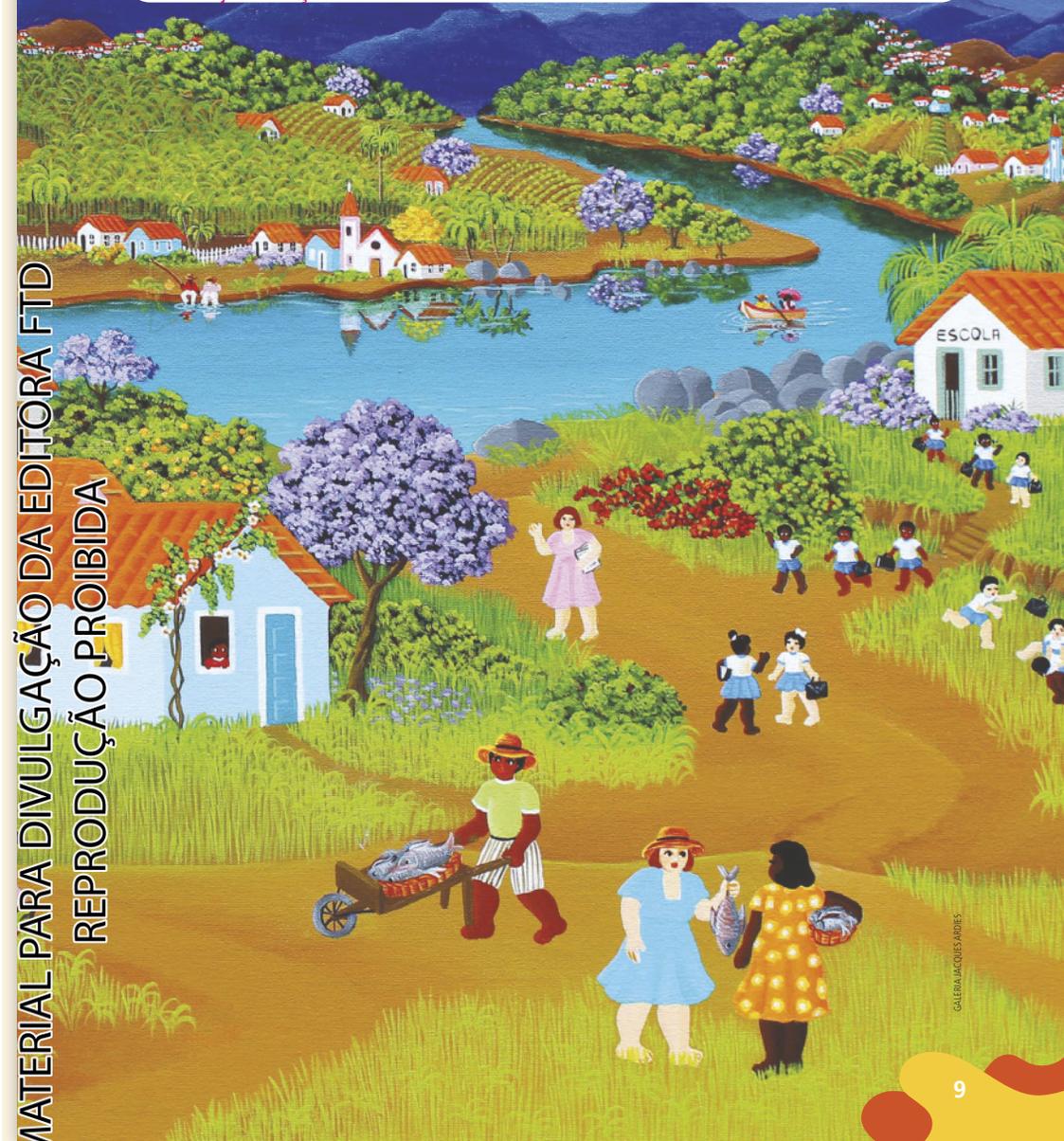
1. O que vocês entendem por paisagem?
2. Qual é a primeira imagem que vem à cabeça de vocês quando pensam na palavra "paisagem"?

É possível que os estudantes citem imagens de paisagens naturais (florestas, montanhas etc.) e talvez façam referência a lugares distantes ou ao campo. Você pode problematizar que as paisagens também podem ser construídas pelas ações humanas.

ROTEIRO DE AULA

Apesar de a ABNT determinar outra regra, optamos por usar a ordem direta do nome dos autores nas referências desta obra para apoiar o processo de leitura do estudante

1. O que você observa na paisagem mostrada na pintura?
2. Se estivesse neste lugar, que sons você acha que poderia ouvir?
3. Neste lugar, você precisaria usar roupas de frio ou de calor? Por quê?
Veja orientações no Roteiro de aula.



nos anos iniciais do Ensino Fundamental, que está em processo de alfabetização.

Explore a imagem de abertura com o grupo questionando as características que essa paisagem pode ter (algum cheiro ou som característico). Pergunte aos estudantes quem moraria neste lugar e como seria o seu cotidiano: o que fariam no dia a dia; que tarefas poderiam ser realizadas. Na sequência, peça que encontrem o prédio da escola, as casas mais distantes, as aves, as áreas cultivadas, o rio ou outro aspecto da imagem que achar pertinente. Solicite

que imaginem esse lugar antes das construções, e descreva como ele poderia ser. Além disso, indague-os sobre como seria o modo de vida das pessoas se não existissem construções neste lugar. Tais reflexões auxiliarão na percepção da espacialidade e na introdução da análise da transformação da paisagem. Portanto, contribuem para o desenvolvimento da habilidade EF03GE04.

▶ ATIVIDADES

Não há respostas certas ou erradas, mas espera-se que os estudantes tomem como base os elementos presentes na imagem para formulação de hipóteses sobre diferentes sensações possíveis. Incentive a troca de ideias.

1. Os estudantes podem indicar a presença de morros, rio, vegetação, construções, pessoas, plantações etc.
2. Podem ser mencionados o canto de pássaros, o som do vento, do rio, de pessoas falando e crianças brincando, entre outros.
3. Espera-se que os estudantes notem que as pessoas retratadas na imagem estão usando roupas de calor.

▶ ATIVIDADE COMPLEMENTAR

- Complementar uma paisagem
1. Proponha aos estudantes que escrevam individualmente uma história que se passe na paisagem retratada na pintura. Eles podem dar um nome a esse lugar e aos personagens que inventarem.
 2. Com um papel vegetal sobre a reprodução da pintura, solicite que façam um desenho acrescentando elementos na paisagem ou dando continuidade a algum dos lados da paisagem.

SUGESTÃO PARA O PROFESSOR

- SUERTEGARAY, Dirce Maria. Espaço geográfico uno e múltiplo. **Revista eletrônica de geografia y ciencias sociales**, Universidad de Barcelona, 2001. Disponível em: ub.edu/geocrit/sn-93.htm. Acesso em: 26 jan. 2021.

Ao tratarmos da paisagem no transcorrer da obra, consideramos que, frequentemente, ela não se explica por aquele exato momento, mas sim como produto de uma acumulação de tempos passados que se cristaliza no presente. A paisagem é formada por um conjunto de objetos e processos que têm temporalidades diferentes. Para aprofundar uma discussão sobre essa categoria geográfica, consulte o texto de Dirce Maria Suertegaray.

▶ **BNCC**

(EF03GE04) Explicar como os processos naturais e históricos atuam na produção e na mudança das paisagens naturais e antrópicas nos seus lugares de vivência, comparando-os a outros lugares.

▶ **PNA**

- Literacia: desenvolvimento de vocabulário
- Literacia: fluência em leitura oral

ORGANIZE-SE

- Lápis de cor azul e vermelho.

▶ **SENSIBILIZAÇÃO**

1. Onde fica Madagascar?
2. O que lhes vem à mente quando se fala deste lugar?
3. Como vocês imaginam que são as pessoas e os animais que vivem lá? Identifique o conhecimento prévio dos estudantes sobre esse país. É possível que eles se lembrem da animação **Madagascar**. Trabalhe com o repertório que apresentarem de modo a ampliá-lo.

ROTEIRO DE AULA

Pergunte aos estudantes se eles conheciam paisagens de Madagascar, como as mostradas no livro. Questione-os se eles imaginavam que existiam paisagens assim nesse local.

Importantes conceitos da Geografia são destacados e explicados em boxes ao longo dos capítulos. Dessa maneira, os estudantes têm a oportunidade de desenvolver seu vocabulário, enriquecendo seu repertório, base importante para a compreensão de textos mais específicos da disciplina à medida que eles avançam na vida escolar. Aproveite a oportunidade para explorar esse vocabulário, pedindo aos estudantes que utilizem as palavras ou expressões destacadas em outras situações.

Explique aos estudantes que Madagascar, oficialmente denominada como República de Madagascar, é um país insular, ou seja, é uma ilha, situado no Oceano Índico, na costa sudeste do continente africano. O baobá é uma árvore de forte aspecto simbólico, chamada pelos africanos de árvore do tempo ou árvore da memória. Pode viver entre

1

DIFERENTES PAISAGENS

Você já ouviu falar de um país chamado Madagascar? Observe nas fotografias a seguir paisagens desse país formadas por diferentes elementos.

Paisagem é tudo o que vemos, ouvimos e sentimos no espaço.



▶ Árvores baobás em Morondava, em Madagascar, 2019.



▶ Vista de Antananarivo, em Madagascar, 2019.

10

2 e 6 mil anos. Os baobás de Madagascar são considerados espécies endêmicas, ou seja, que têm origem somente em determinada área da superfície terrestre.

Analise e compare as duas imagens que representam paisagens tão distintas num mesmo país. Na sequência, questione os estudantes sobre as diferenças e semelhanças que percebem entre elas. Com relação às semelhanças, eles podem identificar, por meio do texto inicial e das legendas, que as duas paisagens são de Madagascar. No caso das diferenças, di-

versas podem ser apontadas. Peça que detalhem suas observações e citem o que eles veem numa paisagem e que não está presente na outra. Dessa forma, a noção de elementos da paisagem poderá ser desenvolvida.

