

MANUAL DO
PROFESSOR

LAERCIO FURQUIM JR.
EDILSON ADÃO

A CONQUISTA

GEOGRAFIA

Ensino Fundamental - Anos Iniciais
Componente: Geografia

4

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

FTD

MATERIAL PARA DIVULGAÇÃO DA EDITORA FTD
REPRODUÇÃO PROIBIDA

A CONQUISTA

GEOGRAFIA

Ensino Fundamental - Anos Iniciais
Componente: Geografia



「MANUAL DO
PROFESSOR」

LAERCIO FURQUIM JUNIOR

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

EDILSON ADÃO CÂNDIDO DA SILVA

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



A Conquista – Geografia – 4º 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 Fabio Eugenio

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 Alex Silva, Anna Anjos, Artur Fujita, Bentinho, Camila Carrossine, Claudia Mariano, Dayane Raven, Dois de Nós, Edson Faria, Estúdio LAB307, Estúdio Ornitórrinco, Fabio Eugenio, Héctor Gómez, Ideário Lab, Ilustra Cartoon, Julio Dian, Leninha Lacerda, Luis Moura, Marcos Mello, Renan Leema, Romont Willy, Roberto Weigand, Rodrigo Figueiredo/Yancom, Sidney Meireles/Giz de Cera, Sonia Vaz, Tel Coelho/Giz de Cera

Allmaps, Dacosta Mapas, Renato Bassani (cartografia), Vespúcio Cartografia

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

Furquim Junior, Laercio

A conquista : geografia : 4º ano : ensino
fundamental : anos iniciais / Laercio Furquim
Junior, Edilson Adão Cândido da Silva. -- 1. ed. --
São Paulo : FTD, 2021.

Componente: Geografia.

ISBN 978-65-5742-585-5 (aluno – impresso)

ISBN 978-65-5742-586-2 (professor – impresso)

ISBN 978-65-5742-595-4 (aluno – digital em html)

ISBN 978-65-5742-596-1 (professor – digital em html)

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

21-72454

CDD-372.891

Índices para catálogo sistemático:

1. Geografia : Ensino fundamental 372.891

Cíbele 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 4º 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 4º ANO	1
Você já viu	6
Unidade 1 • Campo e cidade	8
Unidade 2 • Município	46
Unidade 3 • Brasil e suas regiões	76
Unidade 4 • Conhecendo a natureza	124
O que aprendi neste ano?	158

1

ORIENTAÇÕES GERAIS

1.1. EDUCAÇÃO BRASILEIRA E AS REGRAS NORMATIVAS

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

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

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

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



LINHA DO TEMPO

MARCOS HISTÓRICOS E NORMATIVOS



A linha do tempo não está em escala.

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

1.2.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.3. BNCC, PNA E GEOGRAFIA

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



1.4.

PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

► LUGAR

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

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

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

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

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

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

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

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

► PAISAGEM

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

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

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

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

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

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

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

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

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

► TERRITÓRIO

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

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

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

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

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

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

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

► REGIÃO

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

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

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

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

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

► NATUREZA

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

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

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

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

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

1.5. PROPOSTA PEDAGÓGICA

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



1.6. AVALIAÇÃO

Consideramos a avaliação um processo, ou seja, um ato contínuo. Essa é a premissa que orienta as atividades da obra, considerando o processo de avaliação uma ferramenta de desenvolvimento do 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:

