

[MANUAL DO
PROFESSOR]

LAERCIO FURQUIM JR.
EDILSON ADÃO

A CONQUISTA

GEOGRAFIA

Ensino Fundamental - Anos Iniciais
Componente: Geografia

2

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

DOCTORANDO 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



A Conquista – Geografia – 2º 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 Marcos de Mello

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 : 2º ano : ensino
fundamental : anos iniciais / Laercio Furquim
Junior, Edilson Adão Cândido da Silva. -- 1. ed. --
São Paulo : FTD, 2021.

Componente: Geografia.

ISBN 978-65-5742-581-7 (aluno – impresso)

ISBN 978-65-5742-582-4 (professor – impresso)

ISBN 978-65-5742-591-6 (aluno – digital em html)

ISBN 978-65-5742-592-3 (professor – digital em html)

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

21-72452

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 2º 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 2º ANO	1
Você já viu	6
Unidade 1 • Moradia: lugar de convivência.....	8
Unidade 2 • Minha escola	40
Unidade 3 • Rua: convivência e circulação	74
Unidade 4 • Meu bairro, minha identidade.....	106
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

O relatório **Alfabetização Infantil: os novos caminhos**, elaborado por um grupo de eminentes cientistas a pedido da Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, chega à conclusão de que as políticas e as práticas de alfabetização de crianças no Brasil, bem como os currículos de formação e capacitação de professores alfabetizadores, não acompanharam a evolução científica e metodológica ocorrida em todo o mundo.



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 sistêmica. 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 (“posseção”, “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 aprendizado, 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 aprendizado 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:

Crerios sã os padrões de expectativa com os quais comparamos a realidade descrita no processo metodol3gico da prãtica da avaliaãõ. Os crerios para o exercrcio da avaliaãõ sãõ definidos praticamente no seu planejamento, no qual se configuram os resultados que serãõ buscados com o investimento na sua execuãõ. Os crerios 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-metodol3gicos, nossa obra oferece ao professor diversas possibilidades para avaliar os estudantes por meio de inúmeras atividades e exercrcios distribuĩdos ao longo das unidades de todos os volumes. A intenãõ do professor 3 o que define sua funãõ formativa. Contudo, nosso prop3sito 3 oferecer possibilidades para que tais atividades cumpram a funãõ avaliativa ao longo do processo. O professor poderã 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	Direitos	Moradia: lugar de convivência		O que é paisagem?	
	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?	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	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	Minha escola		Transformações nas paisagens	
	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	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	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
Unidade 2	Nossos lugares de vivência		Rua: convivência e circulação		Paisagens do campo e da cidade
	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	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 Quartirão De olho no mapa! • Planta e maquete do quartirão Endereço e meios de comunicação Tecnologia no dia a dia • Uso da internet Diálogos Língua Portuguesa e História • Brincadeira na rua	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
Unidade 3	Ritmos da natureza		Meu bairro, minha identidade		Impactos no ambiente
	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	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	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
Unidade 4					

	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 2º ANO

▶ PLANEJAMENTO BIMESTRAL E SEMANAL

	Semana	Unidades	Conteúdos
1º bimestre	1ª		• Você já viu • Avaliação inicial
	2ª	1	• Unidade 1 • Moradia: lugar de convivência • Capítulo 1 • Meu pedaço, meu lugar
	3ª	1	• Minha moradia • Minha moradia, meu abrigo
	4ª	1	• Tecnologia no dia a dia • De perto e de longe* • Moradia vista do alto
	5ª	1	• Por dentro da moradia • Diferentes moradias • Moradias pelo mundo*
	6ª	1	• Vamos ler • Uma casa diferente • Vamos escrever • Um prédio diferente*
	7ª	1	• Capítulo 2 • Construção de moradias • Materiais de construção
	8ª	1	• Moradia indígena • Trabalho na construção
	9ª	1	• Cidadania • Direito à moradia • Planeta Terra: moradia de todos*
	10ª	1	• Diálogos História • Casa das Rosas
	11ª	1	• Vamos recordar? • Avaliação de processo
2º bimestre	12ª	2	• Unidade 2 • Minha escola • Capítulo 1 • Um passeio pela escola
	13ª	2	• Vamos ler • Do que gosto na escola • Vamos escrever • Recontar uma história
	14ª	2	• Diferentes escolas • Uma escola no Egito • Com quem convivemos*
	15ª	2	• Sala de aula • Organização e localização
	16ª	2	• Tecnologia no dia a dia • Aulas a distância • Jeitos de observar a sala*
	17ª	2	• Objetos em diferentes pontos de vista • Diferentes salas de aula
	18ª	2	• Capítulo 2 • Espaços da escola • Biblioteca: viagem pelos livros • Quem cuida da biblioteca?
	19ª	2	• Pátio, lugar de encontro • Cidadania • Cuidados com a escola
	20ª	2	• De olho no mapa! • A escola vista do alto* • Diálogos Ciências • Horta na escola
	21ª	2	• Vamos recordar? • Avaliação de processo

	Semana	Unidades	Conteúdos
3º bimestre	22ª	3	• Unidade 3 • Rua: convivência e circulação • Capítulo 1 • Nossa rua • Ruas no Brasil • Ruas pelo mundo
	23ª	3	• Vamos ler • Mudanças na rua • Vamos escrever • A rua ao longo do tempo*
	24ª	3	• Arte de rua • Cidadania • Cuidado com a rua
	25ª	3	• Circulação pelas ruas • Diferentes meios de transporte*
	26ª	3	• Capítulo 2 • Endereço e as comunicações • Quarteirão*
	27ª	3	• De olho no mapa! • Planta e maquete do quarteirão • Endereço e meios de comunicação • Outros meios de comunicação
	28ª	3	• Tecnologia para localizar um endereço* • Tecnologia no dia a dia • Uso da internet
	29ª	3	• Diálogos Língua Portuguesa e História • Brincadeira na rua
	30ª	3	• Vamos Recordar? • Avaliação de processo
4º bimestre	31ª	4	• Unidade 4 • Meu bairro, minha identidade • Capítulo 1 • Bairros • Tipos de bairro
	32ª	4	• Bairros diferentes • Bairros no campo e na cidade • Trabalho no bairro
	33ª	4	• Bairros que contam histórias • Vamos ler • Bairro, uma parte da cidade • Vamos escrever • O bairro como ele é*
	34ª	4	• Capítulo 2 • Serviços e circulação no bairro* • Serviços do bairro • Água e esgoto*
	35ª	4	• Tecnologia no dia a dia • Energia elétrica • Cidadania • Serviços públicos
	36ª	4	• Circulação no bairro • Sinalizações de trânsito
	37ª	4	• Placas de sinalização*
	38ª	4	• Cidades sem semáforo • Trânsito e ambiente
	39ª	4	• Diálogos Arte • Desenhar o bairro* • Vamos recordar? • Avaliação de processo
	40ª		• O que aprendi neste ano? • Avaliação final

* 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.

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	Compreender a importância dos direitos da criança.	A	Reconhece o Estatuto da Criança e sabe sobre seus direitos.
		AP	Sabe a importância dos direitos das crianças, mas não reconhece o documento.
		NA	Não conhece o documento nem os direitos das crianças.
2	Descrever a moradia e a organização de seus objetos.	A	Identifica a moradia como lugar de afeto e conhece a organização de seus objetos.
		AP	Reconhece a moradia como lugar de afeto e conhece parcialmente a organização de seus objetos.
		NA	Não conhece a organização interna da moradia.
3	Elaborar mapas mentais baseados em itinerários.	A	Elabora mapas mentais com noções de itinerários.
		AP	Elabora mapas mentais, mas sem orientação de itinerários.
		NA	Não consegue elaborar mapas mentais.
4	Reconhecer os ritmos distintos da natureza.	A	Reconhece os distintos ritmos da natureza e faz analogia adequada com as vestimentas.
		AP	Reconhece os distintos ritmos da natureza, mas não relaciona com as vestimentas.
		NA	Não consegue reconhecer os distintos ritmos da natureza.

VAMOS RECORDAR?

UNIDADE 1 • MORADIA: LUGAR DE CONVIVÊNCIA

Nome: _____

Turma: _____

Data: ____/____/____

A = Atende

AP = Atende parcialmente

NA = Não atende

Atividade	Objetivo pedagógico	Conceito	Desempenho
1	Descrever a moradia e representá-la cartograficamente como lugar de vivência.	A	Descreve corretamente os cômodos da moradia e reconhece a projeção e as atividades.
		AP	Descreve corretamente a moradia, mas não reconhece a projeção ou as atividades.
		NA	Não descreve corretamente a moradia nem reconhece a projeção.
2	Comparar as diversas possibilidades de moradia.	A	Sabe diferenciar os tipos de moradia e os materiais utilizados na construção.
		AP	Diferencia as moradias, mas não reconhece os materiais de construção.
		NA	Não diferencia as moradias nem reconhece os materiais de construção.
3	Compreender a importância dos recursos naturais e sua utilização na construção de moradias.	A	Compreende a importância dos recursos naturais.
		AP	Compreende parcialmente a importância dos recursos naturais.
		NA	Não consegue compreender a importância dos recursos naturais.

VAMOS RECORDAR? UNIDADE 2 • MINHA ESCOLA

Nome: _____

Turma: _____ Data: ____/____/____

A = Atende AP = Atende parcialmente NA = Não atende

Atividade	Objetivo pedagógico	Conceito	Desempenho
1	Conhecer as dependências da escola e estabelecer relações sociais.	A	Identifica corretamente todas as dependências da escola.
		AP	Identifica corretamente algumas dependências da escola.
		NA	Não identifica corretamente as dependências da escola.
2	Identificar objetos e lugares da escola utilizando referências topológicas e por meio das visões frontal, vertical e oblíqua.	A	Identifica corretamente os objetos da escola e representa-os sob a perspectiva frontal e vertical.
		AP	Identifica corretamente os objetos da escola, mas os representa corretamente somente em uma perspectiva.
		NA	Não representa corretamente os objetos da escola sob nenhuma perspectiva.
3	Identificar objetos e lugares da escola utilizando referências topológicas e por meio das visões frontal, vertical e oblíqua.	A	Identifica corretamente o ponto de vista da imagem e identifica elementos utilizando referências topológicas.
		AP	Identifica o ponto de vista da imagem, mas não identifica elementos utilizando referências topológicas.
		NA	Não identifica adequadamente o ponto de vista da imagem nem identifica elementos utilizando referências topológicas.

VAMOS RECORDAR? **UNIDADE 3 • RUA: CONVIVÊNCIA
E CIRCULAÇÃO**

Nome: _____

Turma: _____ Data: ____/____/____

A = Atende AP = Atende parcialmente NA = Não atende

Atividade	Objetivo pedagógico	Conceito	Desempenho
1	Identificar a rua como espaço público de convivência e reconhecer as relações espaciais.	A	O estudante identifica a rua como espaço público e reconhece as relações espaciais.
		AP	O estudante identifica a rua como espaço público ou reconhece apenas algumas relações espaciais.
		NA	O estudante não identifica a rua como espaço público e não reconhece as relações espaciais.
2	Identificar os principais meios de transporte e por onde circulam.	A	O estudante identifica os meios de transporte.
		AP	O estudante identifica apenas um ou dois meios de transporte.
		NA	O estudante não identifica os meios de transporte.
3	Identificar os principais meios de transporte e por onde circulam.	A	O estudante identifica por onde circulam os meios de transporte.
		AP	O estudante identifica apenas por onde circula um ou dois dos meios de transporte.
		NA	O estudante não identifica por onde circulam os meios de transporte.
4	Reconhecer os principais meios de comunicação e suas características.	A	O estudante reconhece e cita dois dos principais meios de comunicação e suas características.
		AP	O estudante não reconhece e tem dificuldade para citar dois dos principais meios de comunicação ou suas características.
		NA	O estudante não reconhece nem cita dois dos principais meios de comunicação ou suas características.

VAMOS RECORDAR?

UNIDADE 4 • MEU BAIRRO,

MINHA IDENTIDADE

Nome:

Turma:

Data:

A = Atende

AP = Atende parcialmente

NA = Não atende

Atividade	Objetivo pedagógico	Conceito	Desempenho
1	Reconhecer as características dos diferentes tipos de bairro e identificar se são urbanos ou rurais.	A	O estudante reconhece as características do bairro e identifica se é urbano ou rural.
		AP	O estudante reconhece as características do bairro, mas não identifica se é urbano ou rural.
		NA	O estudante não reconhece as características do bairro nem identifica se é urbano ou rural.
2	Identificar os diversos tipos de serviços essenciais de um bairro.	A	O estudante identifica os serviços essenciais.
		AP	O estudante identifica apenas um tipo de serviço essencial.
		NA	O estudante não identifica nenhum serviço essencial.
3	Reconhecer os meios de transporte utilizados em um bairro.	A	O estudante reconhece os meios de transporte.
		AP	O estudante reconhece apenas um dos meios de transporte.
		NA	O estudante não reconhece os meios de transporte.
4	Identificar os diversos tipos de serviços essenciais de um bairro.	A	O estudante identifica os serviços essenciais.
		AP	O estudante identifica apenas um dos serviços essenciais.
		NA	O estudante não identifica os serviços essenciais.

O QUE APRENDI NESTE ANO?