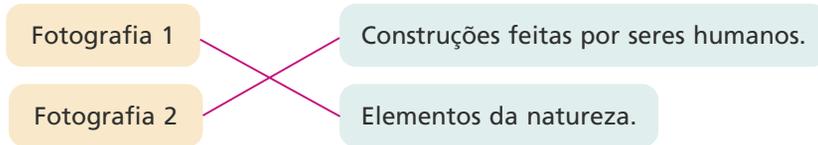
Você pode trabalhar outros sentidos no estudo da paisagem sempre que achar pertinente ou tiver estudantes com deficiência no grupo. Nesse caso, pode seguir esta proposta:

- Peça aos estudantes que fechem os olhos, escutem os sons da sala de aula e

1. Pinte os quadrinhos com os elementos das paisagens de Madagascar que você consegue observar nas fotografias da página anterior. Siga as cores indicadas a seguir.

2. Observe novamente as fotografias de Madagascar. Repare nos detalhes dessas paisagens.

- Ligue as colunas de acordo com os elementos que mais aparecem em cada uma das paisagens de Madagascar.



3. Leia em voz alta a frase a seguir, depois responda às questões.

Além de tudo o que vemos e ouvimos e dos cheiros que sentimos nos lugares, as sensações de frio e de calor também formam a paisagem de um lugar.

a) Que sons você acha que escutaria se estivesse no lugar representado na fotografia 1?

Resposta pessoal. Veja orientações no Roteiro de aula.

b) E se estivesse no lugar representado na fotografia 2?

Resposta pessoal.

c) Como você chegou a essas conclusões? Converse com os colegas e o professor. Resposta pessoal.



▶ **ATIVIDADES**

3. A leitura do texto ajuda no desenvolvimento da fluência em leitura oral.

a) Espera-se que os estudantes respondam que ouviriam “sons típicos de paisagens naturais”, como aqueles produzidos pelos pássaros e pelo vento movimentando as folhas das árvores.

b) Espera-se que os estudantes respondam que ouviriam conversas entre as pessoas, além do barulho de automóveis, motocicletas e ônibus.

c) Oriente os estudantes para que discutam sobre as diferenças entre os elementos naturais e construídos presentes nas duas paisagens representadas. Peça a eles que identifiquem os componentes da natureza presentes na imagem 1 que conferem a essa paisagem uma sonoridade mais natural. Da mesma forma, eles devem indicar os itens da paisagem construída e da atividade humana que dão à imagem 2 maior concentração de sons mecânicos e artificiais. Chame a atenção deles para o fato de que a segunda imagem é de uma cidade, logo há maior aglomeração de pessoas e de ruídos.

façam uma lista de tudo o que ouvirem.

Na sequência, peça para eles responderem às seguintes questões:

1. É possível ouvir sons de pássaros, de água de rio, de vento ou de algum outro elemento da natureza na escola?

2. É possível ouvir outros estudantes, carros, motocicletas, ônibus?

3. É possível ouvir bem os colegas e o professor?

Com base nas respostas dos estudantes, avalie coletivamente o que pode gerar

os sons e os ruídos identificados e estabeleça uma relação entre o que foi ouvido e as características da escola, do seu entorno e do local em que está inserida. As atividades iniciais sobre paisagem ajudam na introdução ao desenvolvimento da habilidade EF03GE04, pois é esperado que esse lugar de vivência apresente sons e ruídos próprios.

► BNCC

(EF03GE04) Explicar como os processos naturais e históricos atuam na produção e na mudança das paisagens naturais e antrópicas nos seus lugares de vivência, comparando-os a outros lugares.

► PNA

• Literacia: desenvolvimento de vocabulário

ORGANIZE-SE

• Imagens de pesquisa na internet, revistas ou jornais; tesoura de pontas arredondadas e cola; ou lápis de cor.

► SENSIBILIZAÇÃO

1. Vocês já visitaram alguma paisagem semelhante a essas?

Espera-se que os estudantes utilizem suas experiências pessoais para identificar o seu repertório com paisagens naturais.

que é mais marcante na memória de vocês sobre essa paisagem queiram: o som, o cheiro, a cor ou a temperatura?

Espera-se que os estudantes façam exercício de memória e de imaginação para identificar como foi a percepção sensorial nas paisagens visitadas por eles.

REPRODUÇÃO PROIBIDA

ROTEIRO DE AULA

faça uma leitura coletiva dos termos destacados no box. Após a leitura, pergunte aos estudantes se eles já conheciam esses termos e qual seria a relação entre eles. Explique que elementos naturais e paisagem natural são expressões que os acompanharão ao longo da unidade. Na sequência, oriente-os a identificar um elemento natural em cada imagem. Posteriormente, identifique com a turma todos os elementos naturais das paisagens e auxilie os estudantes na realização das atividades. Elas auxiliam nos estudos introdutórios necessários para o desenvolvimento da habilidade EF03GE04, pois os estudantes podem realizar um comparativo entre as paisagens observadas e o seu lugar de vivência, identificando semelhanças e diferenças.

PAISAGENS NATURAIS E SEUS ELEMENTOS

Observe as imagens a seguir. Elas retratam diferentes paisagens.



▲ Pedra da Boca, no Parque Estadual da Pedra da Boca, no município de Araruna, estado da Paraíba, 2018.



▲ Rio Negro na Reserva de Desenvolvimento Sustentável do Rio Negro, no município de Iranduba, estado do Amazonas, 2019.



▲ Praia da Cacimba do Padre, na ilha de Fernando de Noronha, estado de Pernambuco, 2018.

1. Que elementos você observa nas paisagens apresentadas? Converse com os colegas e o professor.

Elementos naturais de uma paisagem são os elementos que têm origem na natureza e que não foram feitos ou modificados pelos seres humanos.

Paisagem natural é a paisagem composta de elementos naturais, como rios, oceanos, céu, nuvens, serras, montanhas, solo e vegetação.

1. Os estudantes devem perceber que nas paisagens há apenas elementos naturais, não modificados pelos seres humanos (apesar de aparecerem pessoas na fotografia 3), como: vegetação, relevo, rochas, rio, praia e nuvens.

12

► ATIVIDADES

1. Os estudantes podem observar a presença de vegetação arbustiva, floresta, morros, praia, corpos d'água como rio e oceano, nuvens, céu e rochas nas paisagens mostradas. Ao final da discussão, comente com os estudantes que esses elementos têm origem na natureza. Você pode listar na lousa os elementos que os estudantes citarem.

► ATIVIDADE COMPLEMENTAR

• Pesquisa de elementos naturais na escola

1. Divida os estudantes em pequenos grupos.

2. Peça-lhes que façam uma investigação sobre os elementos naturais encontrados na escola, considerando a área onde fazem o recreio e seu entorno.

3. Esses elementos podem ser representados por meio de desenhos ou fotografias.

- 2.** Reúna-se com um colega e relembrem o que foi conversado na atividade 1. Depois, preencham o quadro com dois elementos naturais que vocês observaram em cada uma das paisagens.

Fotografia 1	Fotografia 2	Fotografia 3
Vegetação, relevo, rocha, nuvem	Vegetação, rio, nuvem e céu.	Rochas, mar, praia,
e céu.		vegetação, nuvens e céu.

PESQUISA

1. Em casa, com a ajuda de um familiar, pesquise na internet, em revistas ou em jornais imagens de paisagens naturais.
2. Escolha uma das imagens e cole-a no espaço a seguir. Se preferir, faça um desenho.

Produção pessoal.

3. Depois, escreva uma **legenda** para essa imagem. Indique a localização da paisagem e os elementos que você observa nela.

Legenda: texto que explica uma imagem ou os elementos de uma imagem.

Resposta pessoal.

13

4. Cada grupo deve organizar o que foi investigado, colocando o nome e onde foi encontrado. Posteriormente, pode-se fazer o mesmo exercício com os elementos humanizados.

Essa pesquisa pode gerar alguma discussão sobre o que de fato seria um elemento natural, por exemplo, um vaso de flor, uma horta; a água da torneira contém elementos que vêm da natureza, no entanto, eles não são mais elementos naturais, pois foram apropriados e manipulados pelas ações humanas. Essa reflexão

pode auxiliar no entendimento de por que uma plantação numa paisagem já a determina como paisagem humanizada. Eles podem chegar à conclusão de que nas proximidades da escola não encontrarão muitos elementos naturais. Nesse sentido, os estudantes podem citar como elementos naturais: chuva, luz solar, nuvem, árvore etc.

► PESQUISA

O trabalho de pesquisa em conjunto com a família, além de oferecer segurança na utilização da internet e de outros meios de comunicação, fortalece os laços afetivos e promove a conquista coletiva de aprendizagem ao ampliar o apreço pela leitura e pela investigação. Isso auxilia no desenvolvimento e incentiva a autonomia do estudante pesquisador.

Você pode analisar e avaliar a autonomia que cada estudante apresenta para a realização da atividade de pesquisa, seja para a busca de imagens, seja para a identificação delas.

Oriente os estudantes a serem detalhistas na observação e descrição da paisagem. Identifique as palavras utilizadas por eles e, se possível, introduza termos novos para enriquecer o vocabulário.

Não há respostas certas ou erradas. Esse é um exercício de leitura de imagem e de trabalho com os conhecimentos prévios que os estudantes já têm sobre os elementos que compõem as paisagens.

► O QUE E COMO AVALIAR

Identifique ao longo das atividades os termos que os estudantes utilizam para listar os elementos da natureza e, aos poucos, introduza termos mais complexos, como rocha, serra e vegetação. Verifique como eles são incorporados ao vocabulário dos estudantes.

Pode-se sugerir que cada estudante faça no próprio caderno uma coleção de palavras novas que são descobertas a cada dia. Essa lista de palavras também pode se tornar um mural coletivo do grupo, que fique exposto na sala de aula.