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

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



2

QUADRO PROGRAMÁTICO

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

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

4º ANO • BRASIL: UM TERRITÓRIO DIVERSIFICADO

5º ANO • BRASIL: MEU LUGAR NO MUNDO

Campo e cidade

População no mundo e no Brasil

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

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

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

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

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

Município

Trabalho e condição social

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

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

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

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

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

Brasil e suas regiões

Rede urbana

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

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

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

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

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

Conhecendo a natureza

Energia, transporte e comunicação

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

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

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

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

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

3

EVOLUÇÃO SEQUENCIAL DOS CONTEÚDOS DO 4º ANO

▶ PLANEJAMENTO BIMESTRAL E SEMANAL

	Semana	Unidades	Conteúdos
1º Bimestre	1ª		• Você já viu • Avaliação inicial
	2ª	1	• Unidade 1 • Campo e cidade • Capítulo 1 • Interação campo-cidade
	3ª	1	• Caminhos da produção* • Matérias-primas • Circulação de pessoas e produtos
	4ª	1	• Comércio • Como os produtos chegam até mim? • Tecnologia no dia a dia • Comunicação*
	5ª	1	• Cidadania • Consumo sustentável
	6ª	1	• Capítulo 2 • Mapeamento dos lugares • Linguagem dos mapas
	7ª	1	• Vamos ler • Lendo um mapa • Vamos escrever • Elaborando um mapa
	8ª	1	• Direções cardeais • De olho no mapa! • Localizar elementos com as direções cardeais
	9ª	1	• Elementos do mapa*
	10ª	1	• Escala*
	11ª	1	• Diálogos História • Terra Indígena e remanescentes quilombolas • Vamos recordar? • Avaliação de processo
2º Bimestre	12ª	2	• Unidade 2 • Município • Capítulo 1 • O que é município • Divisão administrativa*
	13ª	2	• Área rural e urbana do município • De olho no mapa! • Da imagem de satélite para o mapa
	14ª	2	• Limites do município • Municípios brasileiros*
	15ª	2	• Fundação de um município • Capítulo 2 • População do município • Viver em outro lugar
	16ª	2	• Vamos ler • História de uma cidade • Vamos escrever • Contando histórias
	17ª	2	• Gestão do município • Ciclovias e mobilidade urbana
	18ª	2	• Cidadania • Conselhos Municipais • Tecnologia no dia a dia • Áreas de atuação dos Conselhos Municipais
	19ª	2	• Diálogos História • São Paulo de muitos sabores*
	20ª	2	• Vamos recordar? • Avaliação de processo

* 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.

	Semana	Unidades	Conteúdos
3º Bimestre	21ª	3	<ul style="list-style-type: none"> • Unidade 3 • Brasil e suas regiões • Capítulo 1 • Território brasileiro • Território e população • Tecnologia no dia a dia • Crescimento da população
	22ª	3	<ul style="list-style-type: none"> • República Federativa do Brasil • Quem governa o Brasil? • Os Três Poderes • Presidente da República* • Unidades Federativas
	23ª	3	<ul style="list-style-type: none"> • Cidadania • Brasília, patrimônio cultural da humanidade • Formação do território brasileiro* • De olho no mapa! • Tesouro dos mapas
	24ª	3	<ul style="list-style-type: none"> • Capítulo 2 • Divisão regional do Brasil • Regiões ao longo do tempo • Outra regionalização
	25ª	3	<ul style="list-style-type: none"> • Região Norte • Paisagens naturais do Norte • Um pouco da cultura do Norte*
	26ª	3	<ul style="list-style-type: none"> • Região Nordeste • Paisagens naturais do Nordeste • Vamos ler • Cordel nordestino • Vamos escrever • Meu cordel*
	27ª	3	<ul style="list-style-type: none"> • Região Centro-Oeste • Paisagens naturais do Centro-Oeste • Um pouco da cultura do Centro-Oeste*
	28ª	3	<ul style="list-style-type: none"> • Região Sudeste • Paisagens naturais do Sudeste • Um pouco da cultura do Sudeste*
	29ª	3	<ul style="list-style-type: none"> • Região Sul • Paisagens naturais do Sul • Um pouco da cultura do Sul*
	30ª	3	<ul style="list-style-type: none"> • Diálogos Língua Portuguesa • Regiões literárias • Vamos recordar? • Avaliação de processo
4º Bimestre	31ª	4	<ul style="list-style-type: none"> • Unidade 4 • Conhecendo a natureza • Capítulo 1 • Relevo e hidrografia • Relevo terrestre
	32ª	4	<ul style="list-style-type: none"> • Principais formas de relevo • Formação e transformação • Relevo do Brasil • Deslizamentos
	33ª	4	<ul style="list-style-type: none"> • Águas do planeta • Rios do Brasil • Poluição das águas*
	34ª	4	<ul style="list-style-type: none"> • Vamos ler • Dois rios do Brasil • Vamos escrever • Um rio do meu município
	35ª	4	<ul style="list-style-type: none"> • Capítulo 2 • Clima e Vegetação • Tempo • Tecnologia no dia a dia • Previsão do tempo
	36ª	4	<ul style="list-style-type: none"> • Clima* • Zonas climáticas • Climas do Brasil
	37ª	4	<ul style="list-style-type: none"> • Climas do mundo* • Vegetação do mundo • Vegetação do Brasil*
	38ª	4	<ul style="list-style-type: none"> • Cidadania • Unidades de Conservação: proteger o ambiente • De olho no mapa! • Vegetação e ação humana
	39ª	4	<ul style="list-style-type: none"> • Diálogos Ciências e Arte • Flora e fauna do Brasil • Vamos recordar? • Avaliação de processo
	40ª		<ul style="list-style-type: none"> • O que aprendi neste ano? • Avaliação final