Nome: _____

Turma: _____ Data: ____/____/____

A = Atende AP = Atende parcialmente NA = Não atende

Atividade	Expectativa de aprendizagem	Conceito	Desempenho
1	Reconhecer e identificar moradias distintas a partir da noção de lugar.	A	Reconhece e diferencia os tipos de moradias.
		AP	Reconhece, mas não consegue diferenciar os tipos de moradias.
		NA	Não reconhece e não diferencia os tipos de moradias.
2	Identificar e elaborar diferentes formas de representação, localização e orientação espacial.	A	Identifica satisfatoriamente as diferentes formas de representação e percebe que a imagem foi representada do ponto de vista de cima e de lado.
		AP	Identifica parcialmente as diferentes formas de representação, mas não percebe que a imagem foi representada do ponto de vista de cima e de lado.
		NA	Não identifica as diferentes formas de representação nem percebe que a imagem foi representada do ponto de vista de cima e de lado.
3	Reconhecer a escola como lugar de sua vivência e de convivência com a diversidade.	A	Compreende que na escola há vários espaços distintos e sabe a função da biblioteca.
		AP	Sabe que a escola oferece vários espaços distintos, mas não consegue entender a função da biblioteca.
		NA	Não entende que a escola dispõe de vários espaços distintos.
4	Reconhecer a rua como espaço de convivência.	A	Consegue ler satisfatoriamente as orientações contidas em uma placa de rua.
		AP	Consegue ler parcialmente as orientações contidas em uma placa de rua.
		NA	Não consegue ler as orientações contidas em uma placa de rua.
5	Identificar diferentes tipos de bairros e o seu em particular como referência de lugar.	A	Consegue identificar os diversos tipos de bairros.
		AP	Sabe que há diferentes tipos de bairros, mas não consegue diferenciar bairro residencial e industrial.
		NA	Não sabe que há diferentes tipos de bairros.

► 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? Norteado 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 espacializadas 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 locus 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/educur/a/hC5ddRwNXCTH4VbXQKcjM7y/?lang=pt#>. Acesso em: 9 jul. 2021.

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: Papirus, 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.

1 CONHEÇA SEU MANUAL

VOCÊ JÁ VIU

Objetivos

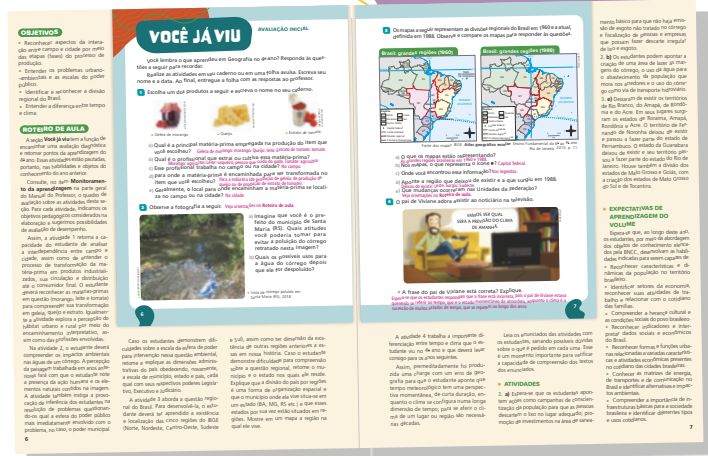
Apresenta objetivos que devem ser alcançados pelos estudantes na realização das atividades da seção.

Roteiro de aula

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

Expectativas de aprendizagem do volume

Traz o que se espera que os estudantes aprendam ao longo do ano.



INTRODUÇÃO À UNIDADE

Apresenta os conteúdos que serão estudados na unidade.

Objetivos pedagógicos

Expõe os objetivos pedagógicos a serem alcançados no estudo da unidade.

Pré-requisitos pedagógicos

Traz os pré-requisitos que os estudantes devem ter para que a aprendizagem dos conteúdos da unidade seja efetiva.



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

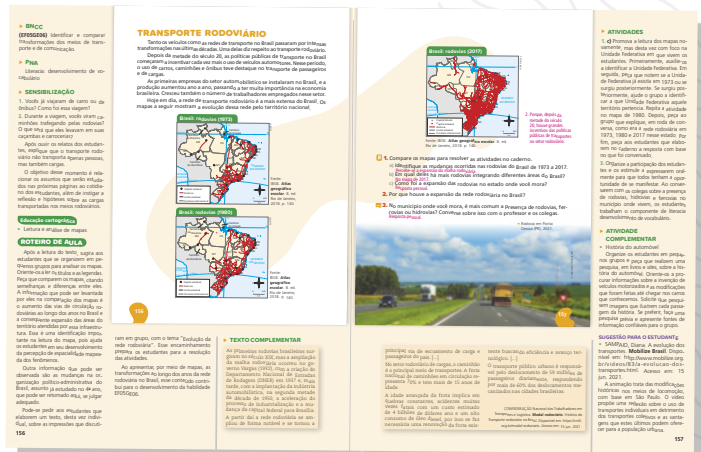
Lista de materiais que serão utilizados em atividades. Podem ser materiais que os estudantes devem levar para a sala e, portanto, precisam ser solicitados com antecedência; ou materiais que o professor deverá providenciar.

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.



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

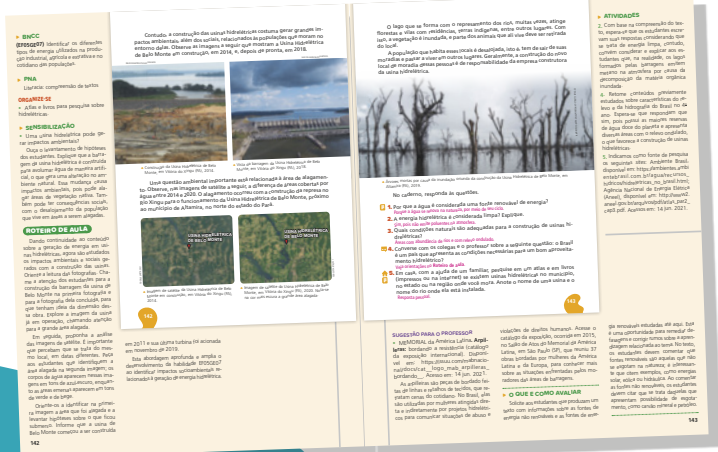
Sugestões de avaliações formativas das unidades. Com elas, é possível avaliar a evolução dos estudantes e propor estratégias de mediação de defasagens.

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

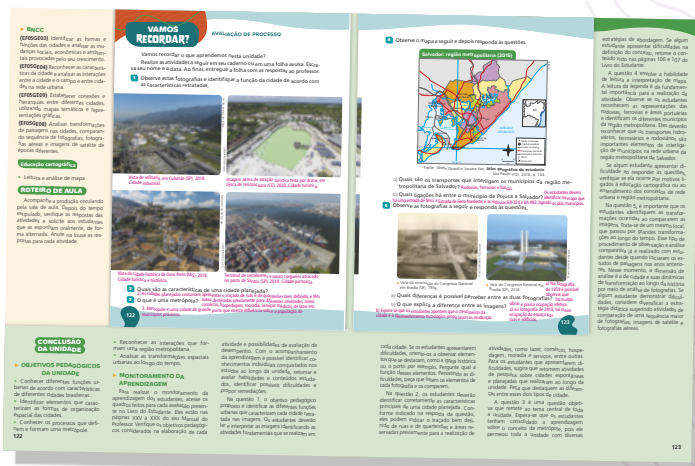
Seção de encerramento da unidade.

• 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.



► O QUE APRENDE NESTE ANO?

• BNCC

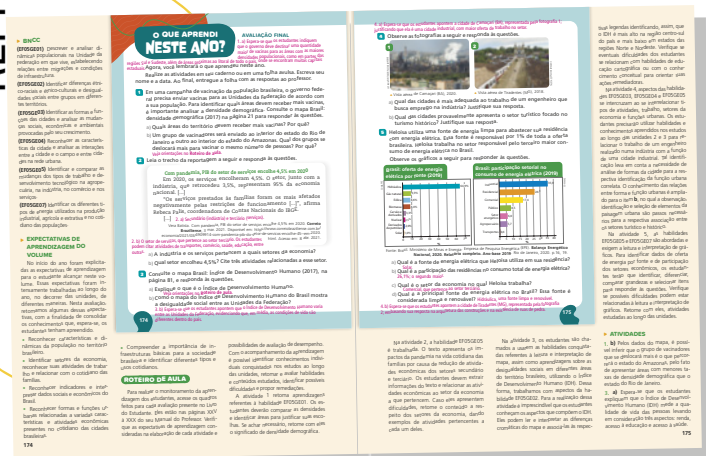
Indica as habilidades trabalhadas nas páginas, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

• 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.



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 Marcos de Mello
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 : 2º ano : ensino
fundamental : anos iniciais / Laercio Furquim
Junior, Edilson Adão Cândido da Silva. -- 1. ed. --
São Paulo : FTD, 2021.

Componente: Geografia.
ISBN 978-65-5742-581-7 (aluno – impresso)
ISBN 978-65-5742-582-4 (professor – impresso)
ISBN 978-65-5742-591-6 (aluno – digital em html)
ISBN 978-65-5742-592-3 (professor – digital em html)

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

21-72452 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.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 ESCRREVEMOS 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.



TEL COELHO/GIZ DE CERA

SUMÁRIO



VOCÊ JÁ VIU • AVALIAÇÃO INICIAL 6

UNIDADE 1 • MORADIA: LUGAR DE CONVIVÊNCIA ... 8

1 MEU PEDAÇO, MEU LUGAR 10

MINHA MORADIA 12

TECNOLOGIA NO DIA A DIA • DE PERTO E DE LONGE 14

DIFERENTES MORADIAS 20

VAMOS LER • UMA CASA DIFERENTE 24

VAMOS ESCREVER • UM PRÉDIO DIFERENTE 25

2 CONSTRUÇÃO DE MORADIAS 26

MATERIAIS DE CONSTRUÇÃO 28

TRABALHO NA CONSTRUÇÃO 31

CIDADANIA • DIREITO À MORADIA 32

PLANETA TERRA: MORADIA DE TODOS 34

DIÁLOGOS | HISTÓRIA • CASA DAS ROSAS 36

VAMOS RECORDAR? • AVALIAÇÃO DE PROCESSO 38

UNIDADE 2 • MINHA ESCOLA 40

1 UM PASSEIO PELA ESCOLA 42

VAMOS LER • DO QUE GOSTO NA ESCOLA 44

VAMOS ESCREVER • RECONTAR UMA HISTÓRIA 45

DIFERENTES ESCOLAS 46

COM QUEM CONVIVEMOS 48

SALA DE AULA 50

TECNOLOGIA NO DIA A DIA • AULAS A DISTÂNCIA 54

2 ESPAÇOS DA ESCOLA 60

BIBLIOTECA: VIAGEM PELOS LIVROS 62

PÁTIO, LUGAR DE ENCONTRO 64

CIDADANIA • CUIDADOS COM A ESCOLA 66

DE OLHO NO MAPA! • A ESCOLA VISTA DO ALTO 68

DIÁLOGOS | CIÊNCIAS • HORTA NA ESCOLA 70

VAMOS RECORDAR? • AVALIAÇÃO DE PROCESSO 72

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 • RUA: CONVIVÊNCIA E CIRCULAÇÃO 74

1	NOSSA RUA	76
	RUAS NO BRASIL	78
	RUAS PELO MUNDO	80
	VAMOS LER • MUDANÇAS NA RUA	82
	VAMOS ESCREVER • A RUA AO LONGO DO TEMPO	83
	ARTE DE RUA	84
	CIDADANIA • CUIDADO COM A RUA	86
	CIRCULAÇÃO PELAS RUAS	87
2	ENDEREÇO E AS COMUNICAÇÕES	90
	QUARTEIRÃO	92
	DE OLHO NO MAPA! • PLANTA E MAQUETE DO QUARTEIRÃO	94
	ENDEREÇO E MEIOS DE COMUNICAÇÃO	96
	TECNOLOGIA NO DIA A DIA • USO DA INTERNET	100
	DIÁLOGOS LÍNGUA PORTUGUESA	
	E HISTÓRIA • BRINCADEIRA NA RUA	102

VAMOS RECORDAR? • AVALIAÇÃO DE PROCESSO .. 104

UNIDADE 4 • MEU BAIRRO, MINHA IDENTIDADE 106

1	BAIRROS	108
	TIPOS DE BAIRRO	110
	TRABALHO NO BAIRRO	114
	BAIRROS QUE CONTAM HISTÓRIAS	116
	VAMOS LER • BAIRRO, UMA PARTE DA CIDADE	118
	VAMOS ESCREVER • O BAIRRO COMO ELE É	119
2	SERVIÇOS E CIRCULAÇÃO NO BAIRRO	120
	SERVIÇOS DO BAIRRO	122
	TECNOLOGIA NO DIA A DIA • ENERGIA ELÉTRICA	126
	CIDADANIA • SERVIÇOS PÚBLICOS	127
	CIRCULAÇÃO NO BAIRRO	128
	DIÁLOGOS ARTE • DESENHAR O BAIRRO	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



► 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

- Compreender a importância dos direitos da criança.
- Descrever a moradia e a organização de seus objetos.
- Elaborar mapas mentais baseados em itinerários.
- Reconhecer os ritmos distintos da natureza.

▶ PNA

- Literacia: compreensão de textos

ROTEIRO DE AULA

A seção **Você já viu** tem a função de encaminhar uma avaliação diagnóstica e retomar pontos da aprendizagem do 4º ano. Essas atividades estão pautadas, portanto, nas habilidades e objetos de conhecimento do ano anterior.

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 para a elaboração e sugerimos possibilidades de avaliação de desempenho.

Em grande parte, os assuntos desenvolvidos ao longo do 1º ano são retomados no 2º, por exemplo, os temas de vivência como moradia e escola.