Depois, solicite aos estudantes que descrevam uma paisagem usando os termos novos que aprenderam que constam no mural. Esse é o momento de verificar se eles se apropriaram do conteúdo visto até aqui. Caso os estudantes tenham dificuldade de descrever uma paisagem, verifique se eles estão lendo as imagens de forma apropriada e conseguem identificar os elementos presentes. É possível se inspirar na atividade 1 da página 11 e replicar o exercício em outras fotografias de paisagens para ajudar a remediar as defasagens.

▶ BNCC

(EF03GE04) Explicar como os processos naturais e históricos atuam na produção e na mudança das paisagens naturais e antrópicas nos seus lugares de vivência, comparando-os a outros lugares.

▶ PNA

• Literacia: desenvolvimento de vocabulário

ORGANIZE-SE

• Imagens de pesquisa na internet, revistas ou jornais; tesoura de pontas arredondadas e cola; ou lápis de cor.

▶ SENSIBILIZAÇÃO

1. Que tipos de paisagens estas fotografias representam?

Espera-se que os estudantes respondam que são paisagens com construções humanas. É desejável que, ao fim da atividade, eles possam denominá-las como paisagens construídas pelas ações humanas ou paisagens humanizadas.

Já visitaram alguma paisagem semelhante a essas? O que lembram mais marcante da paisagem: som, cheiro, cor ou temperatura?

Espera-se que os estudantes utilizem suas experiências pessoais para identificar e descrever o contato com paisagens humanizadas semelhantes representadas nas fotos.

ROTEIRO DE AULA

Ampliaremos aqui a noção de paisagem para as paisagens construídas pelas ações humanas. A paisagem humanizada também pode ser chamada de paisagem cultural, construída ou antrópica. Se necessário, oriente e auxilie os estudantes a procurarem no dicionário os significados das palavras “cultural”, “humanizado” e “antrópico” e, segundo os critérios de cada um, peça que as incluam na coleção de palavras novas do mural, conforme proposto no **O que e como avaliar** na página 13.

Os procedimentos aqui propostos auxiliam nos estudos necessários para o desenvolvimento da habilidade EF03GE04, visto que as paisagens observadas nas imagens foram alteradas pela ação humana ao longo da história.

PAISAGENS HUMANIZADAS E SEUS ELEMENTOS

Observe as fotografias a seguir. Elas apresentam paisagens com elementos humanizados.



▲ Cidade de Salamanca, na Espanha, 2019.



▲ Cidade de Cuiabá, estado de Mato Grosso, 2020.



▲ Vista de pastagem de gado irrigada, no município de Jaborandi, estado da Bahia, 2020.

Elementos humanizados de uma paisagem são os elementos que foram construídos pelos seres humanos.

Paisagem humanizada é a paisagem composta de elementos humanizados, como prédios, casas, ruas, pontes, plantações, pasto para alimentação do gado e automóveis. As paisagens humanizadas também podem conter elementos naturais.

-  **1.** Com um colega, observem as fotografias da página anterior e preencham o quadro com dois elementos humanizados de cada paisagem.

Fotografia 1	Fotografia 2	Fotografia 3
Ruas e construções, como casas e igrejas.	Ruas e construções, como casas, prédios e igreja.	Pastagem e irrigação artificial.

-  **2.** Vocês observaram algum elemento natural nas fotografias? Qual?
Fotografia 1: árvores e céu. Fotografia 2: árvores, céu e nuvens.

PESQUISA

-  **1.** Em casa, com a ajuda de um familiar, pesquise na internet, em revistas ou em jornais imagens de paisagens humanizadas.
-  **2.** Escolha uma das imagens e cole-a no espaço a seguir. Se preferir, faça um desenho dela.

Produção pessoal.

- 3.** Escreva uma legenda para essa imagem. Indique a localização dessa paisagem e os elementos que você observa nela.

Resposta pessoal.

15

▶ TEXTO COMPLEMENTAR

A paisagem revela a realidade do espaço em um determinado momento do processo. O espaço é construído ao longo do tempo de vida das pessoas, considerando a forma como vivem, o tipo de relação que existe entre elas e que estabelecem com a natureza. Dessa forma, o lugar mostra, através da paisagem, a história da população que ali vive, os recursos naturais de que dispõe e a forma como se utiliza de tais recursos.

A paisagem é o resultado do processo de construção do espaço.

[...]

Cada um vê a paisagem a partir de sua visão, de seus interesses, de sua concepção. A aparência da paisagem, portanto, é única, mas o modo como a apreendemos poderá ser diferenciado. Embora na aparência as formas estejam dispostas e apresentadas de modo estático, não são assim por acaso. A paisagem, pode-se dizer, é um momento do processo de construção do espaço.

CALLAI, Helena Copetti. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos (org.).

Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano. Porto Alegre: Mediação, 2000. p. 96-97.

▶ ATIVIDADES

2. Algum estudante pode dizer que a paisagem da foto 3 é natural, por conter cultivo de vegetais. Essa seria uma excelente oportunidade para esclarecer que os cultivos são elementos humanizados. Reforce a ideia de que podem aparecer também elementos naturais nas paisagens construídas pelos seres humanos. A partir disso, você pode discutir se os jardins são paisagens naturais ou culturais e retomar a discussão iniciada a partir da **Atividade complementar** de pesquisa de elementos naturais na escola, sugerida nas páginas 12 e 13.

▶ PESQUISA

Nessa pesquisa, os estudantes devem replicar os procedimentos adotados na **Pesquisa** da página 13. Converse com eles sobre quais ações humanas podem construir e transformar as paisagens do mundo e por quê. Na sequência, oriente-os a contarem com o apoio de familiares adultos na realização da pesquisa proposta.

▶ ATIVIDADE COMPLEMENTAR

- Uma nova paisagem

Peça aos estudantes que façam um levantamento dos elementos presentes em cada paisagem representada nas imagens trabalhadas até agora.

A partir dessa lista realizada coletivamente, imprima as palavras, corte-as e dobre-as individualmente. Os estudantes podem realizar duas atividades de aprofundamento:

1. Faça um sorteio de 4 palavras e peça a cada estudante que crie um desenho a partir delas, uma nova paisagem de sua própria autoria.

2. Forme grupos e oriente os estudantes para a construção de um bingo, pedindo para elaborarem cartelas com as palavras. Posteriormente, essas cartelas podem ter cores diferentes para distinguir os elementos naturais e humanizados. Depois podem ser feitos os sorteios para o bingo, e o grupo pode convidar estudantes de outras turmas para participar do jogo.

O texto a seguir apresenta as memórias de Victor Nussenzweig, um cientista brasileiro nascido no município de São Paulo, em 1928. No texto, Victor conta sobre o caminho que ele fazia da escola até a casa onde morava quando era criança.

1. Leia em voz alta o texto a seguir.

Ao sair da escola, eu procurava fazer por caminhos variados a travessia do Jardim da Luz até minha casa. Num lado do jardim, marginando a rua Prates, as mães passeavam com seus nenês junto aos canteiros de roseiras. O lado oposto era sombrio e pouco frequentado, com passagens **tortuosas** e árvores imensas. No centro do parque, um coreto e uma pracinha, onde em alguns dias da semana estacionava uma biblioteca ambulante: uma caminhonete da prefeitura cujas portas laterais se abriam revelando as estantes de livros.

Victor Nussenzweig. **Memórias de um menino judeu do Bom Retiro.** São Paulo: Hedra, 2014. p. 31.

Tortuosas: retorcidas, tortas.

2. Victor cita dois lados diferentes do parque que poderiam ser utilizados como caminho.

- Sublinhe no texto o trecho em que ele descreve a paisagem de cada um dos lados.
- Escreva dois elementos que o menino observava nesses caminhos.

Mães com seus nenês, canteiros de roseiras, passagens tortuosas, árvores imensas.

- O que você imagina que o menino sentia quando passava pelos canteiros de roseiras? **Resposta pessoal.**
- E quando caminhava pelas passagens tortuosas de árvores imensas, o que você acha que ele sentia? **Resposta pessoal.**
- Qual dos caminhos você escolheria para voltar para casa? Por quê? **Resposta pessoal.**

16

ensão do texto e para o desenvolvimento de vocabulário.

2. c) Espera-se que os estudantes deem sua opinião sobre o que sentiria o autor com base na experiência deles. Imagina-se que esse poderia ser um caminho agradável.

d) Espera-se que os estudantes identifiquem que o termo sombrio sugere que possa ser um lugar mais escuro, com passagens menos iluminadas e, portanto, que possam deixar o menino mais apreensivo, com medo.

e) Espera-se que, como nas respostas anteriores, eles compartilhem as sensações

deles a partir das imagens construídas pelo texto e exponham sobre suas escolhas.

SUGESTÃO PARA O ESTUDANTE

NUSSENZWEIG, V. **Memórias de um menino judeu do Bom Retiro.** São Paulo: Hedra, 2014.

O livro reconstitui a infância de Victor, menino nascido em uma família de judeus poloneses que imigrou para São Paulo. No livro, ele conta o cotidiano de sua família, suas tradições judaicas e a convivência em São Paulo com meninos e meninas de sua idade.

► BNCC

(EF03GE04) Explicar como os processos naturais e históricos atuam na produção e na mudança das paisagens naturais e antrópicas nos seus lugares de vivência, comparando-os a outros lugares.

► PNA

- Literacia: fluência em leitura oral
- Literacia: desenvolvimento de vocabulário
- Literacia: compreensão de textos

► SENSIBILIZAÇÃO

- Vocês gostam de ler?
- Qual é o livro preferido de vocês?
- Vocês costumam ler sozinhos ou leem com mais alguém?

Com base nessas questões, pode-se perceber o hábito de leitura dos estudantes fora da sala de aula.

ROTEIRO DE AULA

A leitura do texto pode ser feita em duas etapas: primeiro individual e depois coletiva. Na segunda etapa, pode-se pedir que os estudantes apresentem dificuldades de vocabulário. Solicite que indiquem as palavras desconhecidas e liste-as na lousa. Converse com eles sobre os significados dessas palavras, assim como o significado da palavra “tortuosas”, apresentada no glossário dessa página. Logo a seguir, contextualize tais palavras no texto. Comente com os estudantes que eles aprendem novas palavras quando leem, estudam e participam das atividades escolares.