MATERIAL PARA DIVULGAÇÃO DA EDITORA FTD
REPRODUÇÃO PROIBIDA

SKYNESHER/GETTY IMAGES



4

MONITORAMENTO DA APRENDIZAGEM

VOCÊ JÁ VIU

Nome: _____

Turma: _____ Data: ____/____/____

A = Atende

AP = Atende parcialmente

NA = Não atende

Atividade	Objetivo	Conceito	Desempenho
1	Identificar elementos humanizados e elementos naturais na paisagem.	A	O estudante identifica elementos humanizados e elementos naturais na paisagem retratada.
		AP	O estudante identifica apenas um dos elementos na paisagem retratada.
		NA	O estudante não identifica elementos humanizados e elementos naturais na paisagem retratada.
2	Comparar imagens para reconhecer elementos e ritmos de transformação da paisagem.	A	O estudante compara as imagens e reconhece o elemento e os ritmos de transformação das paisagens.
		AP	O estudante compara as imagens, reconhece o elemento, mas não os ritmos de transformação das paisagens.
		NA	O estudante não reconhece os elementos e ritmos de transformação das paisagens.
3	Ler e interpretar imagens para reconhecer atividades econômicas em área rural.	A	O estudante reconhece ações humanas em área rural e identifica a atividade econômica.
		AP	O estudante reconhece ações humanas em área rural, mas não identifica atividade econômica.
		NA	O estudante não reconhece ações humanas em área rural.
4	Ler e interpretar imagens para reconhecer atividades econômicas em área urbana.	A	O estudante reconhece ações humanas em área urbana e identifica a atividade econômica.
		AP	O estudante reconhece ações humanas em área urbana, mas não identifica a atividade econômica.
		NA	O estudante não reconhece ações humanas em área urbana.

VAMOS RECORDAR? UNIDADE 1 • CAMPO E CIDADE

Nome: _____

Turma: _____ Data: ____/____/____

A = Atende

AP = Atende parcialmente

NA = Não atende

Atividade	Objetivo pedagógico	Conceito	Desempenho
1	Reconhecer interação entre campo e cidade por meio das etapas do processo de produção.	A	O estudante diferencia matéria-prima e produto industrializado e identifica as fases de produção ocorridas no campo e na cidade.
		AP	O estudante diferencia matéria-prima e produto industrializado, mas não identifica as fases de produção ocorridas no campo e na cidade.
		NA	O estudante não diferencia matéria-prima e produto industrializado nem identifica as fases de produção ocorridas no campo e na cidade.
2	Identificar e distinguir elementos que caracterizam a circulação de pessoas e de mercadorias.	A	O estudante identifica e distingue diferentes meios de transporte e vias de circulação de pessoas e de mercadorias.
		AP	O estudante identifica diferentes meios de transporte, mas não distingue as vias de circulação de pessoas e de mercadorias.
		NA	O estudante não identifica diferentes meios de transporte nem vias de circulação de pessoas e de mercadorias.
3	Aprofundar o processo de aprendizagem relacionado à localização espacial.	A	O estudante identifica as direções cardeais.
		AP	O estudante identifica ao menos duas direções cardeais.
		NA	O estudante não identifica direções cardeais.
4	Ler e interpretar mapa por meio da identificação de seus elementos centrais.	A	O estudante reconhece os elementos do mapa e interpreta a legenda.
		AP	O estudante reconhece os elementos do mapa, mas não interpreta a legenda.
		NA	O estudante não reconhece os elementos do mapa.

VAMOS RECORDAR? UNIDADE 2 • MUNICÍPIO

Nome: _____

Turma: _____ Data: ____/____/____

A = Atende

AP = Atende parcialmente

NA = Não atende

Atividade	Objetivo pedagógico	Conceito	Desempenho
1	Entender aspectos fundamentais que caracterizam o município, como as relações campo-cidade.	A	O estudante identifica os limites municipais e distingue a área urbana e a rural do município.
		AP	O estudante identifica os limites municipais, mas não distingue a área urbana e a rural do município.
		NA	O estudante não identifica os limites municipais e não distingue a área urbana e a rural do município.
	Identificar aspectos político-territoriais na constituição do município, como a definição de seus limites.	A	O estudante identifica os limites municipais e municípios vizinhos no mapa.
		AP	O estudante identifica os limites municipais, mas não identifica municípios vizinhos no mapa.
		NA	O estudante não identifica limites municipais no mapa.
2	Analisar dados sobre evolução da migração brasileira entre campo e cidade.	A	O estudante reconhece a dinâmica da intensa migração do campo em direção à cidade no Brasil nas últimas décadas a partir da interpretação do gráfico.
		AP	O estudante identifica mudanças na população urbana e rural no Brasil a partir da interpretação do gráfico, mas não reconhece a migração do campo para a cidade.
		NA	O estudante não reconhece a dinâmica da intensa migração do campo em direção à cidade no Brasil nas últimas décadas a partir da interpretação do gráfico.