A atividade 1 aborda o direito à moradia garantido no Estatuto da Criança e do Adolescente. Caso os estudantes apresentem dificuldade em reconhecer o documento que apresenta os direitos citados no enunciado, retome com eles esse conteúdo, listando na lousa os direitos da criança, como o direito à alimentação, à escola, a cuidados e, inclusive, o direito à própria infância. A moradia é um desses direitos.

Na atividade 2, é tratado o tema da moradia como lugar de convivência. É solicitado que o estudante identifique corretamente os respectivos objetos associando-os aos cômodos da moradia.

Caso os estudantes tenham dificuldades, mostre imagens de diferentes cômodos da moradia e peça para que falem quais elementos estão presentes. Depois, faça um quadro na lousa elencando os cômodos e os respectivos objetos que eles identificaram. É

VOCÊ SE LEMBRA DO QUE APRENDEU EM GEOGRAFIA NO 1º ANO? RESPONDA ÀS QUESTÕES A SEGUIR PARA RECORDAR.

1 JOÃO TEM 7 ANOS. ELE MORA EM UMA CASA, ONDE VIVE EM SEGURANÇA, SE ALIMENTA BEM E BRINCA COM SUA FAMÍLIA. ASSINALE QUAL DOCUMENTO APRESENTA ESSES DIREITOS.

☐

ESTATUTO DO IDOSO.

☒

ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE.

2 OBSERVE A MORADIA A SEGUIR. LOCALIZE E CONTORNE OS OBJETOS QUE NÃO FAZEM PARTE DE CADA CÔMODO.

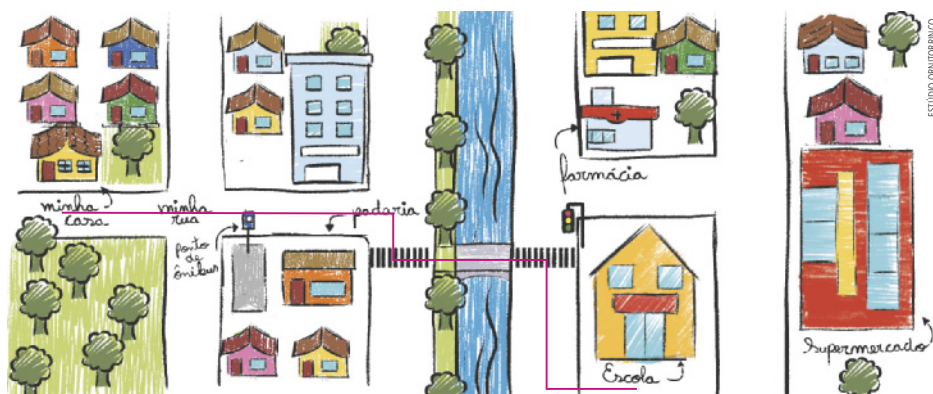


possível que algumas crianças morem em casas com poucos cômodos (ou mesmo com um só cômodo), portanto não seria estranho encontrar uma cama na cozinha, por exemplo. É necessário estar atento a essas particularidades e encarar com sensibilidade respostas que, porventura, fujam do esperado aqui.

A atividade 3 busca verificar se o estudante desenha itinerários e reconhece elementos na representação de um bairro. Em caso de dificuldades, verifique, inicialmente, se o problema reside na não

identificação dos elementos representados. Em seguida, leia conjuntamente a representação do bairro com os estudantes e peça para que elenquem os elementos presentes, como a casa de Dora, a padaria, a farmácia, a escola etc. Escreva na lousa o nome dos elementos e peça para tracem o itinerário entre a casa e a escola, agora que eles conseguiram identificar esses dois elementos. Na sequência, peça para que observem os elementos elencados na lousa e identifiquem qual deles está no caminho traçado.

3 DORA FEZ UM DESENHO DO BAIRRO ONDE MORA. VEJA.



- A) TRACE O CAMINHO QUE DORA DEVE FAZER PARA IR DE SUA CASA ATÉ A ESCOLA.
- B) ESCREVA DOIS ELEMENTOS QUE ELA PODE OBSERVAR NESSE CAMINHO.

Resposta pessoal. É possível os estudantes citarem: árvores, ponto de ônibus, prédio, padaria, rio, ponte, semáforo.

4 SUZANA MORA NA CIDADE DE CANELA, NO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. NESSA CIDADE, EM JANEIRO FAZ MUITO CALOR E EM JULHO É MUITO FRIO.

- A) ASSINALE AS ROUPAS ADEQUADAS PARA SUZANA USAR EM JULHO.

☐


NYSHUTTERSTOCK.COM

☒


NYSHUTTERSTOCK.COM

- B) E PARA VOCÊ? QUE ROUPAS SÃO MAIS ADEQUADAS PARA USAR EM JULHO NO LUGAR ONDE VOCÊ MORA?

☐

ROUPAS DE FRIO.

☐

ROUPAS DE CALOR.

Resposta pessoal.

► 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:

- Reconhecer e identificar moradias distintas a partir da noção de lugar.
- Identificar a função social da moradia digna e da educação como direito universal.
- Reconhecer a rua como espaço de convivência.
- Identificar diferentes tipos de bairros e o seu em particular como referência de lugar.
- Reconhecer a escola como lugar de sua vivência e de convivência com a diversidade.
- Identificar e elaborar diferentes formas de representação, localização e orientação espacial.

A atividade 4 trata dos ritmos da natureza e das primeiras noções sobre as respectivas diferenças climáticas que caracterizam o Brasil. Os estudantes precisarão associar essa variação ao vestuário adequado de acordo com a temperatura. Caso eles apresentem dificuldades para relacionar as roupas de frio à frase, traga exemplos da realidade local para facilitar a associação. Peça para que leiam novamente a frase e pergunte que tipo de roupas eles usam quando está frio. Depois, pergunte se eles lembram se julho é uma época do ano em que se faz frio ou calor.

INTRODUÇÃO À UNIDADE

Embora muitos conceitos da Geografia apareçam, a categoria analítica **lugar** é quem baliza e sustenta todo o volume. Isso também ocorre na primeira unidade. A moradia é o primeiro momento em que a noção de lugar surge, por meio da singularidade do indivíduo. É o lugar do afeto e do acolhimento, que, em seguida, será estendido para a rua, o bairro e a escola.

Ao longo de toda a unidade, os estudantes tomarão contato com as diversas dimensões da moradia, cujos tipos não se concebem como algo padronizado, mas, sim, apresentando grande diversidade no Brasil e no mundo. Assim, são abordadas moradias de tipos, materiais e locais diferentes.

Igualmente, na unidade 1, são contempladas diversas formas de representação cartográfica e projeções com o plano frontal e oblíquo, aplicadas ao processo de educação cartográfica dos estudantes, assim como noções topológicas de localização, respeitando-se as devidas faixas etárias.

OBJETIVOS PEDAGÓGICOS DA UNIDADE

Descrever a moradia e representá-la cartograficamente como lugar de convivência.

Comparar as diversas possibilidades de moradia.

- Compreender a importância dos recursos naturais e sua utilização na construção de moradias.

PRÉ-REQUISITOS PEDAGÓGICOS

Os pré-requisitos pedagógicos concebem-se como a trajetória escolar que o estudante trouxe dos anos anteriores para que possam com mais destreza tomar contato com os novos objetos de conhecimento e habilidades que comporão o 2º ano, no caso, temáticas que se sustentam a partir da noção de lugar, a singularidade do indivíduo.

O estudante do 2º ano já teve contato com o conceito de lugar no 1º ano. Essa relação com a singularidade

UNIDADE

1

MORADIA: LUGAR DE CONVIVÊNCIA

HELENA COELHO. **AS CRIANÇAS DA VILA JACILO**, 2003. ÓLEO SOBRE TELA, 40 CM × 60 CM.



8

espacial que define o lugar será retomada e aprofundada na abordagem sobre a moradia, a escola, a rua e o bairro. Também é importante que alguns elementos básicos da educação cartográfica estejam já introduzidos, em especial, a noção de mapas mentais baseados em itinerários, que servirão de base para as novas formas de representação e localização espacial e topológica que serão estudadas ao longo do ano.

TEXTO COMPLEMENTAR

Muitas vezes sabemos coisas do mundo, admiramos paisagens maravilhosas, nos deslumbramos por cidades distantes, temos informações de acontecimentos exóticos ou interessantes de vários lugares que nos impressionam, mas não sabemos o que existe e o que está acontecendo no lugar em que vivemos. [...] Na literatura geográfica, o lugar está presente de diversas formas. Estudá-lo é fundamental, pois, ao mesmo tempo que o mundo é global,

1. NA PINTURA, APARECEM MORADIAS. QUE DIFERENÇAS VOCÊ OBSERVA ENTRE ELAS?

Veja orientações no Roteiro de aula.

2. A ARTISTA TAMBÉM REPRESENTOU OS MORADORES NA PINTURA. ONDE ELES ESTÃO? O QUE ELES ESTÃO FAZENDO?

Veja orientações no Roteiro de aula.

► BNCC

(EF02GE02) Comparar costumes e tradições de diferentes populações inseridas no bairro ou comunidade em que vive, reconhecendo a importância do respeito às diferenças.

► SENSIBILIZAÇÃO

1. Para que serve a moradia?
2. Qual é a primeira coisa em que vocês pensam quando falamos em moradia?
3. Vocês conhecem bem o lugar onde moram?

Converse com os estudantes sobre a importância da moradia como local de convivência, de experiências individuais, de descanso, de diversão, de estudo etc.

ROTEIRO DE AULA

O conteúdo dessa primeira unidade visa apresentar aos estudantes a noção de identidade com o lugar de vivência, por meio do estudo das moradias e de seu entorno, assim como apresentar as diferenças contidas em uma sociedade plural, contemplando a habilidade EF02GE02.

Aprece a obra de Helena Coelho com os estudantes, explorando os detalhes retratados. Peça para que eles exponham oralmente o que observam na obra, o que está retratado e quais elementos eles identificam. Solicite aos estudantes que comparem a cena retratada na obra com lugares que eles conhecem.

► ATIVIDADES

1. Solicite aos estudantes que descrevam as moradias representadas na obra de arte e comparem umas com as outras. É possível escrever na lousa as diferenças que eles identificarem. As diferenças citadas podem estar relacionadas ao número de andares das casas, tamanhos e cores, assim como de outros elementos: portas, janelas, telhados, escada etc.

2. Ao longo da elaboração da resposta, incentive os estudantes a relatar atividades semelhantes realizadas por eles e pelas pessoas com quem convivem. O estabelecimento de laços afetivos e vínculos pessoais faz parte da conceituação de lugar.

as coisas da vida, das relações sociais se concretizam nos lugares específicos.

E como tal, a compreensão da realidade do mundo atual se dá a partir dos novos significados que assume a dimensão do espaço local. [...] O espaço construído resulta da história das pessoas, dos grupos que nele vivem, das formas como trabalham, como produzem, como se alimentam e como fazem/usufruem do lazer. Isto resgata a questão da identidade e a dimensão do pertencimento. É fundamental, neste processo, que se busque reconhecer os vínculos afetivos que ligam

as pessoas aos lugares, às paisagens e tornam significativo o estudo.

Compreender o lugar em que vive, permite ao sujeito conhecer a sua história e conseguir entender as coisas que ali acontecem. Nenhum lugar é neutro, pelo contrário, é repleto de história e com pessoas historicamente situadas num tempo e num espaço, que pode ser o recorte de um espaço maior [...].

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. 83-85.

► PNA

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

ORGANIZE-SE

- Lápis de cor.

► SENSIBILIZAÇÃO

1. Você gosta de onde mora?
2. Você mora em casa, sobrado ou apartamento?
3. Você acha que existiam altos edifícios na época em que a obra de Van Gogh foi feita? E *shopping centers*?
4. Você acha que as ruas eram iguais às de hoje?

A obra de Van Gogh é de 1888. Aproveite para estabelecer uma relação com o tempo. Sabemos que essa noção ainda é muita abstrata para os estudantes dos anos iniciais, no entanto é interessante incentivá-los a observar diferenças na paisagem. Convide-os a refletir sobre os tipos de construções retratados na pintura e os que eles conhecem atualmente.

As construções de onde você mora sempre existiram do mesmo jeito? Espera-se que os estudantes cite mudanças e permanências no decorrer do tempo no lugar onde moram.

ROTEIRO DE AULA

Este capítulo está fundamentado na identidade dos estudantes com o primeiro lugar de vivência: a moradia. Converse com os estudantes sobre essas relações de identidade com o lugar de moradia.

Usamos aqui o termo “pedaço”, expressão incorporada pela comunidade geográfica, como sinônimo dessa identidade. Não se trata de considerar desconexão com outros lugares e outras escalas geográficas, regionais ou globais. Tem como referência teórica a obra **De quem é o pedaço? Espaço e cultura**, de Armando Corrêa da Silva. São Paulo: Hucitec, 1986. É importante destacar que cada estudante tem a sua própria vivência e que expressá-la é interessante para a interação com o grupo.

Apesar de a ABNT determinar outra regra, no Livro do Estudante, optamos por usar a ordem direta do nome dos

1

MEU PEDAÇO, MEU LUGAR

COM A AJUDA DO PROFESSOR, LEIA EM VOZ ALTA O TEXTO A SEGUIR. ELE FOI ESCRITO PELO ARTISTA HOLANDÊS VINCENT VAN GOGH.

A MINHA CASA AQUI É PINTADA POR FORA DE AMARELO-MANTEIGA E TEM PERSIANAS EM VERDE-FORTE [...]. LÁ DENTRO POSSO COM EFEITO VIVER E RESPIRAR E PENSAR E PINTAR.