Após a realização da leitura, instigue os estudantes a identificarem e descreverem os dois caminhos relatados pelo cientista brasileiro. Peça a eles que expliquem como são as paisagens que imaginaram e por qual dos dois caminhos eles andariam com mais frequência. O comparativo entre as duas paisagens, associado aos diferentes sentimentos retratados pelo autor do texto colaboram para o desenvolvimento da habilidade EF03GE04.

► ATIVIDADES

As atividades propõem a escrita de palavras encontradas no texto; isso contribui para o processo de compre-

Agora, você vai fazer esta atividade em casa, com a ajuda de um familiar!

- 🏠 1. Qual é o nome do bairro onde se localiza a escola onde você estuda?

Resposta pessoal.

2. Qual é o nome do bairro onde você mora?

Resposta pessoal.

3. Você observa diferentes paisagens no trajeto da escola até sua moradia, não é mesmo? Converse com quem está ajudando você sobre quais elementos você percebe nessas paisagens. Anote a seguir as suas observações.

Resposta pessoal.

4. Agora, faça como Victor! Descreva a paisagem de parte do caminho que você faz da escola até a sua moradia.

Produção pessoal.

► BNCC

(EF03GE04) Explicar como os processos naturais e históricos atuam na produção e na mudança das paisagens naturais e antrópicas nos seus lugares de vivência, comparando-os a outros lugares.

► PNA

- Literacia: desenvolvimento de vocabulário
- Literacia: produção de escrita

► SENSIBILIZAÇÃO

1. Vocês já caminharam sozinhos pelo bairro ou pelo entorno da escola?
2. Já tiveram que escolher sozinhos um caminho?

Com base nessas perguntas, é possível preparar os estudantes para as atividades propostas na seção.

ROTEIRO DE AULA

Se julgar adequado, peça aos estudantes que façam as atividades em casa. Na data combinada, corrija de maneira a compartilhar as respostas dadas pelo grupo. A realização de atividades que exploram o significado e as dimensões do conceito de paisagem contribui para a consolidação de bases necessárias ao desenvolvimento da habilidade EF03GE04, pois proporciona aos estudantes a possibilidade de perceberem as mudanças na paisagem, buscando argumentos que as justifiquem.

► ATIVIDADES

1. Caso os estudantes não saibam o nome do bairro da escola, peça que façam uma investigação: como é possível descobrir o nome do bairro em que se está? Os estudantes podem precisar usar o computador, entrevistar algum funcionário, procurar num mapa etc.

2. Espera-se que os estudantes saibam responder o nome do bairro onde vivem, caso contrário eles podem perguntar aos familiares e trazerem o nome do lugar na aula seguinte.

3. Em uma roda de conversa, incentive os estudantes a se lembrarem do trajeto que fazem para chegar à escola. Geralmente, os elementos das paisagens mais significativos são também pontos de referência. Liste na lousa os mais citados e separe-os em naturais e humanizados. Essa atividade contribui para o desenvolvimento de vocabulário. Além disso, desenvolve a habilidade EF03GE04, visto que compara elementos que possibilitarão indicar se a paisagem é natural ou antrópica.

Essa mobilização tem o objetivo de preparar o grupo para a atividade seguinte, de registro escrito do trajeto.

4. Pode-se solicitar que os estudantes identifiquem como se deslocam até a escola: a pé, de ônibus, de carro, de bicicleta e com quem.

▶ BNCC

(EF03GE04) Explicar como os processos naturais e históricos atuam na produção e na mudança das paisagens naturais e antrópicas nos seus lugares de vivência, comparando-os a outros lugares.

▶ SENSIBILIZAÇÃO

• Depois de estudar um pouco sobre as paisagens, em que esta palavra faz vocês pensarem?

A atividade tem como objetivo levantar os conhecimentos já adquiridos pelos estudantes sobre o conceito de paisagem.

ROTEIRO DE AULA

Procure criar um ambiente de quietude e tranquilidade na sala de aula. Peça aos estudantes que prestem atenção à forma como estão sentados na cadeira e como está a respiração. Observe se estão muito agitados e tente fazer com que tenham mais calma durante o exercício de imaginação proposto na atividade 1.

As atividades ampliam a percepção de paisagem construída até então, pois destacam as ações humanas que a transformam negativamente, quando poluição e degradação socioambiental ao espaço, o que também produz paisagens humanizadas. É importante que os estudantes percebam que o conceito de paisagem não depende de seus aspectos serem belos. Na sequência, pergunte aos estudantes se eles sabem para onde vai o lixo que sai de suas casas. Tais reflexões e as atividades atingem a habilidade EF03GE04, pois apresentam paisagens que sofreram severas alterações por conta de ações antrópicas.

▶ ATIVIDADES

1. Ao pedir que imaginem uma paisagem, pergunte aos estudantes se pode haver pessoas nela; caso haja, peça que digam o que elas estão fazendo. Aproveite para verificar o conhecimento que os estudantes já adquiriram acerca da paisagem e da diversidade de elementos que a compõem. Avalie como eles definem os elementos da paisagem e identifique como percebem a presença humana na paisagem imaginada.

PAISAGEM, NEM SEMPRE BELA!

1. Feche os olhos e imagine uma paisagem. Conte para os colegas e o professor como você imaginou essa paisagem. **Resposta pessoal.**

Quando pensamos em uma paisagem, muitas vezes imaginamos uma praia bem bonita ou uma floresta com rios e cachoeiras. Também podemos imaginar uma paisagem da cidade, com ruas arborizadas e praças.

Agora, observe as imagens a seguir.



▲ Lama no Córrego do Feijão após desastre em área de mineração no município de Brumadinho, estado de Minas Gerais, 2019.



▲ Pessoa fazendo coleta de lixo reciclável no município de Caetité, estado da Bahia, 2019.

2. Cite três elementos que se destacam em cada fotografia.

a) Fotografia 1:

Veja orientações no Roteiro de aula.

b) Fotografia 2:

Veja orientações no Roteiro de aula.

3. Alguma dessas paisagens é parecida com a paisagem que você imaginou na atividade 1? **Resposta pessoal.**

2. a) Espera-se que os estudantes indiquem a presença de terra, lama de rejeitos, vegetação verdejante ao fundo, céu, nuvens etc. Além disso, é esperado que percebam que se trata de uma paisagem que foi transformada. Para isso, destaque o local dessa imagem e mostre que a lama observada advém de um acidente com os resíduos de uma mineradora.

b) Espera-se que os estudantes indiquem a presença de variados tipos de lixo, terra, pessoa trabalhando etc. Pode-se explicar aos estudantes o que é um aterro sanitário e para que serve.

3. Peça para os estudantes tecerem comparações entre o que foi imaginado e as imagens do livro. É possível que muitos estudantes tenham imaginado uma paisagem bela, com elementos naturais ou mesmo uma paisagem urbana.

Observe as fotografias a seguir.

1



2



▲ Rio Novo no Parque Estadual do Jalapão, no município de Mateiros, estado do Tocantins, 2019.

▲ Igarapé Mindu, no município de Manaus, estado do Amazonas, 2019.

1. Escreva a seguir os elementos que você observa nas paisagens retratadas nas fotografias. *Veja orientações no Roteiro de aula.*

- Fotografia 1: _____
- Fotografia 2: _____

2. Qual das fotografias retrata uma paisagem humanizada? Converse com seus colegas e explique a sua resposta. *A fotografia 2. O lixo é um elemento que foi introduzido na paisagem pelos seres humanos.*

3. Na sua opinião, a fotografia 2 retrata um ambiente limpo ou poluído? *Resposta pessoal.*

4. Assistam ao vídeo **Resíduos**, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5Cbijm9ucg4>. Acesso em: 26 mar. 2021.

- Há relação entre nosso consumo e a quantidade de lixo que produzimos?

Veja orientações no Roteiro de aula.

ATENÇÃO: o site apresenta publicidade variável relacionada às buscas feitas no computador.

▶ ATIVIDADES

1. Espera-se que os estudantes identifiquem a água, a vegetação, o céu e as nuvens na fotografia 1 e, na fotografia 2, além de água e vegetação, identifiquem a presença de grande quantidade de lixo descartado irregularmente nas águas do igarapé.

4. Sim. Espera-se que os estudantes considerem que as embalagens dos produtos que consumimos também viram lixo e que elas estão cada vez mais presentes em quase tudo o que consumimos. Com isso, além dos rejeitos dos próprios produtos, as embalagens também ajudam a aumentar a nossa produção de lixo. Estimule uma conversa sobre as atitudes das pessoas no dia a dia que podem evitar isso.

▶ BNCC

(EF03GE04) Explicar como os processos naturais e históricos atuam na produção e na mudança das paisagens naturais e antrópicas nos seus lugares de vivência, comparando-os a outros lugares.

(EF03GE08) Relacionar a produção de lixo doméstico ou da escola aos problemas causados pelo consumo excessivo e construir propostas para o consumo consciente, considerando a ampliação de hábitos de redução, reúso e reciclagem/descarte de materiais consumidos em casa, na escola e/ou no entorno.

▶ PNA

- Literacia: desenvolvimento de vocabulário

ORGANIZE-SE

- Acesso à internet, computador, monitor ou projetor para exibição de vídeo.

ROTEIRO DE AULA

Pode-se iniciar os estudos assistindo ao vídeo proposto para a atividade 4. Oriente os estudantes que assistam à animação com lápis e caderno em mãos e anatem as palavras que considerem importantes. Alguns termos que podem ser destacados são: consciente coletivo, consumo, resíduos, produtos, industrializados, uso, descartáveis, reciclagem, decompostos.