VAMOS RECORDAR? UNIDADE 3 • BRASIL E SUAS REGIÕES

Nome: _____

Turma: _____ Data: ____/____/____

A = Atende

AP = Atende parcialmente

NA = Não atende

Atividade	Objetivo pedagógico	Conceito	Desempenho
1	Reconhecer o nome oficial do nosso país (República Federativa do Brasil) e compreender o seu significado.	A	O estudante reconhece o nome oficial do nosso país (República Federativa do Brasil).
		AP	O estudante reconhece que é uma república, mas não sabe que é uma federação.
		NA	O estudante não reconhece o nome oficial do nosso país (República Federativa do Brasil).
2	Reconhecer o nome oficial do nosso país (República Federativa do Brasil) e compreender o seu significado.	A	O estudante reconhece que o nome do país foi inspirado em uma árvore nativa da Mata Atlântica chamada pau-brasil.
		NA	O estudante não reconhece que o nome do país foi inspirado em uma árvore nativa da Mata Atlântica chamada Pau-brasil.
3	Compreender a divisão do poder político no Brasil em Legislativo, Executivo e Judiciário.	A	O estudante identifica em qual poder cada cargo público atua.
		AP	O estudante identifica apenas um poder relacionado a um cargo público.
		NA	O estudante não identifica em qual poder cada cargo público atua.
4	Compreender a divisão do poder político no Brasil em Legislativo, Executivo e Judiciário.	A	O estudante identifica corretamente os destinos das demandas entre os poderes.
		AP	O estudante identifica apenas o destino de uma das demandas.
		NA	O estudante não identifica os destinos das demandas entre os poderes.
5	Entender o conceito de região e os critérios da regionalização brasileira.	A	O estudante entende que uma região é a parte de um todo, que apresenta características comuns que a diferencia do restante do território.
		AP	O estudante entende que uma região é a parte de um todo, mas não reconhece que ela apresenta características que a diferenciam do restante do território.
		NA	O estudante não entende que uma região é a parte de um todo.
6	Entender o conceito de região e os critérios da regionalização brasileira.	A	O estudante entende que a regionalização pode utilizar como critérios diferentes elementos naturais, econômicos, culturais, entre outros.
		AP	O estudante entende que a regionalização pode utilizar como critérios elementos naturais, mas não reconhece que ela pode utilizar critérios econômicos, culturais, entre outros.
		NA	O estudante não entende que a regionalização pode utilizar como critérios diferentes elementos naturais, econômicos, culturais, entre outros.
7	Ler, interpretar e comparar mapas políticos e da divisão regional do Brasil.	A	O estudante reconhece as regiões brasileiras do IBGE, as Unidades Federativas da região em que mora, que o Distrito Federal não é constituído de municípios e que Brasília é a sede do Governo Federal.
		AP	O estudante reconhece as regiões brasileiras do IBGE e as Unidades Federativas da região em que mora, mas desconhece que o Distrito Federal não é constituído de municípios e que Brasília é a sede do Governo Federal.
		NA	O estudante reconhece apenas algumas regiões do IBGE, não sabe quais Unidades Federativas pertencem à região em que mora, desconhece que o Distrito Federal não é constituído de municípios e que Brasília é a sede do Governo Federal.

VAMOS RECORDAR? UNIDADE 4 • CONHECENDO A NATUREZA

Nome: _____

Turma: _____ Data: ____/____/____

A = Atende

AP = Atende parcialmente

NA = Não atende

Atividade	Objetivo pedagógico	Conceito	Desempenho
1	Identificar os principais tipos de relevo e suas características.	A	O estudante identifica os tipos de relevo e suas características.
		AP	O estudante identifica apenas alguns tipos de relevo e suas características.
		NA	O estudante não identifica os tipos de relevo e suas características.
2	Compreender a dinâmica de um rio na paisagem, identificando suas partes.	A	O estudante identifica a nascente, os afluentes e a foz de um rio.
		AP	O estudante identifica apenas uma parte de um rio.
		NA	O estudante não identifica as partes de um rio.
3	Reconhecer os tipos de vegetação do Brasil por meio de suas características.	A	O estudante reconhece os tipos de vegetação do Brasil por meio de suas características.
		AP	O estudante reconhece apenas um tipo de vegetação do Brasil.
		NA	O estudante não reconhece nenhum tipo de vegetação do Brasil por meio de suas características.
4	Reconhecer os climas do Brasil e suas características.	A	O estudante reconhece os climas do Brasil e suas características.
		AP	O estudante reconhece apenas um clima do Brasil e suas características.
		NA	O estudante não reconhece os climas do Brasil e suas características.

O QUE APRENDI NESTE ANO?