VINCENT VAN GOGH. CITADO POR GILTON LUÍS TORRES EM: A QUESTÃO DA INCLUSÃO E A IMPORTÂNCIA DO DESENVOLVIMENTO DA CRIATIVIDADE. **LINHA D'ÁGUA**, V. 29, Nº 2, P. 91, 2016. DISPONÍVEL EM: <https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/37304/40024>. ACESSO EM: 9 ABR. 2021.

NO TEXTO, VAN GOGH DESCREVEU A CASA ONDE MOROU NA FRANÇA. EM UMA DE SUAS OBRAS, ELE PINTOU ESSA CASA.

Moradia de Van Gogh



▲ VINCENT VAN GOGH. A CASA AMARELA, 1888. ÓLEO SOBRE TELA, 76 CM × 94 CM.

10

autores nas referências desta obra para apoiar o processo de leitura do estudante nos anos iniciais do Ensino Fundamental, que está em processo de alfabetização.

Aproveite o texto de Van Gogh sobre a obra do artista e leia-o em voz alta. Em seguida, convide os estudantes a acompanhá-lo na segunda leitura do texto, aproveitando esse momento para exercitar deles a fluência deles em leitura.

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.

MORADIA É O ESPAÇO ONDE MORAMOS.

1. CONTORNE A MORADIA DE VAN GOGH NA IMAGEM DA PÁGINA ANTERIOR.

2. QUAL É A DIFERENÇA ENTRE A MORADIA DE VAN GOGH E AS OUTRAS CONSTRUÇÕES DA PINTURA? MARQUE UM X.

☐

A MORADIA DE VAN GOGH TEM TELHADO.

☐

A MORADIA DE VAN GOGH TEM TRÊS ANDARES.

☒

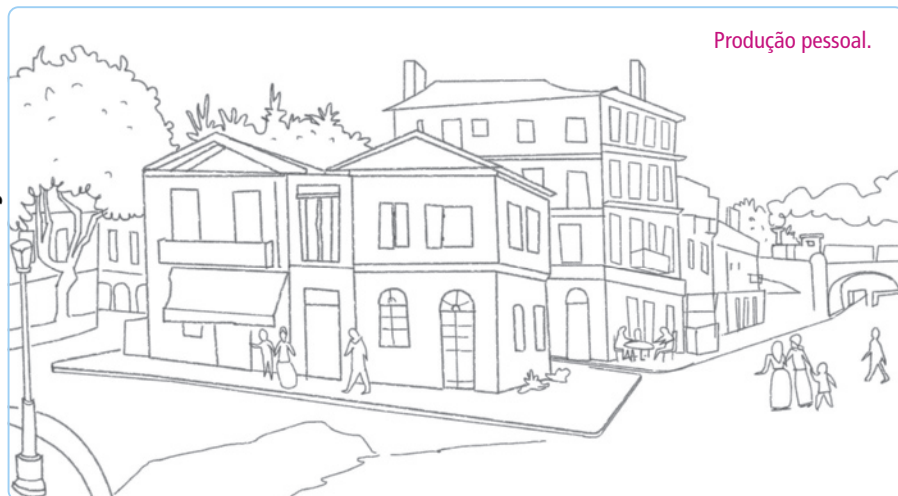
A MORADIA DE VAN GOGH TEM PERSIANA VERDE-FORTE.

3. VAN GOGH PARECIA ESTAR FELIZ COM A SUA MORADIA. TALVEZ POR ISSO ELE TENHA PINTADO MUITAS CONSTRUÇÕES DE AMARELO.

A) E PARA VOCÊ, QUE CORES SIMBOLIZAM A FELICIDADE?

Resposta pessoal.

B) PINTÉ AS CONSTRUÇÕES COM AS CORES QUE VOCÊ ESCOLHEU.



11

SUGESTÃO PARA O ESTUDANTE

• BULLARD, Lisa; REIBELING, Brandon. **Minha casa**: da parede ao teto. São Paulo: Hedra Educação, 2012.

Indicado para a contação de história, esse livro busca apresentar casas dos mais diferentes tipos. Aproveite para ressaltar que a melhor moradia é aquela onde estão as pessoas amadas.

▶ ATIVIDADES

1 e 2. Aproveite as atividades para avaliar a compreensão de texto dos estudantes ao estabelecerem a relação entre o texto escrito, a imagem e as alternativas.

3 e 4. Após realizarem as atividades que associam os sentimentos às moradias, solicite aos estudantes um desenho individual com o tema "Na minha casa, felicidade é...". Em roda, incentive os estudantes a mostrarem do aspecto dos elementos suas produções e a compartilharem ideias sobre o que julgam ser importante no lugar onde vivem. Espera-se que eles expressem a importância das pessoas que moram no ambiente, dos espaços e dos momentos de convivência.

▶ ATIVIDADE COMPLEMENTAR

- Diferentes tipos de moradia

1. Peça aos estudantes que produzam uma colagem que represente o lugar onde cada um vive. Providencie várias revistas e folhetos para recorte. Solicite que eles observem e recortem imagens, colando em uma cartolina elementos que se aproximem da casa onde moram. É evidente que a fantasia faz parte desse momento e isso é positivo.

2. Elabore um questionário sobre o lugar onde vivem com questões simples e diretas sobre as mudanças e permanências no local ao longo do tempo. Oriente os estudantes a pedir ajuda de alguém da família ou de outro morador do bairro para escrever as respostas. Combine um dia para a entrega da atividade e faça uma roda de conversa para compartilhar as informações colhidas. Avalie a melhor forma para a apresentação dos resultados.

3. Construa com o grupo um gráfico de colunas sobre os tipos de moradia dos estudantes. Recorte quadrados coloridos, cada cor identificando um tipo de moradia. Cada estudante deverá colar um quadrado com a cor de sua moradia na respectiva coluna. Analise com os estudantes os dados de moradia de todo o grupo. Lembre-se de fazer a legenda das cores.

► PNA

- Literacia: desenvolvimento de vocabulário

ORGANIZE-SE

- Lápis de cor ou caneta hidrográfica.

► SENSIBILIZAÇÃO

- O que é possível fazer no lugar onde moramos?

Espera-se que os estudantes compartilhem experiências pessoais sobre o que fazem em suas residências. Podem surgir ações concretas (comer, assistir à televisão, tomar banho) e ações de convivência (conversar, abraçar, brincar). Faça uma reflexão sobre a boa convivência e sobre como cada um pode contribuir para um convívio feliz e harmônico.

ROTEIRO DE AULA

Essa página está ancorada no objetivo de conhecimento “convivência e interações entre pessoas na comunidade” da BNCC. Reflita com os estudantes sobre a expressão “viver e respirar e pensar e pintar”. Oriente-os a pensar sobre o significado de cada palavra, buscando no dicionário os significados dos verbos separadamente. O trabalho com dicionário auxilia o desenvolvimento de vocabulário dos estudantes, componente de literacia.

Formule hipóteses com eles sobre o que Van Gogh quis dizer com essa frase, buscando sair do sentido literal do significado das palavras. Essa atividade exige muito do repertório dos estudantes e deve ser utilizada como um desafio extra e como um estímulo inicial a raciocínios que se consolidarão no futuro.

Pergunte aos estudantes como podemos representar o lugar onde vivemos e apresente outras formas de representação (desenhos, croquis, mapas mentais, maquetes).

► ATIVIDADE COMPLEMENTAR

- O que gosto de fazer em casa
1. Faça uma lista com os estudantes com base no levantamento do que é possível fazer no lugar onde moramos.
 2. Digite a lista com um quadrado desenhado antes de cada palavra.

MINHA MORADIA

VAN GOGH GOSTAVA MUITO DA CASA DELE PORQUE LÁ ELE PODIA VIVER E RESPIRAR E PENSAR E PINTAR.

EM NOSSA MORADIA, TAMBÉM PODEMOS FAZER MUITAS ATIVIDADES DE QUE GOSTAMOS.

1. O QUE VOCÊ MAIS GOSTA DE FAZER EM SUA MORADIA?

Resposta pessoal.

2. DESENHE EM QUE PARTE DA SUA MORADIA VOCÊ REALIZA ESSA ATIVIDADE.

Produção pessoal.

• MOSTRE SEU DESENHO AOS COLEGAS E EXPLIQUE O QUE VOCÊ REPRESENTOU.

12

Imprima e entregue uma cópia para cada estudante.

3. Peça-lhes que pintem o quadrado com a cor referente ao seu significado.

4. Pinte os quadrados com as cores que representam o sentimento. Veja um exemplo:

-  GOSTO MUITO
-  GOSTO MAIS OU MENOS
-  NÃO GOSTO

☐ Brincar

☐ Comer

☐ Dormir

☐ Brigar

Espera-se que os estudantes reflitam sobre as coisas boas e ruins que acontecem no seu espaço de convivência. Como o levantamento de itens da lista foi coletivo, nem tudo o que constar nela efetivamente acontece na moradia dos estudantes.

MINHA MORADIA, MEU ABRIGO

NA MORADIA PODEMOS ENCONTRAR SEGURANÇA E PROTEÇÃO. NELA, NOS ABRIGAMOS DO FRIO E DA CHUVA, POR EXEMPLO.

1. OBSERVE A IMAGEM.



◀ CAPA DE REVISTA EM QUADRINHOS DO CASCÃO, DA TURMA DA MÔNICA.

A) QUEM ESTÁ DENTRO DA CASA? MARQUE UM X NA RESPOSTA

☐

BIDU, O CACHORRO.

☒

CASCÃO, O MENINO.

B) E QUEM ESTÁ FORA DA CASA?

☒

BIDU, O CACHORRO.

☐

CASCÃO, O MENINO.

C) QUEM FICOU DESPROTEGIDO NA CHUVA? ESCREVA O NOME A SEGUIR.

Bidu.

2. COMPLETE A FRASE A SEGUIR, DE ACORDO COM O QUE VOCÊ ESTUDOU.

- A moradia SERVE PARA NOS DAR SEGURANÇA E PROTEÇÃO.

SUGESTÃO PARA O ESTUDANTE

- CAPPARELLI, Sérgio. **Boi da cara preta.** Porto Alegre: L&PM, 1983.

Leia para o grupo o poema “A casa de Dona Rata” e pergunte aos estudantes como Dona Rata se sentia em sua casa. Discuta com eles sobre os problemas que podem acontecer em casa e como enfrentá-los e superá-los para que o ambiente fique mais agradável.

► PNA

- Literacia: produção de escrita

► SENSIBILIZAÇÃO

1. Por que a moradia é lugar de abrigo?
2. Na moradia estamos protegidos do frio, da chuva, do sol. Do que mais estamos protegidos em nossas moradias?

Espera-se que os estudantes concluam que, além da proteção de intempéries atmosféricas, podemos nos sentir protegidos do medo e seguros em nossa moradia, com a nossa família. Esse é um bom momento para conhecer um pouco mais sobre os estudantes e identificar possíveis conflitos que acontecem fora da escola e que refletem sobre cada um.

É importante estar atento e sensível às informações que eles divulgarem, sem minimizar seus sentimentos. Estimule-os a compartilhar o que quiserem, mas evite questões constrangedoras.

ROTEIRO DE AULA

Lembre os estudantes de que o Cascão tem medo de água.

Explore a cena e pergunte aos estudantes o que acham que aconteceu. Anote as respostas e peça para que ordenem as ideias cronologicamente formando uma história. Destaque que as ilustrações também têm informações, que são obtidas de forma diferente do texto com palavras. Ressalte conceitos “dentro e fora” (Cascão está dentro da casinha e o Bidu está fora) e “em cima e embaixo” (a chuva está caindo em cima da casinha, embaixo dos pés do Bidu tem uma poça de água).

Acompanhe a produção de escrita dos estudantes no item **c** da atividade 1 e na atividade 2.

Converse com os estudantes sobre o sentido do acolhimento que oferece uma moradia ao nos dar abrigo. Essa perspectiva baseia-se no objeto de conhecimento “convivência e interações entre pessoas na comunidade” da BNCC.

► BNCC

(EF02GE08) Identificar e elaborar diferentes formas de representação (desenhos, mapas mentais, maquetes) para representar componentes da paisagem dos lugares de vivência.

Educação cartográfica

- Pontos de vista

ORGANIZE-SE

- Celular ou máquina fotográfica, fotografias impressas, cola e cartolina.

► SENSIBILIZAÇÃO

- O que mostram as fotografias da moradia de Aninha?

A fotografia pode ser utilizada como recurso didático para trabalhar noções cartográficas. Ao afastar ou aproximar uma imagem, é possível dar início à construção do conceito de escala. Isso será aprofundado e sistematizado posteriormente. Outra abordagem é a respeito do ponto de vista. A fotografia que será usada na atividade, por exemplo, o ponto de vista é frontal, mas, posteriormente, vamos explorar outros pontos de vista.

ROTEIRO DE AULA

Explore as características da moradia de Aninha em visão frontal. É importante que os estudantes percebam que é possível observar paredes, porta e janelas, mas não a parte superior do telhado. A perspectiva escalar também é notada, ou seja, quando distante, a moradia aparece menor e, ao se aproximar, aparentemente, torna-se maior.

Explore as possibilidades de observação e os detalhes de ambas as imagens. Pergunte aos estudantes: "Por que a moradia está maior em uma imagem do que na outra?" e "Por que em uma imagem aparece apenas um pedaço da casa e na outra aparecem mais elementos?". Espera-se que o grupo conclua que a diferença está na distância em que a câmera estava no momento da fotografia. A atividade 3 mobiliza a habilidade EF02GE08.

TECNOLOGIA NO DIA A DIA

DE PERTO E DE LONGE

A FOTOGRAFIA É UMA ÓTIMA FERRAMENTA PARA REPRESENTAR E ESTUDAR OS LUGARES.