Peça a eles que compartilhem com o grupo as palavras que anotaram e liste-as na lousa, confirmando se há dúvidas em relação aos significados. Nesta atividade, a habilidade EF03GE08 é trabalhada a partir da discussão de assuntos como a excessiva produção de lixo realizada pelos seres humanos e o consumo consciente praticado por meio da reciclagem dos resíduos sólidos.

A seguir, analisem coletivamente as imagens e peça aos estudantes que respondam individualmente às questões. Nestas atividades, identifica-se a transformação da paisagem por ação humana por meio do descarte de lixo, o que contribui para o desenvolvimento da habilidade EF03GE04 e a relaciona com a habilidade EF03GE08.

▶ BNCC

(EF03GE06) Identificar e interpretar imagens bidimensionais e tridimensionais em diferentes tipos de representação cartográfica.

(EF03GE07) Reconhecer e elaborar legendas com símbolos de diversos tipos de representações em diferentes escalas cartográficas.

▶ PNA

- Literacia: desenvolvimento de vocabulário
- Numeracia: noções de posição e medidas

Educação cartográfica

- Legenda

ORGANIZE-SE

- Papel vegetal, clipe, tesoura de pontas arredondadas, cola, lápis de cor

SENSIBILIZAÇÃO

Que paisagem é esta?

O que ocorreu nesta paisagem?

Profunde o caso de Brumadinho com o apoio do **Texto Complementar**. Leia o glossário com eles para ajudar na compreensão e análise das imagens. Pergunte se já conheciam os planos e destaque como o estudo do plano também contribui para a ampliação de seus vocabulários.

ROTEIRO DE AULA

Peça aos estudantes que detalhem cada um dos planos. Se necessário desenhem numa folha avulsa cada um deles, nomeando seus elementos.

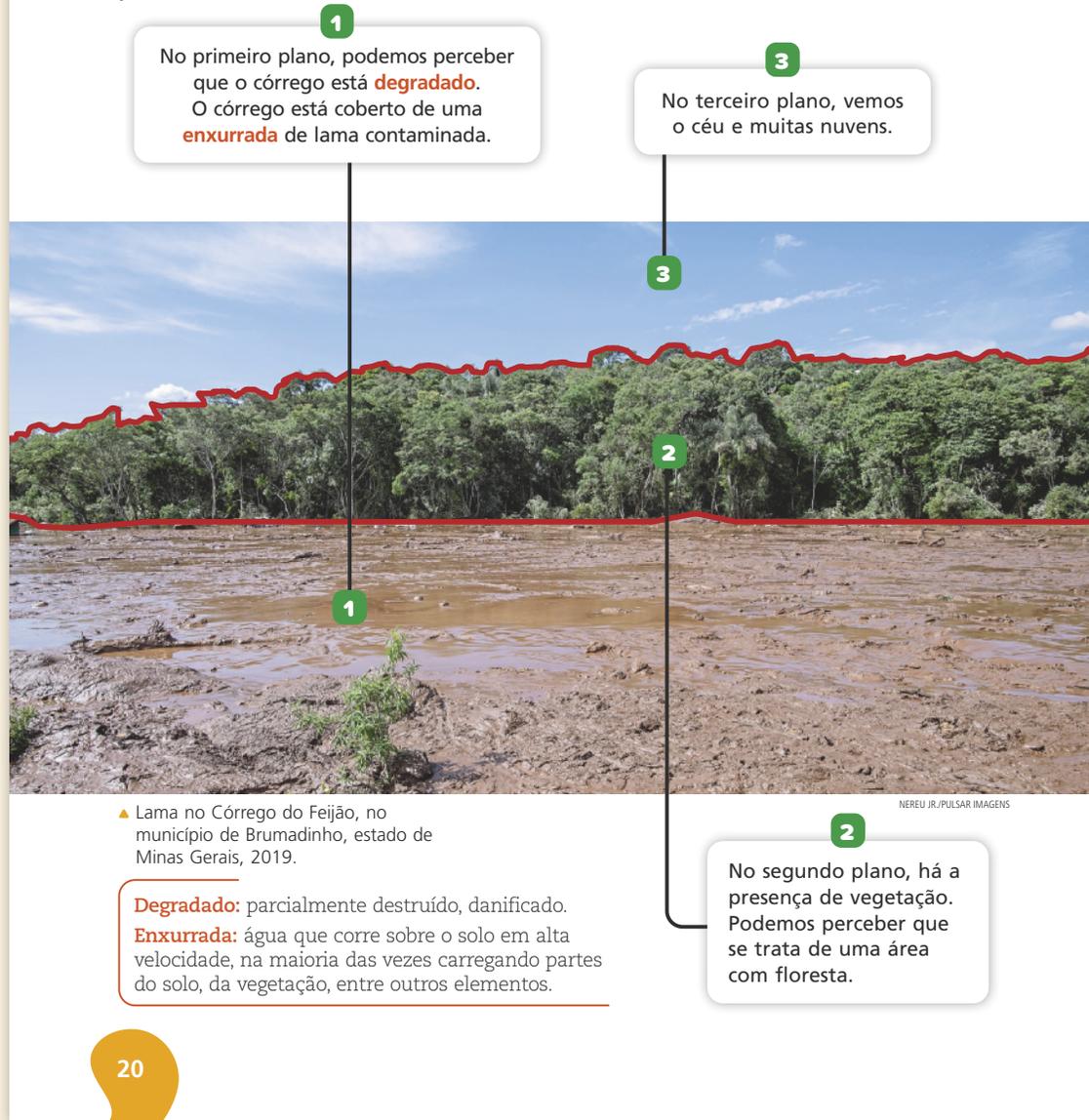
Comente que dividir a paisagem em planos pode nos ajudar a ver e entender os elementos dela. Esse procedimento contribui para o desenvolvimento da habilidade EF03GE06.

PLANOS DA PAISAGEM

Ao analisarmos uma paisagem, podemos obter muitas informações.

Para melhor estudar e compreender as paisagens, podemos dividir essas paisagens em partes, chamadas planos.

Observe a fotografia a seguir, que mostra uma paisagem dividida em planos.



1
No primeiro plano, podemos perceber que o córrego está **degradado**. O córrego está coberto de uma **enxurrada** de lama contaminada.

3
No terceiro plano, vemos o céu e muitas nuvens.

2
No segundo plano, há a presença de vegetação. Podemos perceber que se trata de uma área com floresta.

▲ Lama no Córrego do Feijão, no município de Brumadinho, estado de Minas Gerais, 2019.

Degradado: parcialmente destruído, danificado.

Enxurrada: água que corre sobre o solo em alta velocidade, na maioria das vezes carregando partes do solo, da vegetação, entre outros elementos.

20

▶ TEXTO COMPLEMENTAR

No dia 25 de janeiro de 2019, uma sexta-feira trágica, cerca de 12 milhões de metros cúbicos de rejeito de minério vieram abaixo. A barragem se rompeu às 12h28. Arrastou trabalhadores que estavam em cima da estrutura e tudo pela frente. 259 pessoas perderam a vida, 11 ainda estão desaparecidas.

A captação de água no rio Paraopeba, que abastecia parte da região metropolitana de Belo Horizonte, foi suspensa depois que ele foi atingido. A lama cobriu quase 300 hectares de Mata Atlântica e matou

cerca de 4 mil animais.

Produtores rurais perderam plantações e ainda não retomaram as atividades. “Hoje agricultor perdeu a identidade em Brumadinho. Eu não vejo um local onde a gente possa começar novamente a agricultura”, lamenta Soraia Campos.

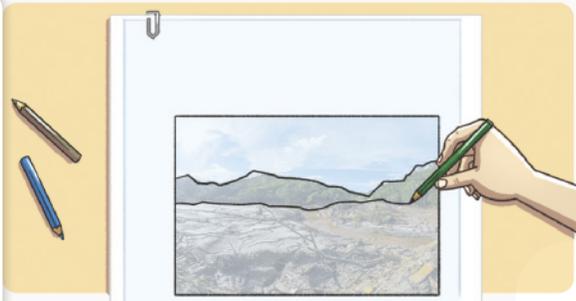
JORNAL NACIONAL. Rompimento da barragem da Vale em Brumadinho completa um ano. **G1**, 25 jan. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2020/01/25/rompimento-da-barragem-da-vale-em-brumadinho-completa-um-ano.ghtml>. Acesso em: 21 jun. 2021.

Agora é a sua vez de dividir os planos de uma paisagem.

1. Leia as orientações e siga as instruções do professor.

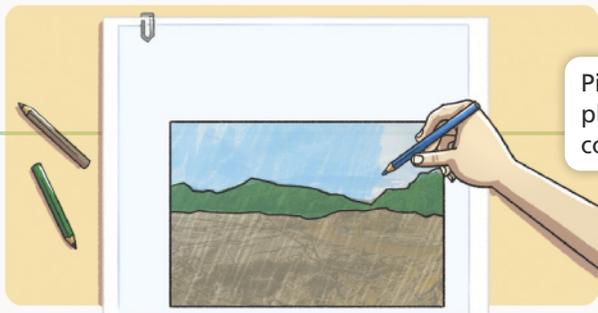
1

Coloque uma folha de papel vegetal sobre a fotografia da página anterior. Prenda-a com um clipe. Depois, trace o contorno dos planos da paisagem no papel vegetal transparente.



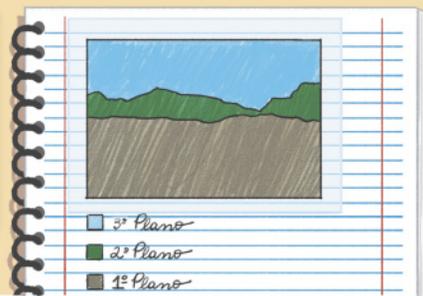
2

Pinte cada plano com uma cor diferente.



3

Cole sua produção no caderno. Depois, elabore uma legenda e indique as cores que você utilizou para pintar cada plano da paisagem.