Nome: _____

Turma: _____ Data: ____/____/____

A = Atende

AP = Atende parcialmente

NA = Não atende

Atividade	Expectativa de aprendizagem	Conceito	Desempenho
1	Compreender que a interdependência entre campo e cidade é mediada pelos processos de produção, distribuição e fluxos econômicos que abrangem as duas estruturas, assim como reconhecer as respectivas paisagens rural e urbana.	A	Compreende a relação existente entre a produção no campo e a interação com as etapas de produção até o consumo final.
		AP	Compreende o processo de produção, mas não relaciona com as demais etapas de produção
		NA	Não compreende o processo de produção nem relaciona com as demais etapas.
2	Compreender que a interdependência entre campo e cidade é mediada pelos processos de produção, distribuição e fluxos econômicos que abrangem as duas estruturas, assim como reconhecer as respectivas paisagens rural e urbana.	A	Reconhece as paisagens urbana e rural e entende que a Prefeitura, sede do governo municipal, está localizado na área urbana (cidade).
		AP	Reconhece as paisagens urbana e rural, mas não estabelece a correlação entre a paisagem urbana e a localização da Prefeitura.
		NA	Não diferencia as paisagens urbana e rural e não estabelece a correlação entre a paisagem urbana e a localização da Prefeitura.
3	Ler, interpretar e comparar diferentes mapas temáticos da realidade brasileira identificando seus elementos cartográficos.	A	O estudante consegue fazer a leitura e a interpretação do mapa e identificar o clima semiárido, bem como suas características.
		AP	O estudante consegue fazer a leitura e a interpretação do mapa, mas não identifica o clima e suas características.
		NA	O estudante não consegue fazer a leitura e a interpretação do mapa e não conhece as características do clima destacado.
4	Ler, interpretar e comparar diferentes mapas temáticos da realidade brasileira identificando seus elementos cartográficos.	A	O estudante consegue fazer a leitura e a interpretação do mapa de vegetação natural do Brasil.
		AP	O estudante faz a leitura do mapa, mas não consegue correlacionar às vegetações naturais do Brasil.
		NA	O estudante não consegue fazer a leitura e interpretação do mapa de vegetação do Brasil.
	Interpretar e compreender a diversidade natural das paisagens brasileiras.	A	O estudante reconhece as características e as paisagens das vegetações naturais destacadas: Caatinga e Mata de Araucária.
		AP	O estudante reconhece as características ou as paisagens de uma das vegetações naturais destacadas: Caatinga e Mata de Araucária.
		NA	O estudante não reconhece as características nem as paisagens das vegetações naturais destacadas: Caatinga e Mata de Araucária.

▶ TEXTO 1

Ler a paisagem, o mapa, o livro... Escrever nas linguagens da geografia

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

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

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

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

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

[...]

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

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

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

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

[...]

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

[...]

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

A leitura da paisagem responde, no processo de aprendizagem, a um objetivo similar ao da leitura de um texto qualquer: para ler o mundo, para compreender o mundo e o papel de cada um no mundo. Para constituir a sua identidade, a identidade com seu tempo e com seu lugar. Ler a paisagem responde, ainda, a objetivos que se reportam a capacidades e atitudes. A paisagem é um recurso que permite desenvolver uma série de capacidades: a observação, o registro, a análise, a comparação e a representação que, em geografia, tem um caráter específico.

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

► TEXTO 2

Definir o lugar

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

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

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

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

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

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

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

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

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

► TEXTO 3

Região, regionalização e regionalidade: questões contemporâneas

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

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

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

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

[...]

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

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

► TEXTO 4

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

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

[...]

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

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

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

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

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

[...]

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

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

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

[...]

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

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

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

► TEXTO 5

Impacto global da pandemia sobre a educação

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

► TEXTO 6

Conhecimentos e crenças de professores sobre a educação inclusiva

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

6

REFERÊNCIAS CONSULTADAS E COMENTADAS

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

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

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

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

RELATÓRIOS, ANUÁRIOS E DOCUMENTOS NORMATIVOS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília: SEB, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versoafinal_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.

CONHEÇA SEU MANUAL

VOCÊ JÁ VIU

Objetivos

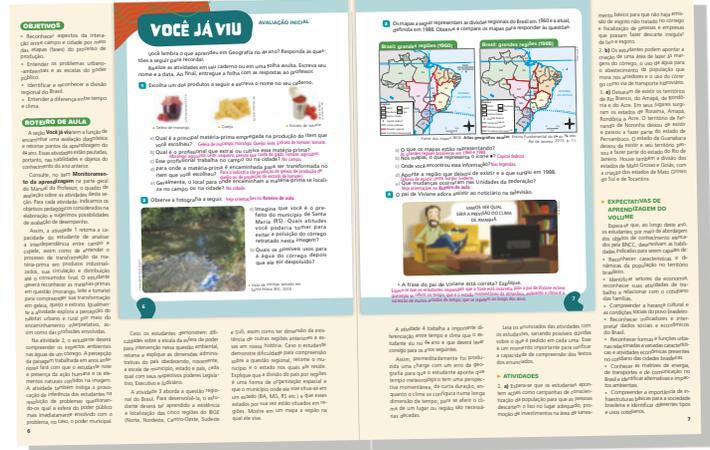
Apresenta objetivos que devem ser alcançados pelos estudantes na realização das atividades da seção.

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.