VEJA NA IMAGEM A SEGUIR COMO ANINHA FOTOGRAFOU A MORADIA DELA.



▲ A MORADIA DE ANINHA VISTA DE PERTO.

1. O QUE VOCÊ PODE OBSERVAR NA IMAGEM QUE MOSTRA A MORADIA DE PERTO? Na moradia vista de perto, é possível observar, em detalhes, a porta, as janelas, a luminária, um pedaço do telhado e da parede da frente, além de algumas plantas.

14

► TEXTO COMPLEMENTAR

Observar significa olhar com a intenção de perceber e registrar. A observação é feita a partir de um ponto de vista: frontal (de frente), oblíqua (como aquela vista da paisagem de um prédio, num andar alto) e vertical (vista de cima, na vertical, como uma lata de lixo observada de cima ou uma paisagem vista de um helicóptero com o piso transparente). A percepção, com intenção de representar o percebido, em pontos de vista diferentes, requer treinamentos específicos.

SANN, Janine Le. **Geografia no Ensino Fundamental**
I. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009. p. 61.

AGORA, OBSERVE OUTRA IMAGEM DA CASA DE ANINHA.



FABIO EUGENIO

▲ A MORADIA DE ANINHA VISTA DE LONGE.

2. O QUE VOCÊ PODE OBSERVAR NA IMAGEM QUE MOSTRA A MORADIA DE LONGE? *Na moradia vista de longe, é possível observar a totalidade da fachada da moradia e seu entorno, mas com menos detalhes.*

3. QUE TAL FOTOGRAFAR A SUA MORADIA? PEÇA A AJUDA DE UM FAMILIAR E SIGA AS INSTRUÇÕES.

- A) FOTOGRAFE A SUA MORADIA DE FRENTE E PRÓXIMO DELA.
- B) DEPOIS, AFASTE-SE DA SUA MORADIA E TIRE OUTRA FOTOGRAFIA.
- C) COLE AS DUAS FOTOGRAFIAS EM UMA CARTOLINA.
- D) IDENTIFIQUE A IMAGEM QUE MOSTRA SUA MORADIA DE PERTO E A IMAGEM QUE MOSTRA SUA MORADIA DE LONGE. *Veja orientações no Roteiro de aula.*

▶ ATIVIDADES

1. Dedique um tempo maior para que os estudantes descrevam a imagem. É importante que eles percebam que cada tipo de representação traz informações específicas. Na fotografia tirada de perto, avalie se eles compreendem que é possível observar detalhes, como os tijolos e a decoração nos vidros.

2. Após a descrição dos elementos que visualizam na imagem, solicite que eles comparem várias vezes as fotografias tiradas de perto e de longe, para que identifiquem o recorte que foi realizado. É interessante que eles notem a vegetação atrás da casa, que aparece em detalhes na primeira imagem, porém, na segunda, parece perder destaque para as árvores vizinhas.

3. Caso não seja possível trabalhar com fotos, peça aos estudantes que façam desenhos, seguindo as instruções.

Oriento os estudantes ao produzir as fotografias com a participação de algum familiar, contribuindo dessa forma com a interação da família no processo. Peça aos estudantes que imprimam as fotografias para, posteriormente, colar na cartolina. Produza um painel com as cartolinas e aproveite a oportunidade para iniciar o trabalho de leitura dos diferentes ângulos de uma imagem.

Converse sobre as diversas possibilidades de fotografar uma paisagem: de frente, de lado, de cima, de maneira inclinada e, também, em relação à distância: mais perto e mais longe, conforme a orientação da atividade.

▶ O QUE E COMO AVALIAR

Proponha aos estudantes que confeccionem com sucata objetos que fazem parte da moradia. Para isso, faça uma lista do que poderão trazer, como: recipientes vazios e limpos de iogurte, de leite, de água, de refrigerante, sacos de pão, papel etc. Envie um bilhete às famílias solicitando que auxiliem os estudantes na escolha e no transporte dos objetos para a escola no dia combinado. Organize o grupo para que os materiais sejam facilmente manipulados por cada estudante.

Oriento-os a construir, com os materiais trazidos, alguma parte da moradia deles, como a parte frontal, o quintal, o portão, as portas ou janelas. Fotografe todas as etapas, desde a confecção dos objetos até os momentos de brincadeira. Imprima essas fotografias e monte uma exposição, convidando as famílias para que se envolvam, apreciem e avaliem o que foi construído e aprendido. Caso alguns estudantes não entendam a noção de “sucata”, explique que são aqueles objetos com potencial de reaproveitamento e que podem

ser recicláveis, dispensando-se os materiais orgânicos. Aproxime-se mais dos grupos de estudantes que eventualmente possam estar com maior dificuldade na seleção ou na montagem dos objetos da sucata. Participe junto a esses grupos no momento da confecção.

► BNCC

(EF02GE09) Identificar objetos e lugares de vivência (escola e moradia) em imagens aéreas e mapas (visão vertical) e fotografias (visão oblíqua).

Educação cartográfica

- Pontos de vista

► SENSIBILIZAÇÃO

- Na imagem maior, a moradia de Aninha aparece de um outro jeito. Que elementos vocês veem nessa imagem?

Espera-se que os estudantes observem e comentem sobre os detalhes que não apareciam nas imagens das páginas anteriores, como o piso em volta da casa e os vasos na frente da casa.

ROTEIRO DE AULA

Resalte os elementos presentes na moradia de Aninha vista do alto e peça para os estudantes que expliquem a posição do fotógrafo no momento que a imagem foi capturada. Mencione que na primeira fotografia foi tirada do alto e de lado, a visão oblíqua, mobilizando a habilidade EF02GE09. Pergunte ao grupo: “Se a fotografia fosse feita de um avião, o que apareceria?”. É fundamental que os estudantes percebam que a imagem muda conforme a posição em que o objeto for fotografado. Destaque que, quanto mais de longe a fotografia for tirada, menor ficará o objeto; e que não é o objeto que diminui, mas, sim, a distância entre o objeto e o fotógrafo que aumenta.

Faça uma roda com o grupo e coloque um objeto (estojo, mochila etc.) no chão, no centro dela. Solicite aos estudantes que descrevam o que veem. Por exemplo, peça que um estudante fique em pé e faça a descrição do que vê. Depois, solicite a outro estudante que sente no chão e descreva o que consegue observar do objeto daquele ponto.

Espera-se que os estudantes concluam que, ao mudar a posição do olhar, é possível ver detalhes diferentes de um mesmo objeto.

MORADIA VISTA DO ALTO

NAS PÁGINAS ANTERIORES, VOCÊ VIU COMO É A MORADIA DE ANINHA.

NA FRENTE DA CASA DE ANINHA TEM UM PRÉDIO.

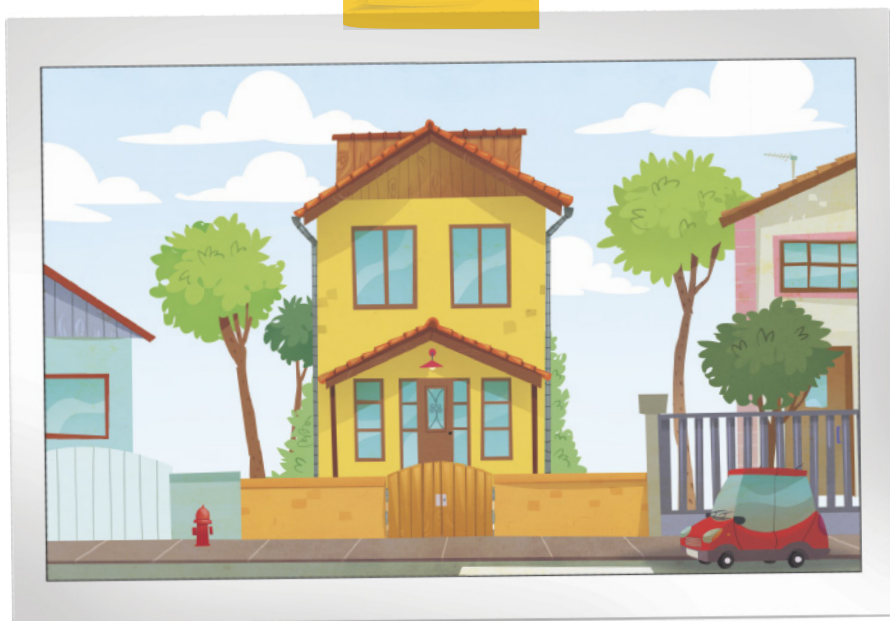
OBSERVE COMO O MORADOR DO ÚLTIMO ANDAR DO PRÉDIO VÊ A CASA DE ANINHA DO ALTO.

FABIO EUGENIO



▲ A MORADIA DE ANINHA VISTA DO ALTO.

REVEJA UMA DAS FOTOGRAFIAS QUE ANINHA TIROU DA CASA DELA.



FABIO EUGENIO

▲ A MORADIA DE ANINHA VISTA DE FRENTE.

1. EM QUAL IMAGEM É POSSÍVEL OBSERVAR TODO O TERRENO ONDE A CASA DE ANINHA FOI CONSTRUÍDA?

- ☒ NA IMAGEM DA MORADIA VISTA DO ALTO.
- ☐ NA IMAGEM DA MORADIA VISTA DE FRENTE.

2. EM QUAL IMAGEM É POSSÍVEL OBSERVAR A LUMINÁRIA NA ENTRADA DA CASA DE ANINHA?

- ☐ NA IMAGEM DA MORADIA VISTA DO ALTO.
- ☒ NA IMAGEM DA MORADIA VISTA DE FRENTE.

17

► ATIVIDADE COMPLEMENTAR

- Observar fotografias da escola
- 1. Tire três ou quatro fotografias de diferentes espaços da escola, variando o ponto de vista.
- 2. Imprima essas imagens em tamanho grande. Divida os estudantes em grupos (um para cada imagem).
- 3. Peça a cada grupo que descreva os elementos da sua imagem, sem mostrá-la, e o restante dos estudantes deve adivinhar qual é a dependência da escola retratada na fotografia.
- 4. Solicite ao grupo que mostre a foto aos demais estudantes. Depois, conversem sobre a posição do fotógrafo no momento que a imagem foi capturada. Proceda dessa maneira com os demais grupos.

► TEXTO COMPLEMENTAR

O texto a seguir trata da vista vertical, a vista dos mapas.

Visão oblíqua e visão vertical

Este primeiro item a ser trabalhado com as crianças mostra justamente um dos primeiros problemas que se tem em cartografia: todo mapa é uma visão vertical. Tem-se aí, conseqüentemente, o primeiro grande problema a trabalhar com crianças a partir da faixa etária de 6 e 7 anos.

A visão que se tem no dia a dia é lateral, isto é, oblíqua, mas dificilmente há condição de se analisar um determinado espaço, por exemplo, o espaço de uma cidade, de um bairro ou até da sala de aula, na visão vertical. Essa é uma visão abstrata ou temos que nela chegar a partir de uma abstração. Para se ver na visão vertical uma área maior, temos de utilizar métodos mais sofisticados, que são o avião fotogramétrico, o helicóptero ou eventualmente praticarmos o paraquedismo, balonismo ou asa-delta, que permitem situações em que se consegue ver esse espaço maior, na forma vertical.

SIMIELLI, Maria Elena. O mapa como meio de comunicação e alfabetização cartográfica. In: ALMEIDA, Rosângela Doin de. **Cartografia escolar**. São Paulo: Contexto, 2007. p. 90-91.

► BNCC

(EF02GE02) Comparar costumes e tradições de diferentes populações inseridas no bairro ou comunidade em que vive, reconhecendo a importância do respeito às diferenças.

► PNA

- Literacia: produção de escrita

► SENSIBILIZAÇÃO

1. Como é a sua moradia por dentro?
2. Você já entrou em moradias diferentes da sua?

A ideia é conhecer as condições de moradia do estudante e fazê-lo refletir sobre os espaços e seus usos, a partir do seu próprio contexto. É preciso muito cuidado com eventuais comparações entre os relatos dos estudantes de modo a evitar reações preconceituosas ou desrespeitosas. Aproveite o texto para valorizar todas as formas de viver e todos os tipos de moradia.

ROTEIRO DE AULA

Converse com os estudantes sobre o fato de a divisão da moradia estar relacionada a noções de privacidade, construída historicamente em contextos sociais específicos. Explique aos estudantes que existem vários tipos de divisão e organização do espaço interno de uma moradia, variando de acordo com os grupos sociais, as culturas, os gostos particulares e o poder econômico.

Principalmente em grandes cidades e metrópoles, muitas pessoas optam por morar em apartamentos de diferentes dimensões e quantidade de cômodos. Mas muitas outras pessoas moram em casas térreas, sobrados e outros tipos de moradia de diferentes tamanhos e construídos de diferentes formas.

É importante refletir que o tipo de moradia está relacionado ao estilo de vida e de necessidades específicas das pessoas que moram sozinhas e das famílias. Também é importante tratar com eles que pessoas pertencentes a uma mesma comunidade ou bairro podem ter costumes e gostos parecidos, desenvolvendo a habilidade EF02GE02. Pode haver moradias similares em um mesmo bairro e em uma mesma comunidade, como, também, é possível encontrar moradias bem di-

POR DENTRO DA MORADIA

AS MORADIAS PODEM SER DIVIDIDAS EM CÔMODOS.

EM CADA CÔMODO, PODEMOS REALIZAR DIFERENTES ATIVIDADES.