ILUSTRAÇÕES: ALEX RODRIGUES

21

► ATIVIDADES

1. Primeiramente, peça aos estudantes que observem os detalhes da paisagem representada pela fotografia.

Se julgar adequado, organize os estudantes em pequenos grupos para facilitar a realização da atividade e o uso dos materiais. Peça-lhes que sigam as etapas e os auxilie se necessário.

Oriente os estudantes para que atendem aos critérios de escolha do limite de cada plano da paisagem, isso contribuirá para o desenvolvimento de noções de tamanho, medidas e posição. Questione o que é a legenda e qual é a função dela na explicação do conteúdo da imagem. A elaboração de legenda contribui para o desenvolvimento da habilidade EF03GE07.

Após pintarem os planos da paisagem, peça a eles que descrevam com detalhes o que veem em cada um deles. Eles podem dar um título a cada um dos planos que seja síntese do seu conteúdo.

Por último, pergunte: “após a atividade de separação dos planos da paisagem, algo mudou na forma de ver a imagem? Comparem com o primeiro olhar que tiveram”.

► ATIVIDADE COMPLEMENTAR

- Quebra-cabeça dos planos da paisagem

Individualmente, cada estudante deve:

1. Pesquisar imagens fotográficas de diversas paisagens naturais e humanizadas.

2. Escolher uma imagem para fazer um quebra-cabeça. Se possível, ampliar para que tenha um bom tamanho e facilite no momento da montagem.

3. Colar a fotografia num papel-cartão, EVA ou qualquer superfície rígida e recortável.

4. Traçar sobre a fotografia os limites dos planos da paisagem.

5. Recortar as linhas.

6. Dar o quebra-cabeça para um colega montar.

7. Conversar sobre o processo de montagem.

▶ BNCC

(EF03GE06) Identificar e interpretar imagens bidimensionais e tridimensionais em diferentes tipos de representação cartográfica.

▶ PNA

- Literacia: desenvolvimento de vocabulário
- Numeracia: noções de posição e medidas

Educação cartográfica

- Escala

ORGANIZE-SE

- Tesoura de pontas arredondadas e cola.

▶ SENSIBILIZAÇÃO

1. Que instrumentos nos ajudam a ver coisas mais de perto?

Vocês já viram uma lente de câmera cartográfica? O que ela faz?

Os estudantes podem citar diferentes instrumentos ópticos, como telescópio, microscópio, luneta, lupa, lente e até mesmo óculos. Aproveite para comentar as diferenças entre cada um, para que servem e quais deles nos ajudam a ver elementos de uma paisagem mais de perto. Comente que a lente de uma câmera nos ajuda a ver coisas mais de perto sem sair do lugar e que as fotos foram feitas com uma dessas lentes. Converse sobre o livro indicado no box **Descubra mais**. Se possível, leia-o com os estudantes.

ROTEIRO DE AULA

Oriente os estudantes na leitura das imagens da página e questione o que é possível ver em cada uma. Faça perguntas que instiguem a reflexão sobre as imagens, por exemplo: “Na terceira fotografia, é possível saber como é a paisagem em que está o cacto?”; “Se não tivéssemos visto as imagens anteriores, poderíamos dizer que ele está plantado em um vaso?”.

Leia o box-conceito e o glossário com os estudantes e volte a analisar as três fotos. O novo vocabulário pode auxiliar na análise comparativa das

PAISAGEM DE LONGE E DE PERTO

Podemos perceber diferentes elementos ao observarmos uma paisagem de longe ou de perto.

Veja as fotografias a seguir.

Nesta paisagem, podemos observar a vegetação com diversos cactos, um caminho, o mar e o céu com nuvens ao fundo.

▼ Vista aproximada de cacto, no mesmo local.



FOTOS: LUCIANO QUEIROZ/PULSAR IMAGENS

Ao nos aproximarmos, já não vemos mais o caminho, mas podemos observar um dos cactos mais de perto, com mais detalhes.

Entorno: espaço ao redor de algo ou de alguém.



▼ Paisagem do município de Jijoca de Jericoacoara, estado do Ceará, 2017.



Quando nos aproximamos ainda mais, podemos até notar que há um gafanhoto em um dos cactos. No entanto, já não vemos mais o **entorno**.

▲ Vista ainda mais aproximada, no mesmo local.

Quanto mais nos aproximamos de um objeto, mais detalhes podemos ver nele.

Ao nos afastarmos de um objeto, menos detalhes vemos, mas podemos observar seu entorno.

22

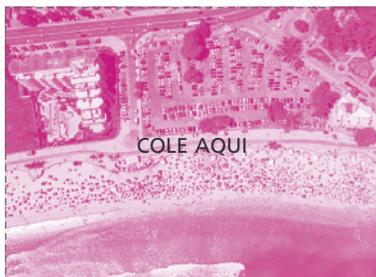
imagens, pois indica a perda da capacidade de observação de áreas ao redor da imagem, ou seja, quanto mais focarmos em um objeto, menor será a área que conseguiremos visualizar.

O objetivo nesse momento é a compreensão do conceito de escala. Iniciamos o trabalho com fotos frontais para, depois, seguir para fotos verticais. Posteriormente, trabalharemos com a escala em repre-

sentações cartográficas. A análise de uma área a partir da observação de fotos verticais em diferentes escalas colabora para o desenvolvimento da habilidade EF03GE06 e contribui para o desenvolvimento de noções de tamanho, medidas e posição.

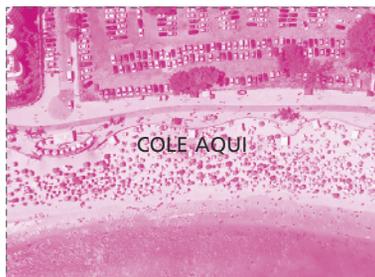
1. Recorte as fotografias da página 141 do **Material para recorte**. Depois, cole-as a seguir, da paisagem vista mais de longe para a paisagem vista mais de perto.

1



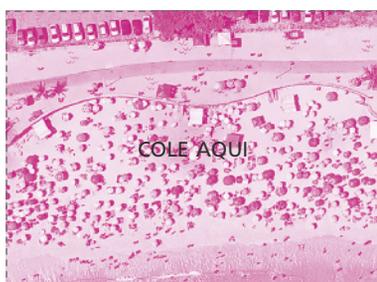
▲ Vista de praia no município do Rio de Janeiro, estado do Rio de Janeiro, 2020.

2



▲ Vista do mesmo local, porém aproximada.

3



◀ Vista do mesmo local, ainda mais aproximada.

- a) Em que imagem é possível observar os detalhes?

Na imagem 3.

- b) Em que imagem é possível observar o entorno da praia?

Na imagem 1.

DESCUBRA MAIS

Zoom, de Istvan Banyai, tradução de Gilda de Aquino. São Paulo: Brinque-Book, 2007.

Esse livro, composto apenas de imagens, brinca com a diferença entre observar as coisas de perto e de longe. Além disso, pode ser lido tanto de trás para frente como de frente para trás.

23

SUGESTÃO PARA O ESTUDANTE

• **PALAVRA CANTADA. Ora bolas.** Sandra Peres, Paulo Tatit e TV Cultura, 2000. Clipes. 1 DVD. Faixa 5. Disponível em: <http://palavracantada.com.br/musica/ora-bolas/>. Acesso em: 21 jun. 2021.

A música **Ora bolas** do grupo Palavra Cantada trabalha ludicamente com a noção de tamanhos e escalas e estimula um exercício de imaginação da proporção das coisas e suas dimensões. Escute a música com os estudantes e depois assistam à animação.

Proponha para o grupo que liste os elementos da canção, da bola ao planeta, e que façam uma sequência de desenhos ilustrando a música. Cada estudante pode escolher uma frase para desenhar, que represente a interação de um elemento menor com um maior, e elas podem ir se somando num grande desenho coletivo. Se tiverem acesso a uma câmera fotográfica e a um programa de edição de imagens, os desenhos podem ser fotografados e, depois, colocados em sequência, criando uma animação.

▶ ATIVIDADES

Espera-se que os estudantes percebam como cada imagem traz um campo de informações diferenciadas, algumas com mais detalhes (imagem 3), em que podemos ver as pessoas, e outras que dão uma visão ampla e global da paisagem, ainda que apresente menor nível de detalhamento (imagem 1).

Será um dos primeiros momentos em que os estudantes terão contato com imagens aéreas. Pergunte a eles se reconhecem esse tipo de imagem, se já viram em algum lugar ou se elas lhes são estranhas. Eles podem reconhecê-las a partir de imagens do GPS do celular dos familiares, de algum filme etc.

▶ ATIVIDADE COMPLEMENTAR

- Complete a sequência

Inspirados no livro **Zoom**, peça aos estudantes que escolham continuar a sequência de imagens desta página por meio de desenhos. Eles podem diminuir ou aumentar a escala, ou seja, ampliando o campo de visão, abordando mais a praia e a cidade, ou diminuindo o campo e, representando em detalhes as pessoas na praia, vistas do alto.

SUGESTÃO PARA O PROFESSOR

• **Sonhos**, de Akira Kurosawa. Japão e Estados Unidos, Warner Bros, 1990.

Esta obra apresenta uma série de curtas-metragens. No quinto segmento, chamado "Corvos", um jovem pintor ao observar as pinturas de Van Gogh entra nos quadros e passeia por eles até se encontrar com o pintor.

► SENSIBILIZAÇÃO

1. O que você sente quando vê as imagens destas páginas?
2. Você gosta do modo como foram feitas?
3. Como você acha que foram feitas?
4. O que você acha que as pessoas que as fizeram estavam percebendo e sentindo sobre estas paisagens?

As perguntas servem para suscitar a curiosidade e aproximar os estudantes desses modos de representação.

ROTEIRO DE AULA

O intuito deste conteúdo é fazer com que os estudantes se familiarizem com diferentes modos de representação da paisagem e da experiência sensível com os lugares. É importante estimular a apreciação e a interpretação das imagens, pois correspondem a um componente essencial para as posteriores leituras e análises espaciais que tomam como base a paisagem. Este exercício de leitura de imagem de uma obra de arte auxilia, também, no processo de educação visual e geográfica que será trabalhado neste capítulo.