INTRODUÇÃO À UNIDADE

UNIDADE 2

TRABALHO E CONDIÇÃO SOCIAL

1. A atividade apresenta o tema da unidade, permitindo aos estudantes que analisem e possam ser desafiados a compreender o contexto histórico e social da unidade. A atividade também apresenta o objetivo da unidade e o conteúdo a ser estudado.

2. Além da unidade, há uma seção de atividades relacionadas com o conteúdo da unidade.

ROTEIRO DE AULA

1. O roteiro de aula apresenta o conteúdo da unidade e o conteúdo a ser estudado. Ele também apresenta o objetivo da unidade e o conteúdo a ser estudado.

2. Além da unidade, há uma seção de atividades relacionadas com o conteúdo da unidade.

OBJETIVOS PEDAGÓGICOS DA UNIDADE

1. Compreender o contexto histórico e social da unidade.

2. Compreender o contexto histórico e social da unidade.

3. Compreender o contexto histórico e social da unidade.

PRÉ-REQUISITOS PEDAGÓGICOS

1. Compreender o contexto histórico e social da unidade.

2. Compreender o contexto histórico e social da unidade.

3. Compreender o contexto histórico e social da unidade.

► **BNCC**

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

► **PNA**

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

ORGANIZE-SE

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

EDUCAÇÃO CARTOGRÁFICA

Indica os conteúdos de Cartografia nas páginas.

SENSIBILIZAÇÃO

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

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

PNA Identificar o desenvolvimento de um território.

SENSIBILIZAÇÃO

1. Você já viajou de carro no interior de São Paulo? Como foi a viagem?
2. Durante a viagem, você viu algum problema relacionado ao trânsito?
3. Que tipo de problemas você viu?

Após esse diálogo, sugira aos estudantes que pesquisem em sites de notícias e vídeos sobre o trânsito no interior de São Paulo.

Atividade complementar

• **Letra e número de mapas**

ROTEIRO DE AULA

1. Com base no texto, faça um mapa das rotas de transporte que se originam em São Paulo para outras cidades do interior de São Paulo. Marque com um ponto vermelho o ponto de partida e com um ponto verde o ponto de chegada. Marque com um ponto amarelo o ponto de chegada.

2. Com base no texto, faça um mapa das rotas de transporte que se originam em São Paulo para outras cidades do interior de São Paulo. Marque com um ponto vermelho o ponto de partida e com um ponto verde o ponto de chegada. Marque com um ponto amarelo o ponto de chegada.

3. Com base no texto, faça um mapa das rotas de transporte que se originam em São Paulo para outras cidades do interior de São Paulo. Marque com um ponto vermelho o ponto de partida e com um ponto verde o ponto de chegada. Marque com um ponto amarelo o ponto de chegada.

ATIVIDADES

1. Observe o mapa de São Paulo e identifique as rotas de transporte que se originam em São Paulo para outras cidades do interior de São Paulo. Marque com um ponto vermelho o ponto de partida e com um ponto verde o ponto de chegada. Marque com um ponto amarelo o ponto de chegada.
2. Com base no texto, faça um mapa das rotas de transporte que se originam em São Paulo para outras cidades do interior de São Paulo. Marque com um ponto vermelho o ponto de partida e com um ponto verde o ponto de chegada. Marque com um ponto amarelo o ponto de chegada.
3. Com base no texto, faça um mapa das rotas de transporte que se originam em São Paulo para outras cidades do interior de São Paulo. Marque com um ponto vermelho o ponto de partida e com um ponto verde o ponto de chegada. Marque com um ponto amarelo o ponto de chegada.

TEXTO COMPLEMENTAR

1. Observe o mapa de São Paulo e identifique as rotas de transporte que se originam em São Paulo para outras cidades do interior de São Paulo. Marque com um ponto vermelho o ponto de partida e com um ponto verde o ponto de chegada. Marque com um ponto amarelo o ponto de chegada.

2. Com base no texto, faça um mapa das rotas de transporte que se originam em São Paulo para outras cidades do interior de São Paulo. Marque com um ponto vermelho o ponto de partida e com um ponto verde o ponto de chegada. Marque com um ponto amarelo o ponto de chegada.

3. Com base no texto, faça um mapa das rotas de transporte que se originam em São Paulo para outras cidades do interior de São Paulo. Marque com um ponto vermelho o ponto de partida e com um ponto verde o ponto de chegada. Marque com um ponto amarelo o ponto de chegada.

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

PNA Identificar o desenvolvimento de um território.

SENSIBILIZAÇÃO

1. Você já viajou de carro no interior de São Paulo? Como foi a viagem?
2. Durante a viagem, você viu algum problema relacionado ao trânsito?
3. Que tipo de problemas você viu?

Após esse diálogo, sugira aos estudantes que pesquisem em sites de notícias e vídeos sobre o trânsito no interior de São Paulo.