1. OBSERVE AS IMAGENS A SEGUIR. DEPOIS, COMPLETE AS LEGENDAS COM UMA DAS PALAVRAS DO QUADRO.

COZINHA • QUARTO • SALA



PAI E FILHO ESTÃO PREPARANDO
UMA REFEIÇÃO NA

Cozinha



A MENINA ESTÁ ESTUDANDO NA

Sala

COM A AJUDA DA MÃE.



AS CRIANÇAS ESTÃO DORMINDO

NO Quarto

ferentes nesses mesmos bairros e comunidades. Reflita com os estudantes sobre as características, os costumes e as tradições do lugar onde moram e se existem similaridades dentro do grupo. Agir com cuidados especiais para que as diferenças sejam respeitadas é fundamental.

Ressalte que as moradias obedecem às diferentes culturas e destaque a imagem da moradia indígena, que guarda suas tradições culturais. No entanto, destaque que na imagem se nota a presença da motocicleta dentro da oca.

2. A SUA MORADIA É DIVIDIDA EM CÔMODOS? CONTE PARA SEUS COLEGAS COMO É ESSA DIVISÃO. *Resposta pessoal.*

3. EM SUA MORADIA, ONDE VOCÊ E SEUS FAMILIARES COSTUMAM: *Respostas pessoais.*

A) FAZER AS REFEIÇÕES? _____

B) ESCOVAR OS DENTES? _____

C) FAZER LIÇÃO DE CASA E ESTUDAR? _____

4. OBSERVE A FOTOGRAFIA A SEGUIR.



◀ INTERIOR DE MORADIA INDÍGENA KALAPALO, NO MUNICÍPIO DE QUERÊNCIA, ESTADO DE MATO GROSSO, 2018.

A) A MORADIA INDÍGENA DA FOTOGRAFIA ESTÁ DIVIDIDA EM CÔMODOS?

☐

SIM.

☒

NÃO.

B) COMO VOCÊ IMAGINA QUE É O DIA A DIA DAS PESSOAS QUE VIVEM EM MORADIAS COMO ESSA? CONVERSE COM OS COLEGAS E O PROFESSOR. *Resposta pessoal.*

SUGESTÃO PARA O ESTUDANTE

• FERREIRA, Juliana. Casamuitoengracada da música de Vinicius de Moraes existe de verdade. **Folha de S.Paulo**. Folhinha. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/folhinha/2013/10/1358732-casa-muito-engracada-da-musica-de-vinicius-de-moraes-existe-de-verdade.shtml>. Acesso em: 17 jun. 2021.

A reportagem destaca a experiência de Vinicius de Moraes que, ao que se supõe, inspirou o poeta na composição da letra

da música “A casa”. Leia a reportagem com os estudantes e mostre a eles a imagem da casa.

• PARR, Todd. **O livro da família**. São Paulo: Panda Books, 2003.

De maneira divertida, esse livro que mostra que existem muitos tipos de famílias.

▶ ATIVIDADES

1 e 3. Avalie a produção de escrita dos estudantes e corrija eventuais erros ortográficos justificando as alterações.

2. Destaque com os estudantes que uma moradia pode ter um cômodo ou mais, dependendo do tipo de sociedade. O relato sobre a própria moradia e o respeito e interesse pelos relatos dos colegas auxiliam no trabalho com o conceito de lugar de vivência, considerando os laços estabelecidos com esses espaços.

4. Não há uma padronização para a construção de moradias em cômodos. Tal hábito está relacionado a culturas distintas e, na imagem, a moradia indígena não apresenta tal divisão. Relativize a noção de que as divisões são necessárias e atente para possíveis juízos de valor e preconceitos em relação a alguns tipos de moradias.

▶ ATIVIDADE COMPLEMENTAR

• Canção “A casa” (Vinicius de Moraes, Sérgio Endrigo e Sergio Bardotti. **A arca de Noé**. Phillips, 1980).

1. Apresente aos estudantes a canção “A casa”. Ouça a música com os estudantes em roda e leia a letra com eles.

2. Solicite que apontem os itens da casa que a letra da música indica não existir.

3. Converse com os estudantes que se trata de uma brincadeira. Como pode uma casa existir sem teto, sem paredes e sem chão? Explique que esmero significa carinho, cuidado. Peça para dizerem o que acham disso: não há paredes, teto, chão, mas afeto, carinho e cuidado. O que será que isso quer dizer?

4. Registre as falas mais significativas dos estudantes e reforce a importância da afetividade na convivência em qualquer tipo de moradia.

SUGESTÃO PARA O PROFESSOR

• HOMEM, Maria Cecília Naclério. **O palacete paulistano e outras formas urbanas de morar da elite cafeeira**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

A obra trata dos palacetes, as casas paulistanas cujos moradores tinham alto poder aquisitivo, as atuais mansões. O palacete serviu de moradia às elites do café, na cidade de São Paulo, no final do século XIX e início do século XX.

► BNCC

(EF02GE02) Comparar costumes e tradições de diferentes populações inseridas no bairro ou comunidade em que vive, reconhecendo a importância do respeito às diferenças.

(EF02GE04) Reconhecer semelhanças e diferenças nos hábitos, nas relações com a natureza e no modo de viver de pessoas em diferentes lugares.

► SENSIBILIZAÇÃO

1. O que vocês veem de diferente entre as moradias mostradas nas fotos?

2. Como imaginam que seja a vida das pessoas em cada um desses lugares?

Comente com os estudantes que as imagens são exemplos da diversidade de moradias existentes no Brasil. Ressalte que existem diferentes tipos de prédios de apartamentos, casas, moradias indígenas, moradias caiçaras e palafitas.

A palavra “caiçara”, originada do tupi, se refere a comunidades resultantes da mistura de povos indígenas e colonizadores europeus em regiões litorâneas. Essas comunidades exercem atividades de pesca e extração de recursos naturais localizados próximo de seus locais de moradia, como as palafitas tropicais, o mangue e outras construções litorâneas.

ROTEIRO DE AULA

As atividades possibilitam aos estudantes que identifiquem sua própria realidade e compreendam a existência de outras realidades em diferentes espaços e épocas, desenvolvendo a habilidade EF02GE02. Destaque com o grupo que uma série de fatores influencia o tipo de moradia, desde a cultura e os costumes, o poder econômico, o período histórico, o clima, o relevo e o tamanho do local onde a moradia está construída. Pode-se perceber pelas imagens essa interação entre as moradias e o meio natural, abordando a habilidade EF02GE04.

DIFERENTES MORADIAS

EXISTEM MUITOS TIPOS DE MORADIAS. ELAS PODEM VARIAR DE ACORDO COM O LOCAL ONDE FORAM CONSTRUÍDAS.

VAMOS CONHECER ALGUMAS MORADIAS EM DIFERENTES LUGARES DO BRASIL.



▲ EDIFÍCIO DE APARTAMENTOS RESIDENCIAIS NO MUNICÍPIO DE CAMPO GRANDE, ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL, 2018.



▲ CASA TÉRREA NO MUNICÍPIO DE MORRO DO CHAPÉU, ESTADO DA BAHIA, 2019.



▲ MORADIA DE INDÍGENAS JUPAU, NO MUNICÍPIO DE GOVERNADOR JORGE TEIXEIRA, ESTADO DE RONDÔNIA, 2020.



▲ MORADIA NA ZONA RURAL DO MUNICÍPIO DE APIAÍ, ESTADO DE SÃO PAULO, 2019.

20

► ATIVIDADES

1. Peça aos estudantes que observem os detalhes das imagens e que levantem hipóteses sobre como uma casa sobre palafitas é construída por exemplo. Atente para que eles pensem sobre o tipo de material utilizado em cada construção.

2. Incentive os estudantes a justificarem suas respostas levantando características sobre suas moradias.



▲ CASA DE TAIPA NO MUNICÍPIO DE ITACURUBA, ESTADO DE PERNAMBUCO, 2019.



▲ MORADIA **CAIÇARA** NO MUNICÍPIO DE GUARAQUEÇABA, ESTADO DO PARANÁ, 2019.

LEO CALDAS/PULSAR IMAGENS, MUNIQUE BASOL/PULSAR IMAGENS, MAURO AMIN NASCIMENTO/REUTERS



▲ CASA SOBRE **PALAFITAS** NO MUNICÍPIO DE SANTANA, ESTADO DO AMAPÁ, 2020.

CAIÇARA: NOME INDÍGENA (TUPI) PARA HABITANTES NATIVOS E COMUNIDADES TRADICIONAIS QUE VIVEM NO LITORAL DOS ESTADOS DO RIO DE JANEIRO, DE SÃO PAULO, DO PARANÁ E DE SANTA CATARINA.

PALAFITAS: ESTACAS DE MADEIRA.

1. Descreva, com os estudantes, cada uma das paisagens mostradas nas fotografias, levando em conta as características da moradia e de seu entorno.

1. COM OS COLEGAS E O PROFESSOR, DESCREVAM COMO SÃO AS MORADIAS REPRESENTADAS NAS FOTOGRAFIAS.

2. AS MORADIAS NO LUGAR ONDE VOCÊ VIVE SE PARECEM COM ALGUMA DAS MORADIAS APRESENTADAS NAS FOTOGRAFIAS? QUAL? CONTE PARA OS COLEGAS E O PROFESSOR. *Respostas pessoais.*

21

► TEXTO COMPLEMENTAR

O aluno deve conhecer a organização do espaço geográfico não apenas como um lugar em que se encontram os objetos técnicos, transformados ou não, mas em que há também relações simbólicas e afetivas, que revelam as tradições e os costumes, indo para além das relações entre o ser humano e a natureza e, consequentemente, avaliando as intervenções humanas no meio físico.

Nesse contexto, ao observar os elemen-

tos que compõem o espaço vivido, o aluno perceberá a dinâmica das relações sociais presentes na organização e produção desse espaço, o que significa, também, compreender o processo de construção de sua identidade individual e coletiva. Compreender a geografia do lugar em que se vive significa conhecer e aprender que as paisagens são distintas e que podemos encontrar construções de concepções arquitetônicas diferentes

em uma mesma rua; significa compreender os fluxos de pessoas e mercadorias, as áreas de lazer, as áreas industriais e comerciais e reconhecer, cartograficamente, as áreas urbanas dos diferentes lugares.

CASTELLAR, Sonia; VILHENA, Jerusa. **Ensino de Geografia**. São Paulo: Cengage Learning, 2010. p. 15.

SUGESTÃO PARA O ESTUDANTE

- MURRAY, Roseana. **Casas**. São Paulo: Editora Formato, 2009.

O livro traz vários poemas e ilustrações, cada um deles sobre tipos diferentes de moradias. Casa de avó, casa mal-assombrada e casa de amigo são alguns deles. Os textos podem ser utilizados para explorar a imaginação dos estudantes e a dimensão poética do tema.

► ATIVIDADE COMPLEMENTAR

- Histórias de casas

Organize a classe em sete grupos. Cada grupo escolherá uma imagem relativa a um tipo de moradia apresentada nas duas páginas. Com sua orientação, cada grupo criará uma história que se passa na moradia. Oriente-os a criarem os personagens e a imaginarem como é o dia a dia dessas pessoas. Na medida em que a história se desenvolve, eles devem citar os cômodos da casa, objetos, circulação pela moradia.

A história não precisa ser longa e deve conter um título. Você pode escolher, conforme a situação contextual, se a história será oral ou escrita. Se for escrita, ajude-os a registrá-la. Por fim, cada grupo contará para os demais a sua história.

Se possível, registre as histórias e anote como o que foi estudado até aqui aparece em cada uma delas.

Mesmo sem haver respostas corretas ou erradas, aproveite o momento para identificar o que os estudantes já aprenderam sobre o tema.

► BNCC

(EF02GE04) Reconhecer semelhanças e diferenças nos hábitos, nas relações com a natureza e no modo de viver de pessoas em diferentes lugares.

► PNA

- Literacia: produção de escrita

► SENSIBILIZAÇÃO

- Como vocês imaginam que sejam as moradias em outras partes do mundo?

Faça o levantamento dos conhecimentos que os estudantes já possuem para introduzir a temática; eles podem ter visto moradias de outros países em viagens, filmes e outras mídias.

ROTEIRO DE AULA

Nesse momento, cabe destacar alguns tipos de moradias que comumente estão mais distantes do padrão conhecido pelo estudante brasileiro, que retratam realidades diferentes vivenciadas, como a cultura cigana, beduína, o interior de um país africano, localidades polares, entre outros. Pergunte se eles já viram algum desses tipos de moradias. A atividade mobiliza a habilidade EF02GE04.

Apresente aos estudantes a noção de povo nômade, como os ciganos e os beduínos, que têm culturas diferentes dos povos sedentários que frequentemente vivem fixos em suas respectivas moradias.

Explore as imagens para trabalhar as atividades.

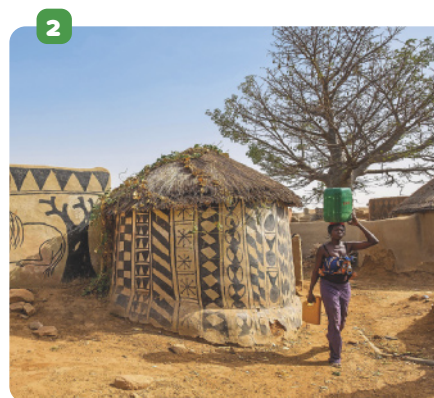
MORADIAS PELO MUNDO

COMO VOCÊ ESTUDOU, EXISTEM DIFERENTES TIPOS DE MORADIA NO BRASIL. E EM OUTROS PAÍSES, SERÁ QUE EXISTEM MORADIAS DIFERENTES?

OBSERVE AS FOTOGRAFIAS A SEGUIR.