Além disso, é interessante que os estudantes consigam identificar os contextos retratados nas paisagens e a relação que as pessoas estabelecem com o lugar em cada uma delas. Auxiliamos os estudantes a perceberem algumas características da imagem, como um pescador exercendo seu ofício na primeira imagem e a ausência de pessoas na segunda imagem, embora constata-se que as luzes dos apartamentos estejam acesas, o que pode ser um indício de que há pessoas ocupando os edifícios.

O conteúdo dessas páginas aborda a competência geral 3: “Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.”

2 VER E REPRESENTAR PAISAGENS

Estudamos que as sensações também fazem parte das paisagens.

Agora veremos que existem diversas maneiras de representar uma paisagem. Vamos conhecer algumas delas. Observe as imagens.



► Tarsila do Amaral.
O pescador, 1925.
Óleo sobre tela,
66 cm x 75 cm.

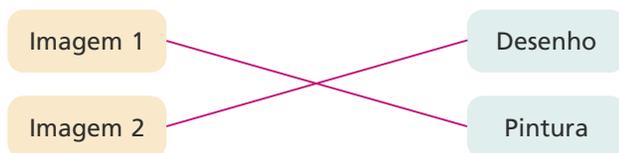


Desenho de prédios
à noite, feito por
uma criança.

Ao fazer registros de uma paisagem, as pessoas podem guardar recordações.

No futuro, ao ver esses registros, elas podem se lembrar não apenas das paisagens, mas também das sensações, como cheiros e sons que vivenciaram.

1. Como cada uma das paisagens foi retratada? Ligue as colunas.



2. O que mostram as paisagens representadas nas imagens?

a) Imagem 1:

Um pescador, rochas, árvores, água, casas e relevo.

b) Imagem 2:

Prédios, gatos, antenas, estrelas, céu, Lua.

3. Qual é o título da obra de arte feita por Tarsila do Amaral? Como você descobriu isso?

O pescador. Lendo as informações da legenda.

4. Qual título você daria para o desenho? Explique sua resposta.

Resposta pessoal.

25

▶ ATIVIDADES

1. Espera-se que os estudantes identifiquem e distingam os diferentes tipos de linguagem de representação, no caso, o desenho e a pintura, que podem ocorrer por meio da aparência do traço e do material usado, linhas de lápis de cor e áreas preenchidas por pinceladas de tinta.

▶ ATIVIDADE COMPLEMENTAR

- Representação direta da paisagem
Faça com o grupo um trabalho de campo pelo entorno da escola, se possível, leve-o a algum parque ou praça que esteja próximo. Peça aos estudantes que levem materiais de desenho, pintura, câmera fotográfica etc. e que passem juntos pelo local. Num dado momento, peça a eles que escolham uma paisagem para registrar. Esta atividade pode ser realizada com o professor da disciplina de Arte, que pode conduzir e orientar mais tecnicamente, se for o caso, como se dará o trabalho.

Oriente-os a fazer o registro pensando na questão: "O que quero guardar desta paisagem na memória?".

SUGESTÃO PARA O PROFESSOR

- O impressionismo e a percepção da paisagem

Veja obras de diversos artistas impressionistas pelo **Google Art Project**. Disponível em: <https://artsandculture.google.com/entity/m03xj1>. Acesso em: 21 jun. 2021.

Quando abordamos a representação da paisagem nas artes plásticas, podemos pensar no Impressionismo, movimento de artistas do final do século XIX que pautava sua produção na percepção da paisagem, a partir de suas cores e tons

e pela incidência da luz a cada instante. Com a invenção da fotografia, os artistas viram-se libertos da necessidade de uma representação fiel da realidade.

Assim, artistas como Claude Monet criaram uma série de pinturas a partir de um mesmo ponto de vista em diferentes horários do dia, preocupados em como os tons se comportavam e se transformavam em cada instante.

► PNA

- Literacia: desenvolvimento de vocabulário
- Literacia: produção de escrita

ORGANIZE-SE

- Lápis de cor, caneta hidrocor ou tinta guache.

► SENSIBILIZAÇÃO

1. E você, já representou paisagens?
2. Além do desenho e da pintura, de que outras maneiras podemos representar uma paisagem?

As atividades têm como objetivo preparar os estudantes para o assunto a ser estudado na página.

ROTEIRO DE AULA

Explique aos estudantes que podemos representar paisagens que estamos vendo naquele momento (representação direta), paisagens que vimos no passado, por meio de fotos ou desenhos (representação indireta) e, ainda, paisagens que nunca vimos (representação imaginária). A elaboração por meio de desenho ajuda os estudantes a diferenciar tipos de representação.

O conteúdo dessa página desenvolve a competência geral 3: “Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.”

5. Você já representou uma paisagem? No espaço a seguir, represente a paisagem que você vê da janela do seu quarto. Você pode fazer uma pintura, um desenho, uma colagem ou uma poesia.

Produção pessoal.

- a) Cite os elementos humanizados presentes na sua representação.

Resposta pessoal.

- b) Cite os elementos naturais presentes na sua representação.

Resposta pessoal.

6. E da janela da sala de aula onde você estuda, o que pode ser visto? Converse com os colegas e o professor sobre o que vocês veem da janela da sala de aula. Resposta pessoal.

26

► ATIVIDADES

5. Incentive os estudantes a representarem a paisagem da forma que preferirem.

Caso ache interessante, solicite que façam duas representações, uma por meio de imagens e outra por meio de texto. A representação por meio de texto propicia o desenvolvimento da escrita e de vocabulário.

Ao final, pergunte qual delas os estudantes mais gostaram de fazer.

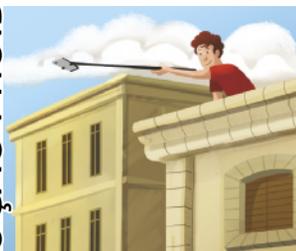
PAISAGENS E PONTOS DE VISTA

Nesta unidade, você já viu diversas paisagens representadas por fotografias. A seguir, você vai observar paisagens representadas em imagens obtidas de diferentes pontos de vista.

1. Em qual posição estava o fotógrafo quando a fotografia a seguir foi tirada? Assinale a ilustração que melhor representa essa posição.



Jardim Botânico, no município de Curitiba, estado do Paraná, 2018.



DESCUBRA MAIS

Aviãozinho de papel, de Ricardo Azevedo. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1994.

Conheça a história de um avião de papel que parece viajar o mundo todo conhecendo as mais diferentes paisagens.

▶ ATIVIDADES

1. Espera-se que os estudantes identifiquem que a fotografia foi tirada pela perspectiva frontal.

▶ ATIVIDADE COMPLEMENTAR

- Para desenhar em perspectiva

 1. Escolha um ambiente amplo, abrindo espaço na própria sala ou em outro local da escola.
 2. Peça para os estudantes sentarem-se em círculo.

3. Escolha um objeto que tenha no mínimo 30 cm e coloque no centro do círculo.

4. Solicite-lhes que desenhem o objeto a partir do seu ponto de vista, apenas o que podem ver do lugar onde estão.

5. Depois, faça uma apreciação coletiva de todos os desenhos, identificando o que cada um pôde ver a partir do seu ângulo de visão, comparando e estabelecendo relações e distinções com os pontos de vista dos colegas.

▶ SENSIBILIZAÇÃO

- O que quer dizer ponto de vista?
Converse com os estudantes sobre o significado de pontos de vista. Pode-se abordar que ponto de vista é o lugar onde fica o observador para enxergar algo. Além disso, pode-se trazer o entendimento de que ponto de vista é o modo como uma pessoa concebe ou analisa uma situação, ou seja, a perspectiva como um modo de pensamento sobre algo.

Educação cartográfica

- Pontos de vista

ROTEIRO DE AULA

No conteúdo desta página, aborda-se a posição do observador no espaço, indicando sua perspectiva da cena, ou seja, o ponto de vista em relação à paisagem representada.

Já que a análise da paisagem também é definida pelo que o campo de visão pode abarcar, o ponto de vista é determinante para sua análise. Além disso, retoma a noção de perspectiva vertical, aspecto importante para a compreensão de imagens aéreas, de satélite e mapas. Espera-se, portanto, ampliar o início do processo de educação cartográfica, já que ao longo do Ensino Fundamental serão desenvolvidas as habilidades de leitura e elaboração de mapas e gráficos. Após a observação do ponto de vista da imagem desta página, leve para sala de aula um impresso do croqui do Jardim Botânico de Curitiba (PR) ou solicite aos estudantes que acessem essa representação cartográfica, que está disponível em: <https://www.curitiba.pr.gov.br/conteudo/croqui-jardim-botanico/286>. Acesso em: 21 jun. 2021. Na sequência, instigue os estudantes a descobrirem qual das áreas indicadas no croqui corresponde à imagem desta página.

► PNA

- Literacia: desenvolvimento de vocabulário

Educação cartográfica

- Pontos de vista

► SENSIBILIZAÇÃO

- O que você vê da sala de aula pelo seu ponto de vista? Você deve ficar parado para responder!

Você pode pedir para que façam um desenho representando exatamente o que veem do lugar onde estão sentados na sala de aula.

ROTEIRO DE AULA

Trabalhe com os estudantes as noções propostas. Quando se está diante de um objeto, com a visão de frente trata-se da visão frontal. Quando se está no alto e de lado em relação a um objeto, tem-se a chamada vista aérea. Ao analisar as imagens, descreva a cúpula e, se julgar necessário, converse com os estudantes a definição desse termo no glossário. Pergunte se conheciam a palavra. Se for possível, mostre a eles outras imagens de Manaus e, se tiver alguma na construção da escola ou nos arredores, avalie a possibilidade de observar com eles. Ressalte que essa é mais uma palavra que eles agregam ao vocabulário.

DIFERENTES PONTOS DE VISTA

Observe as fotografias a seguir. Elas retratam o Teatro Amazonas de diferentes pontos de vista.