Atividade complementar

• **Letra e número de mapas**

ROTEIRO DE AULA

1. Com base no texto, faça um mapa das rotas de transporte que se originam em São Paulo para outras cidades do interior de São Paulo. Marque com um ponto vermelho o ponto de partida e com um ponto verde o ponto de chegada. Marque com um ponto amarelo o ponto de chegada.
2. Com base no texto, faça um mapa das rotas de transporte que se originam em São Paulo para outras cidades do interior de São Paulo. Marque com um ponto vermelho o ponto de partida e com um ponto verde o ponto de chegada. Marque com um ponto amarelo o ponto de chegada.
3. Com base no texto, faça um mapa das rotas de transporte que se originam em São Paulo para outras cidades do interior de São Paulo. Marque com um ponto vermelho o ponto de partida e com um ponto verde o ponto de chegada. Marque com um ponto amarelo o ponto de chegada.

ATIVIDADES

1. Observe o mapa de São Paulo e identifique as rotas de transporte que se originam em São Paulo para outras cidades do interior de São Paulo. Marque com um ponto vermelho o ponto de partida e com um ponto verde o ponto de chegada. Marque com um ponto amarelo o ponto de chegada.
2. Com base no texto, faça um mapa das rotas de transporte que se originam em São Paulo para outras cidades do interior de São Paulo. Marque com um ponto vermelho o ponto de partida e com um ponto verde o ponto de chegada. Marque com um ponto amarelo o ponto de chegada.
3. Com base no texto, faça um mapa das rotas de transporte que se originam em São Paulo para outras cidades do interior de São Paulo. Marque com um ponto vermelho o ponto de partida e com um ponto verde o ponto de chegada. Marque com um ponto amarelo o ponto de chegada.

TEXTO COMPLEMENTAR

1. Observe o mapa de São Paulo e identifique as rotas de transporte que se originam em São Paulo para outras cidades do interior de São Paulo. Marque com um ponto vermelho o ponto de partida e com um ponto verde o ponto de chegada. Marque com um ponto amarelo o ponto de chegada.

2. Com base no texto, faça um mapa das rotas de transporte que se originam em São Paulo para outras cidades do interior de São Paulo. Marque com um ponto vermelho o ponto de partida e com um ponto verde o ponto de chegada. Marque com um ponto amarelo o ponto de chegada.

3. Com base no texto, faça um mapa das rotas de transporte que se originam em São Paulo para outras cidades do interior de São Paulo. Marque com um ponto vermelho o ponto de partida e com um ponto verde o ponto de chegada. Marque com um ponto amarelo o ponto de chegada.

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 É 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.

A CONQUISTA

GEOGRAFIA

Ensino Fundamental - Anos Iniciais
Componente: Geografia

4

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 Fabio Eugenio
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 Alex Silva, Anna Anjos, Artur Fujita, Bentinho, Camila Carrossine, Claudia Mariano, Dayane Raven, Dois de Nós, Edson Faria, Estúdio LAB307, Estúdio Omitorrinco, Fabio Eugenio, Héctor Gómez, Ideário Lab, Ilustra Cartoon, Julio Dian, Leninha Lacerda, Luis Moura, Marcos Mello, Renan Leema, Romont Willy, Roberto Weigand, Rodrigo Figueiredo/Yancom, Sidney Meireles/Giz de Cera, Sonia Vaz, Tel Coelho/Giz de Cera
Allmaps, Dacosta Mapas, Renato Bassani (cartografia), Vespúcio Cartografia

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

Furquim Junior, Laercio
A conquista : geografia : 4º ano : ensino
fundamental : anos iniciais / Laercio Furquim
Junior, Edilson Adão Cândido da Silva. -- 1. ed. --
São Paulo : FTD, 2021.

Componente: Geografia.
ISBN 978-65-5742-585-5 (aluno – impresso)
ISBN 978-65-5742-586-2 (professor – impresso)
ISBN 978-65-5742-595-4 (aluno – digital em html)
ISBN 978-65-5742-596-1 (professor – digital em html)

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

21-72454 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 escrevemos este livro para você e esperamos que ele seja um bom companheiro pelos caminhos da Geografia e da sua vida de estudante!

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

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

Desejamos que este caminho seja de muitos conhecimentos e amizades!

Com carinho,
Os autores.

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

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

ORGANIZAÇÃO DOS VOLUMES

▶ VOCÊ JÁ VIU

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

▶ ABERTURA DE UNIDADE

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

▶ CAPÍTULO

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

▶ TECNOLOGIA NO DIA A DIA

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

▶ DE OLHO NO MAPA!