▲ ANTIGAMENTE, ERA MUITO COMUM O USO DE PEDRAS NA CONSTRUÇÃO DE CASAS. MORADIA NA ITÁLIA, 2020.



▲ MORADIA DO POVO KASSENA, QUE VIVE NO CONTINENTE AFRICANO, EM BURKINA FASO, 2017.



▲ OS POVOS CIGANOS **NÔMADES** TRANSPORTAM CONSIGO SUAS CASAS, FEITAS DE LONA E TECIDO. MORADIA CIGANA NA RÚSSIA, 2018.



▲ OS BEDUÍNOS MORAM NOS DESERTOS. MUITOS DELES AINDA SÃO NÔMADES. MORADIA BEDUÍNA NO KUWAIT, 2017.

NÔMADES: PESSOAS OU POVOS CUJA MORADIA NÃO É FIXA.

SUGESTÃO PARA O ESTUDANTE

- CAMPOS, Carmen Lucia. **Meu avô africano**. São Paulo: Panda Books, 2010.

O livro conta as descobertas de Vítor Iori, que, com a ajuda de sua família, aprende sobre a história dos seus antepassados africanos, a vida no período da escravidão e sobre a riqueza da cultura africana.

- KINDERSLEY, Anabel e Barnabas. **Crianças como você**: uma emocionante celebração da infância no mundo. 8. ed. São Paulo: Ática, 2008.

Apresentação de crianças de diferentes países.



▲ ESSAS CASAS FLUTUANTES SÃO FIXAS, MAS SE MOVIMENTAM PARA CIMA E PARA BAIXO DE ACORDO COM O NÍVEL DA ÁGUA. MORADIA FLUTUANTE NOS PAÍSES BAIXOS, 2019.



▲ NOS LUGARES MUITO FRIOS, AS MORADIAS COSTUMAM TER TELHADOS INCLINADOS PARA NÃO ACUMULAR NEVE. MORADIA NO CANADÁ, 2020.

1. ESCREVA O NOME DO PAÍS RETRATADO EM CADA FOTOGRAFIA.

FOTOGRAFIA 1: Itália.

FOTOGRAFIA 2: Burkina Faso.

FOTOGRAFIA 3: Rússia.

FOTOGRAFIA 4: Kuwait.

FOTOGRAFIA 5: Países Baixos.

FOTOGRAFIA 6: Canadá.

2. NO LUGAR ONDE VOCÊ VIVE, AS MORADIAS SE PARECEM COM ALGUMA DAS APRESENTADAS NAS FOTOGRAFIAS? QUAL?

Respostas pessoais.

DESCUBRA MAIS

- **CASACADABRA:** INVENÇÕES PARA MORAR, DE BIANCA ANTUNES E SIMONE SAYEGH. SÃO PAULO: PISTACHE EDITORIAL, 2016.
ESSE É UM LIVRO PARA CURIOSOS: APRESENTA DEZ RESIDÊNCIAS COM FORMAS E MATERIAIS MUITO DIFERENTES.

► ATIVIDADES

1. Acompanhe a produção escrita dos estudantes. Tendo as legendas das imagens como referência, eles exercitam tanto a escrita de observação quanto a localização de informações em um texto.
2. Por retratar majoritariamente culturas distintas das encontradas no Brasil, é possível que os estudantes respondam “não” à pergunta sobre a semelhança com suas moradias. No entanto, fique atento a possíveis exceções (de acordo com as características e influência cultural do município) ou ao reconhecimento de detalhes.

► O QUE E COMO AVALIAR

Peça aos estudantes que avaliem as atividades realizadas até o momento desenhando “carinhas ou *emojis*” feitos por eles, indicando as de que não gostaram, as de que mais gostaram e as de que sentiram dificuldade. Caso ache pertinente, elabore um gráfico de colunas, elencando as atividades de que mais gostaram. Observe se algum estudante apresenta dificuldade em avaliar ou mesmo compreender o que foi visto até aquele momento. Levante quais são essas possíveis dificuldades e retome esses pontos. A produção de símbolos representativos auxilia os estudantes em habilidades importantes, como utilização de símbolos, avaliação e gradação.

► ATIVIDADE COMPLEMENTAR

- Outras moradias pelo mundo

Previamente, selecione imagens de diferentes tipos de moradia em outros países. Cuide para que elas se diferenciem das mostradas no Livro do Estudante. Podem ser moradias típicas de inuítes, de regiões geladas em elevadas latitudes do hemisfério norte. De caráter sazonal, temporário, o iglu é construído com blocos de gelo. Também podem ser mostradas casas tradicionais da China e do Japão, destacando sua arquitetura. Mostre em um mapa a localização do país em questão. Imprima as imagens, mostre-as na sala de informática, ou ainda, se possível, projete-as para conversar com eles sobre as características principais de cada tipo de moradia mostrada.

► BNCC

(EF02GE02) Comparar costumes e tradições de diferentes populações inseridas no bairro ou comunidade em que vive, reconhecendo a importância do respeito às diferenças.

► PNA

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

► SENSIBILIZAÇÃO

- Imaginem uma casa bem diferente. Como ela seria?

Brinque com as possibilidades que provavelmente surgirão das casas mais diferentes possíveis.

BOTEIRO DE AULA

Antes de ler o texto com os estudantes, pergunte a eles o que conseguem perceber apenas a partir da imagem. É muito importante que o grupo perceba que as imagens também podem ser utilizadas, trazem muitas informações e que o texto escrito pode reforçá-las e acrescentar outros dados. Em seguida, leia o texto sobre a casa em voz alta para os estudantes. Convide-os a ler a segunda vez, coletivamente, de modo a exercitar a fluência em leitura. Após a leitura, peça para o grupo explicar o que entenderam. Leia o glossário com os estudantes, isso contribui para o desenvolvimento do vocabulário. A atividade também aborda a habilidade EF02GE02.

► ATIVIDADES

2. A atividade tem como objetivo levar o estudante a apreender uma informação por meio da leitura de texto não verbal (fotografia) com o apoio de um texto verbal (trecho de livro). Com a ajuda de um mapa-múndi, ajude o grupo a localizar o Japão e a cidade de Tóquio.

► ATIVIDADE COMPLEMENTAR

- Minha casa diferente

Leia ou conte ao grupo a história de João e Maria. Pergunte aos estudantes se seria possível morar em uma casa feita de doces. Faça um paralelo

VAMOS LER

UMA CASA DIFERENTE

VAMOS CONHECER UMA CASA QUE TALVEZ DEIXE VOCÊ SURPRESO!

1. LEIA EM VOZ ALTA O TEXTO A SEGUIR, COM A AJUDA DO PROFESSOR. DEPOIS, OBSERVE ATENTAMENTE A FOTOGRAFIA.

O JAPÃO É UM PAÍS PEQUENO E COM MUITA GENTE.

[...] UM JOVEM **ARQUITETO** JAPONÊS, O SOU FUJIMOTO, RESOLVEU CRIAR ALGO QUE NUNCA HAVIA VISTO [...].

QUEM PASSA PELA RUA CONSEGUE VER TUDO O QUE ACONTECE LÁ DENTRO: SE AS PESSOAS ESTÃO NA COZINHA, PULANDO NA CAMA DO QUARTO OU CONVERSANDO NA SALA.

BIANCA ANTUNES E SIMONE SAYEGH.
CASACADABRA: INVENÇÕES PARA MORAR.
SÃO PAULO: PISTACHE EDITORIAL, 2016.



SHIZUO KANEVASHI PHOTOGRAPHY

▲ A CASA NA, OBRA DO ARQUITETO SOU FUJIMOTO, FICA NA CIDADE DE TÓQUIO, JAPÃO. FOTOGRAFIA DE 2011.

ARQUITETO:

PROFISSIONAL QUE FAZ O PROJETO DE CASAS E DE OUTRAS CONSTRUÇÕES.

2. VOCÊ DESCOBRIU O QUE A CASA TEM DE DIFERENTE?

As paredes da casa são de vidro.

24

com a casa NA da atividade e solicite aos estudantes que desenhem uma terceira casa diferente. Peça que assinem o desenho e escrevam um título.

Faça uma exposição dos desenhos com o título “Uma casa diferente”.

SUGESTÃO PARA O ESTUDANTE

- MATOS, Jonas Worcman de; SANTOS, José. **A casa do Franquis Tem**. São Paulo: FTD, 2008.

Por meio de poemas, o livro apresenta a casa diferente de Franquis Tem e sua

vizinhança assombrada. Com essa obra é possível trabalhar de forma lúdica os cômodos de uma moradia, seus usos e os diferentes elementos que podem ser encontrados neles.

- MELLO, Roger. **Vizinho, vizinha**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2002.

Essa história se passa em um prédio da rua do Desassossego, 38. Os moradores só se encontram no *hall* do prédio quando o dia termina.

E SE VOCÊ FOSSE O ARQUITETO RESPONSÁVEL POR CONSTRUIR UM PRÉDIO DIFERENTE?

1. COMPLETE A IMAGEM A SEGUIR DESENHANDO A **FACHADA** DE CADA ANDAR DO PRÉDIO. EM CADA ANDAR VIVERÁ UMA FAMÍLIA. E CADA UMA DELAS TEM UM GOSTO DIFERENTE.

Produção pessoal.

FACHADA: LADO DE FORA DE UMA CONSTRUÇÃO, QUE FICA DE FRENTE PARA A RUA.

DICA: FAÇA UM ANDAR DIFERENTE DO OUTRO: A COR DA PAREDE, A FORMA DAS JANELAS, POR EXEMPLO.

OS ELEMENTOS NÃO FORAM REPRESENTADOS EM PROPORÇÃO DE TAMANHO ENTRE SI. AS CORES NÃO CORRESPONDEM AOS TONS REAIS.

25

► PNA

- Literacia: desenvolvimento de vocabulário

ORGANIZE-SE

- Lápis de cor.

► SENSIBILIZAÇÃO

- Vocês conhecem construções onde vivem pessoas diferentes umas das outras?

Espera-se que os estudantes tratem as diferenças de maneira natural e positiva. A discussão deve ser no sentido de que as diferenças devem ser valorizadas, pois podem contribuir para que todos vivam em harmonia, desde que haja respeito mútuo.

ROTEIRO DE AULA

É importante reforçar que as imagens podem ser lidas, mesmo sem que exista nelas um texto escrito. A narrativa por imagem é um gênero textual que não possui enunciado verbal, mas que contém informações.

Leia o significado da palavra “fachada” e explique-o aos estudantes antes de começarem a fazer a atividade; isso ajuda no desenvolvimento de vocabulário dos estudantes.

► ATIVIDADES

1. Oriente os estudantes a compor o desenho com o máximo de informações a respeito da ideia que quiserem transmitir. Em grupos, eles podem tentar ler e interpretar o desenho uns dos outros.

► O QUE E COMO AVALIAR

Elabore uma planilha de autoavaliação para finalizar o capítulo. Leve em consideração as habilidades aprendidas, os procedimentos e as atitudes.

Critérios como participação nas aulas, organização do material e participação nas atividades propostas podem fazer parte dessa planilha individual de autoavaliação. Aproveite o encerramento para aferir eventuais dificuldades que possa existir em algum estudante. Levante qual é essa dificuldade e retome esse ponto específico com ele.

► BNCC

(EF02GE05) Analisar mudanças e permanências, comparando imagens de um mesmo lugar em diferentes tempos.

► PNA

- Literacia: produção de escrita
- Numeracia: noções de raciocínio lógico

► SENSIBILIZAÇÃO

1. Vocês sabem quais são as etapas que geralmente se costumam seguir para construir uma moradia?

É importante considerar que há alguns métodos de construção que podem variar a depender das técnicas escolhidas, do projeto arquitetônico, dos materiais escolhidos, entre outros motivos, mas que algumas etapas basilares são comuns a diversos projetos de construções.

Vocês acham que sempre foi assim? No passado, eram necessárias as mesmas etapas?

Os estudantes que tiverem conhecimentos prévios a respeito do assunto podem construir argumentos baseados na diferença de tecnologia presente em cada época. A análise histórica ajuda a perceber que cada época possui estilos diferentes de moradias, de acordo com as necessidades das pessoas, os costumes, a tecnologia e os materiais disponíveis em um determinado contexto.

ROTEIRO DE AULA

Explore com os estudantes as etapas de construção de moradias, desde o planejamento, passando pela extração de recursos da natureza, até a construção em si, além dos tipos de trabalho e de profissionais envolvidos, desenvolvendo a habilidade EF02GE05. Levante os conhecimentos prévios do grupo e questione os estudantes se já viram uma moradia sendo construída. Se já viram, peça que relatem ao grupo o que mais lhes chamou a atenção. Faça uma lista com os itens apontados e indique o que estudarão no capítulo. Chame a atenção dos estudantes para o fato de que a construção de uma moradia precisa obedecer a um intervalo de tempo mínimo, geralmente, não muito rápido.

2 CONSTRUÇÃO DE MORADIAS

A CONSTRUÇÃO DE UMA MORADIA PODE PASSAR POR VÁRIAS ETAPAS.

VAMOS CONHECER ALGUMAS DELAS.



1. FAZER O PROJETO.



2. PREPARAR O TERRENO.



3. EXECUTAR A OBRA.



4. HABITAR A MORADIA APÓS O FIM DA CONSTRUÇÃO.

EM ALGUNS CASOS, OS PRÓPRIOS MORADORES TRABALHAM NA CONSTRUÇÃO DE SUA MORADIA. PARA ISSO, ELES CONTAM COM A AJUDA DE FAMILIARES E AMIGOS.