O Teatro Amazonas fica no Largo de São Sebastião, no centro histórico de Manaus, no estado do Amazonas.

Ele é um importante ponto turístico da cidade, visitado por turistas do mundo todo.



KATE ANDRIBBY/SHUTTERSTOCK.COM

◀ Teatro Amazonas visto de frente, no município de Manaus, estado do Amazonas, 2019.



MARCOS AMENDPILSAR/IMAGENS

▶ Agora, o Teatro Amazonas visto do alto e de lado. Fotografia de 2019.

28

► TEXTO COMPLEMENTAR

Alguns viajantes têm o dom de encontrar maneiras diferentes e divertidas de registrar suas experiências mundo afora. O fotógrafo russo Oleg Grigoryev adora passar um tempo nas incríveis paisagens do Tajiquistão, em parques de campismo que chegam a até 4 700 metros acima do nível do mar, com montanhas gigantes, alcançando até 5,5 quilômetros de altura.

Com suas pernas estendidas para fora da barraca, ele criou a série “Morning Views From the Tent” (“Manhãs Vistas da Tenda”, em tradução livre), onde a cada dia, ao se deparar com o céu azul e a vista encantado-

ra, ele clica o local onde finalmente descansa suas pernas, já que é fá de caminhadas.

A beleza natural de cada imagem unida à criatividade de Grigoryev nos dão uma pequena dimensão de como é estar ali, acordando exatamente onde ele está e sentindo toda a energia que só um encontro com a natureza pode proporcionar.

VIEGAS, Eme. **Fotógrafo viajante cria série mostrando diferentes pontos de vista de dentro da sua barraca.**

Disponível em: www.hypeness.com.br/2014/09/fotografo-capta-paisagens-montanhasos-de-dentro-da-sua-barraca/.

Acesso em: 21 jun. 2021.

3

AMARILDO OLIVEIRA/UTIP/IMAGENS



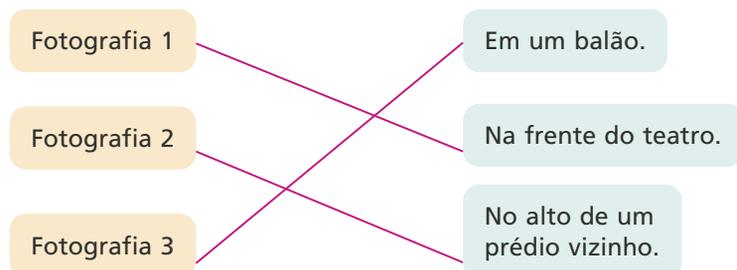
◀ Por fim, o Teatro Amazonas visto do alto, exatamente de cima para baixo. Fotografia de 2021.

1. Com um colega, revejam atentamente as três fotografias do Teatro Amazonas. Depois, completem os quadrinhos.

- a) Na fotografia não conseguimos ver a **cúpula** do teatro.
- b) Na fotografia podemos ver a porta de entrada do teatro.
- c) Nas fotografias e vemos a cúpula, o telhado e o jardim no entorno do teatro.
- d) Nas fotografias e podemos ver as janelas do teatro.
- e) Na fotografia é possível ver a cúpula e, ao mesmo tempo, a fachada do teatro.

Cúpula: parte superior de uma construção em forma de arco.

2. Onde estava o fotógrafo ao tirar cada uma das fotografias do Teatro Amazonas? Ligue cada local ao número da fotografia.



▶ ATIVIDADES

1. Na primeira imagem, retratada do ponto de vista frontal, não temos a noção de toda a dimensão do edifício, não podemos ver a sua cúpula, não vemos o jardim frontal e não temos referências espaciais do entorno. Por outro lado, podemos ver detalhes do desenho do seu frontispício, o desenho e material da escadaria, a forma das escadas, as colunas etc. Na segunda imagem, do ponto de vista oblíquo, vemos o tamanho do edifício em relação às construções no entorno, a cúpula colorida de verde e amarelo, um jardim frontal e outro nos fundos, colunas e cornijas na frente e nas laterais. Do ponto de vista vertical, na terceira imagem, perdemos muitos detalhes sobre a arquitetura do edifício, inclusive a cor de suas paredes. Não temos nela a dimensão do corpo humano. Inclusive, é uma imagem que não parte da relação do nosso corpo com a terra, não é, digamos assim, uma perspectiva que possamos ter sem um avião, drone, balão ou satélite.

▶ ATIVIDADE COMPLEMENTAR

- Treinando a visão vertical
- 1. Selecione objetos conhecidos do cotidiano dos estudantes e caixas de sapato ou de papelão. Prepare um espaço na escola que permita aos grupos ficarem distantes entre si.
- 2. Divida os estudantes em pequenos grupos e distribua para cada grupo uma caixa com um objeto dentro, de modo que os outros grupos não o vejam.
- 3. Cada grupo desenha o objeto dentro da caixa vendo-o apenas na vista vertical.
- 4. Em seguida, cada grupo apresenta o desenho do seu objeto e os demais tentam adivinhar o que é. Escrevem numa folha de papel qual seria ele. Peça que não comentem, apenas escrevam.
- 5. Após todos os grupos apresentarem seus desenhos e todos escreverem tentando adivinhar qual é o objeto, peça aos estudantes que compartilhem as respostas.
- 6. Por fim, os objetos das caixas podem ser mostrados, e os grupos podem verificar quantos acertaram.

▶ BNCC

(EF03GE06) Identificar e interpretar imagens bidimensionais e tridimensionais em diferentes tipos de representação cartográfica.

▶ PNA

- Literacia: desenvolvimento de vocabulário

Educação cartográfica

- Imagem de satélite
- Visão vertical
- Escala

▶ SENSIBILIZAÇÃO

1. Quem ou o que consegue ter a visão vertical?

2. Vocês já tiveram a experiência de ver o mundo do alto?

3. Como se sentiram?

4. O que puderam ver?

A vista vertical é muito importante para a Geografia, pois é a vista empregada nos mapas. O objetivo aqui é trabalhar a identificação e a interpretação de imagens bidimensionais e tridimensionais.

ROTEIRO DE AULA

Não deixe de mostrar aos estudantes que, quanto maior a escala da imagem, maior a quantidade de detalhes que podemos ver. Ao analisar coletivamente as imagens, leia no boxe **Meu vocabulário** o significado de satélite artificial. Na sequência, explique que as imagens foram feitas a partir desses satélites. Ressalte que essas imagens servem como fonte de informação para elaboração de mapas. Dessa forma, a habilidade EF03GE06 é atingida quando, a partir da perspectiva vertical com as imagens aéreas, é possível captar informações do espaço e reproduzi-las em um mapa.

SUGESTÃO PARA O PROFESSOR

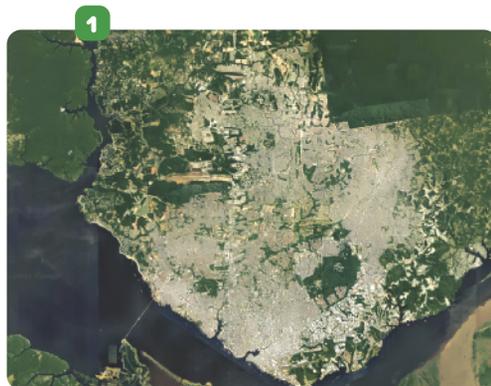
- GULLAR, Ferreira. **Toda poesia**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2015.

O poema "Uma fotografia aérea", de Ferreira Gullar, retrata o impacto que o poeta teve ao ver uma antiga foto de São Luís, capital do estado do Maranhão.

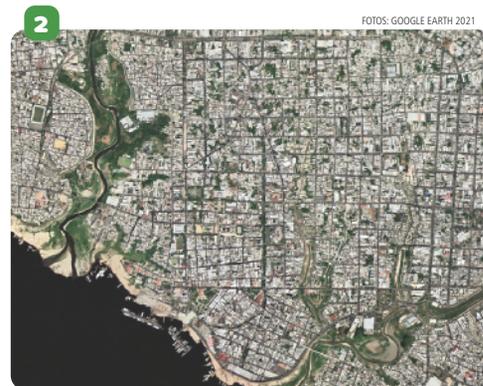
Como você acha que são feitas as imagens aéreas?

As imagens aéreas podem ser feitas por câmeras localizadas em balões, aviões, helicópteros, drones ou satélites artificiais.

Observe a sequência de imagens de satélite a seguir.



▲ Imagem de satélite do município de Manaus, estado do Amazonas, 2021.



▲ Imagem de satélite do centro do município de Manaus, 2021.



▲ Imagem de satélite do entorno do quarteirão onde está localizado o Teatro Amazonas, no município de Manaus, 2021.



▲ Imagem de satélite do quarteirão onde está localizado o Teatro Amazonas, no município de Manaus, 2021.

▶ ATIVIDADE COMPLEMENTAR

- O espaço de vivência de outra perspectiva

Explore com os estudantes a visão vertical do espaço em que habitam. A observação do espaço de vivência em outra vista de observação pode ser a chave para o estabelecimento da relação do objeto bidimensional e do tridimensional. Para realizar a atividade, leve os estudantes à sala de informática e acesse o Google Maps ou o Google Earth.

Insira o endereço da escola na busca e contemple com o grupo o desenho das

construções, os nomes das ruas e das praças do bairro.

▶ O QUE E COMO AVALIAR

Observe, ao longo do processo, a partir da participação oral, das observações, das respostas e do vocabulário, se os estudantes compreendem que os pontos de vista são determinados pela nossa posição no espaço, que seleciona o que vemos da paisagem. Avalie se os estudantes progressivamente decodificam e entendem a visão vertical e sua relação com a cartografia.



Esta é uma versão de pré-visualização do Manual do Professor

Você está visualizando apenas as primeiras páginas deste manual do professor.

A versão completa está disponível exclusivamente para professores e instituições educacionais habilitadas.

Para solicitar o acesso completo, entre em contato com a nossa Central de Relacionamento:

 0800 772 2300

 www.ftd.com.br/contato/