26

► ATIVIDADES

1. Solicite aos estudantes que analisem os detalhes das imagens sobre os procedimentos de construção da moradia e a ordem de suas etapas. A organização das atividades em sequência desenvolve noções de raciocínio lógico. Avalie, também, a produção de escrita dos estudantes ao completarem a linha do tempo. Aproveite a atividade para iniciar uma reflexão sobre o crescimento das cidades. É possível propor uma discussão sobre se há áreas mais apropriadas do que outras para a construção de moradias etc.

1. COMPLETE A LINHA DO TEMPO ESCRREVENDO A ATIVIDADE REALIZADA EM CADA ETAPA DE CONSTRUÇÃO DE UMA MORADIA.

JUNHO
DE 2021



Fazer o projeto.

OUTUBRO
DE 2021



Executar a obra.

DEZEMBRO
DE 2022



Habitar a moradia após o fim da construção.

TEL COELHO/IGZ DE CERA

27

▶ ATIVIDADE COMPLEMENTAR

- Confeção de maquete coletiva
1. Organize os estudantes em grupos. Oriente-os a planejar uma moradia escolhendo qual será o seu tamanho, sua forma e sua altura. Eles também decidirão se a moradia criada será dividida em cômodos, quantas janelas e portas terá e como será o telhado. O grupo também deve prever o material necessário.
 2. Solicite, com antecedência, que juntem caixas pequenas (fósforo, palito de dentes, sabonete etc.). Providencie uma base fixa para a construção, como um papelão grosso, por exemplo.
 3. Quando os grupos tiverem material suficiente, proponha que iniciem a construção da maquete.
 4. Registre todas as etapas e comente os procedimentos realizados com o grupo, descrevendo para eles as atividades que estão realizando.
 5. Exponha o trabalho dos estudantes com uma legenda e faça um cartaz contendo as etapas desenvolvidas.
- Reprodução de uma imagem por meio de croqui
1. Selecione previamente imagens ilustradas de diferentes moradias.
 2. Oriente os estudantes a escolher uma das ilustrações e a colocar um papel vegetal sobre a imagem.
 3. Ajude-os a prender as folhas com um clipe.
 4. Oriente-os a fazer o contorno com lápis preto e a ter cuidado para não apertar muito, pois pode rasgar a folha.
 5. Por fim, monte uma exposição com o croqui de cada estudante.
- Cuide para que cada um respeite o croqui dos colegas. Lembre-os de que não há certo ou errado nesta atividade e que croqui é um exercício livre, um esboço, um desenho para se expressar algo que não requer medida com precisão exata.

► BNCC

(EF02GE07) Descrever as atividades extrativas (minerais, agropecuárias e industriais) de diferentes lugares, identificando os impactos ambientais.

► PNA

- Literacia: produção de escrita

► SENSIBILIZAÇÃO

- Que materiais foram necessários para a construção da escola?

Explore com os estudantes as possibilidades de recursos utilizados na construção. Peça-lhes que levantem hipóteses sobre do que são feitas as paredes, o telhado, o piso, as portas e janelas, as lâmpadas e assim por diante.

ROTEIRO DE AULA

Converse com os estudantes sobre a origem dos materiais utilizados nas construções. Explique a eles que muitos materiais são produto da mineração, transformados em materiais de construção, como cimento, cal, areia, tijolo e outros. Além do concreto, há também estruturas metálicas que também têm origem em diversos minérios, como o minério de ferro, bauxita etc. O vidro também tem origem em um minério, a areia. Se julgar adequado, explique que os derivados de petróleo são recursos empregados na fabricação de diversos plásticos e tintas.

A madeira utilizada em muitas partes das construções tem origem nas árvores, que podem ser coletadas na natureza ou podem ser cultivadas para este fim.

O extrativismo é a atividade de retirar da natureza recursos de origem animal, vegetal ou mineral. É considerado uma das mais antigas atividades humanas.

Neste capítulo, apresentamos dois tipos: o mineral e o vegetal, contemplando a habilidade EF02GE07. Eles serão aprofundados posteriormente com outros exemplos.

► ATIVIDADES

1. Peça aos estudantes que descrevam cada material considerando aspectos como cor, textura, tamanho, cheiro, peso etc.

MATERIAIS DE CONSTRUÇÃO

VÁRIOS TIPOS DE MATERIAIS PODEM SER UTILIZADOS NA CONSTRUÇÃO DE UMA MORADIA.

1. VEJA AS IMAGENS A SEGUIR. VOCÊ CONHECE ESTES MATERIAIS? OU JÁ OUVIU FALAR DE ALGUM DELES? ESCREVA O NOME DE CADA UM DELES.

OS ELEMENTOS NÃO FORAM REPRESENTADOS EM PROPORÇÃO DE TAMANHO ENTRE SI.



Telha.



Tijolo.



Madeira.



Ferro.



Areia.



Cimento (massa de cimento).

2. QUE OUTROS MATERIAIS PODEM SER UTILIZADOS NA CONSTRUÇÃO DE UMA MORADIA?

Vidro, alumínio, cerâmica, plástico etc.

2. Verifique o que os estudantes sabem sobre a extração de recursos naturais. Tanto a atividade 1 quanto a 2 podem ser utilizadas para avaliar a produção de escrita dos estudantes.

MUITOS MATERIAIS UTILIZADOS NA CONSTRUÇÃO DE MORADIAS SÃO RETIRADOS DA NATUREZA POR MEIO DO **EXTRATIVISMO**.

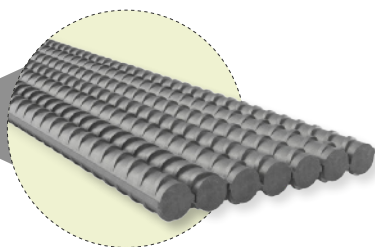
EXTRATIVISMO É A ATIVIDADE DE RETIRADA DE MATERIAIS DA NATUREZA.

O MINÉRIO DE FERRO É UM MATERIAL EXTRAÍDO DE **ROCHAS** ENCONTRADAS NA NATUREZA. ELE É UTILIZADO NA PRODUÇÃO DE FERRO E AÇO.

ROCHAS: MATERIAIS QUE FORMAM A CAMADA EXTERNA DO PLANETA TERRA.



▲ EXTRAÇÃO DE MINÉRIO DE FERRO NO MUNICÍPIO DE CONGONHAS, ESTADO DE MINAS GERAIS, 2017.



RUBENS CHARES/FOLIA PRESS,
EUROFECTOPH/SHUTTERSTOCK.COM

A MADEIRA UTILIZADA NAS CONSTRUÇÕES É OBTIDA POR MEIO DO CORTE DE ÁRVORES.



▲ EXTRAÇÃO DE MADEIRA NO MUNICÍPIO DE ITACOATIARA, ESTADO DO AMAZONAS, 2019.



MARCOS AMENDRILHAS/IMAGENS, ELEVA
BUSSEVA/SHUTTERSTOCK.COM

A RETIRADA DE MATERIAIS DA NATUREZA PRECISA SER FEITA COM PLANEJAMENTO E CUIDADO. É IMPORTANTE GARANTIR QUE ESSES MATERIAIS NÃO ACABEM E QUE O AMBIENTE NÃO SEJA PREJUDICADO.

SUGESTÃO PARA O PROFESSOR

- POVOS INDÍGENAS NO BRASIL.

Atividades produtivas do povo indígena Nawa. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Nawa>. Acesso em: 17 jun. 2021.

Conheça atividades extrativistas praticadas pelos indígenas do povo Nawa, habitantes da região do Alto Juruá, no Acre. Eles desenvolvem suas atividades para extrair materiais para a construção de suas moradias e para adquirirem complementos alimentares, medicamentos e materiais utilizados em adornos e artesanato.

- MORADOR de Sobradinho, no DF, cria tijolo ecológico para a própria casa. **G1.** Disponível em: <http://g1.globo.com/distrito-federal/noticia/2015/03/morador-de-sobradinho-no-df-cria-tijolo-ecologico-para-propria-casa.html>. Acesso em: 17 jun. 2021.

Conheça a história de uma pessoa que resolveu fabricar os tijolos para construir a própria casa. Dessa forma ela conseguiu uma maneira econômica de construção, além de não precisar queimar os tijolos em fornos e, assim, não poluir o ar.

▶ ATIVIDADE COMPLEMENTAR

- Fabricação de tijolos

1. Conte aos estudantes sobre as etapas da produção de um tijolo, desde a retirada do recurso natural (argila), passando pela modelagem feita pelo oleiro até a etapa final da produção (secagem no forno).

2. Providencie porções de argila, água e jornal (para apoiar o tijolo). Distribua o material aos estudantes. Solicite que tentem modelar um tijolo, atentando à sua forma.

3. Terminada a modelagem, deixe secar. Pergunte aos estudantes se desejam pintar seus tijolos.

► BNCC

(EF02GE04) Reconhecer semelhanças e diferenças nos hábitos, nas relações com a natureza e no modo de viver de pessoas em diferentes lugares.

► PNA

- Literacia: compreensão de textos
- Literacia: fluência em leitura oral
- Literacia: produção de escrita

► SENSIBILIZAÇÃO

1. Como são as moradias nas comunidades indígenas?

2. Como vocês imaginam que elas são construídas?

É importante ressaltar que os métodos tradicionais de construção de moradias indígenas são artesanais.

POTEIRO DE AULA

Leia em voz alta o texto de Daniel Munduruku. Em seguida, convide os estudantes a ler, coletivamente, uma segunda vez. Observe a fluidez da leitura e o desenvolvimento da competência leitora dos estudantes. Explique aos estudantes que os materiais citados são usados no seu modo natural, muitas com adaptações às necessidades da construção, abordando a habilidade EF02GE04. Pergunte a eles se acompanharam alguma construção de moradia e se reconhecem alguns desses materiais.

► ATIVIDADES

1. Acompanhe a produção de escrita dos estudantes, intervindo se necessário e corrigindo eventuais erros de ortografia. Essa atividade também contribui para a compreensão de textos, componente de literacia.

► TEXTO COMPLEMENTAR

Bioconstrução: Construção de ambientes sustentáveis por meio do uso de materiais de baixo impacto ambiental, adequação da arquitetura ao clima local e tratamento de resíduos.

Ambiente sustentável: É o ambiente que satisfaz as necessidades presentes de moradia, alimentação e energia garantindo que as gerações futuras tenham como satisfazer as mesmas necessidades. [...] Entendemos por bioconstrução os sistemas construtivos que respeitam o meio ambiente:

- Durante a fase de projeto e de construção do edifício (na escolha dos materiais e técnicas de construção adequadas);

- Ao longo do uso do edifício (eficiência energética e tratamento adequado dos resíduos). [...]

A construção de um ambiente sustentável traz autonomia às comunidades. Uma comunidade com autonomia é aquela que tem a capacidade de satisfazer as suas próprias necessidades sem depender de grupos ou pessoas de fora da comunidade. O domínio das técnicas construtivas e

a valorização das técnicas tradicionais são mais um passo rumo a essa autonomia.

Autonomia é sinônimo de liberdade para uma comunidade, pois com isso ela não precisa depender de recursos externos ao ambiente onde vive. Se cuidarmos da natureza, teremos para sempre os recursos necessários para a nossa sobrevivência e a das futuras gerações no local onde vivemos.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Secretaria de Extrativismo e Desenvolvimento Rural Sustentável. Departamento de Desenvolvimento Rural Sustentável. **Curso de bioconstrução.** Brasília: MMA, 2008. p. 9-11.

MORADIA INDÍGENA

VAMOS CONHECER ALGUNS MATERIAIS UTILIZADOS NA CONSTRUÇÃO DE MORADIAS INDÍGENAS?

LEIA O TEXTO EM VOZ ALTA, COM A AJUDA DO PROFESSOR.

O MATERIAL UTILIZADO NA CONSTRUÇÃO DAS CASAS É, QUASE SEMPRE, O MESMO PARA TODOS OS GRUPOS. SÃO USADOS CIPÓS PARA A AMARRAÇÃO DOS **CAIBROS** QUE FARÃO A SUSTENTAÇÃO DAS CASAS, QUE DEPOIS SÃO COBERTAS COM PALHA DE ÁRVORES COMO A PALMEIRA, O BABAÇU, O AÇAIZEIRO OU A PUPUNHEIRA.

DANIEL MUNDURUKU. COISAS DE ÍNDIO: VERSÃO INFANTIL. SÃO PAULO: CALLIS, 2020.

CAIBROS: PEÇAS DE MADEIRA.

1. DE ACORDO COM O TEXTO, QUAIS SÃO OS MATERIAIS UTILIZADOS NA CONSTRUÇÃO DA MORADIA INDÍGENA?

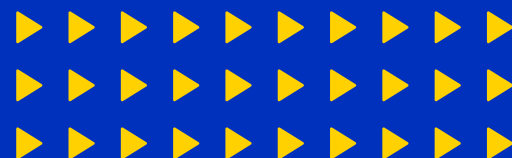
Madeira, cipó e palha de árvores.

2. OBSERVE NA FOTOGRAFIA UMA MORADIA INDÍGENA. QUE MATERIAIS VOCÊ IDENTIFICA NESSA CONSTRUÇÃO? Madeira e palha.



► MORADIA YAWALAPITI EM CONSTRUÇÃO NO PARQUE INDÍGENA DO XINGU, NO MUNICÍPIO DE GAÚCHA DO NORTE, ESTADO DE MATO GROSSO, 2016.

3. ALGUNS DESSES MATERIAIS TAMBÉM FORAM USADOS NA CONSTRUÇÃO DA SUA MORADIA? QUAIS? CONVERSE COM OS COLEGAS E O PROFESSOR. Respostas pessoais.



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/**