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

▶ CIDADANIA

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

SUMÁRIO



VOCÊ JÁ VIU • Avaliação inicial 6

UNIDADE 1 • Campo e cidade 8

1 Interação campo-cidade 10

Caminhos da produção 12

Tecnologia no dia a dia • Comunicação 23

Cidadania • Consumo sustentável 24

2 Mapeamento dos lugares 26

Linguagem dos mapas 27

Vamos ler • Lendo um mapa 28

Vamos escrever • Elaborando um mapa 29

Direções cardeais 30

De olho no mapa! • Localizar elementos com as direções cardeais 32

Escala 38

Diálogos | História • Terra indígena e remanescentes quilombolas 42

Vamos recordar? • Avaliação de processo 44

UNIDADE 2 • Município 46

1 O que é município 48

Divisão administrativa 50

De olho no mapa! • Da imagem de satélite para o mapa 54

Municípios brasileiros 58

Fundação de um município 60

2 População do município 62

Viver em outro lugar 64

Vamos ler • História de uma cidade 66

Vamos escrever • Contando histórias 67

Gestão do município 68

Cidadania • Conselhos Municipais 72

Tecnologia no dia a dia • Áreas de atuação dos Conselhos Municipais 73

Diálogos | História • São Paulo de muitos sabores 74

Vamos recordar? • Avaliação de processo 75

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 • Brasil e suas regiões 76

1	Território brasileiro 78
	Território e população 79
	Tecnologia no dia a dia • Crescimento da população 80
	República Federativa do Brasil 81
	Quem governa o Brasil? 82
	Cidadania • Brasília, patrimônio cultural da humanidade 88
	Formação do território brasileiro 90
	De olho no mapa! • Tesouro dos mapas 94
2	Divisão regional do Brasil 96
	Região Norte 102
	Região Nordeste 106
	Vamos ler • Cordel nordestino 108
	Vamos escrever • Meu cordel 109
	Região Centro-Oeste 110
	Região Sudeste 114
	Região Sul 118
	Diálogos Língua Portuguesa • Regiões literárias 121
	Vamos recordar? • Avaliação de processo 122

UNIDADE 4 • Conhecendo a natureza 124

1	Relevo e Hidrografia 126
	Relevo terrestre 127
	Águas do planeta 134
	Vamos ler • Dois rios do Brasil 138
	Vamos escrever • Um rio do meu município 139
2	Clima e vegetação 140
	Tempo 141
	Tecnologia no dia a dia • Previsão do tempo 142
	Clima 143
	Vegetação do mundo 148
	Cidadania • Unidades de Conservação: proteger o ambiente 153
	De olho no mapa! • Vegetação e ação humana 154
	Diálogos Ciências e Arte • Flora e fauna do Brasil 156
	Vamos recordar? • Avaliação de processo 157

O QUE APRENDI NESTE ANO? • Avaliação final 158

Referências comentadas 160
Leituras complementares para o professor 160



CLAUDIA MARIANO

► **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.

DESCUBRA MAIS

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

PESQUISA

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

OBJETIVOS

- Identificar elementos humanizados e elementos naturais na paisagem.
- Comparar imagens para reconhecer elementos e ritmos de transformação da paisagem.
- Ler e interpretar imagens para reconhecer atividades econômicas em área rural.
- Ler e interpretar imagens para reconhecer atividades econômicas em área urbana.

ROTEIRO DE AULA

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

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

As atividades sugeridas nesta seção têm em respeito sobretudo à habilidade do 3º ano: (EF03GE04) Explicar como os processos naturais e históricos atuam na produção e na mudança das paisagens naturais e antrópicas nos seus lugares de vivência, comparando-os a outros lugares. Ela se relaciona diretamente com a habilidade do 4º ano: (EF04GE04) Reconhecer especificidades e analisar a interdependência do campo e da cidade, considerando fluxos econômicos, de informações, de ideias e de pessoas. Com os conhecimentos prévios referentes à habilidade (EF03GE04) já consolidados, os estudantes estão aptos a ter um bom desempenho nos estudos iniciais do 4º ano, sobretudo no capítulo inicial em que a habilidade (EF04GE04) é amplamente explorada. Se os estudantes apresentarem dificuldades, identifique se elas são de cunho procedimental ou conceitual, para adequar a remediação.

Na atividade 1, propomos averiguar se os estudantes compreenderam que

VOCÊ JÁ VIU**AValiação INICIAL**

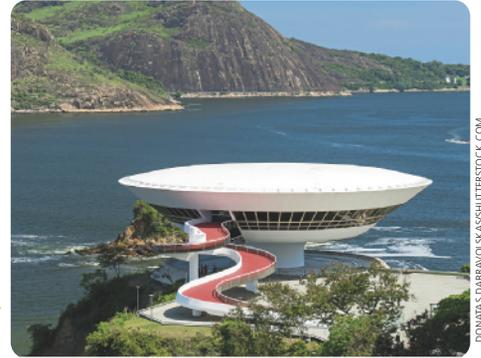
Você lembra o que aprendeu em Geografia no 3º ano? Responda às questões para recordar.

Realize as atividades em seu caderno ou em uma folha avulsa. Escreva seu nome e a data. Ao final, entregue a folha com as respostas ao professor.

1 Leia o texto e observe a paisagem.

- **Elementos humanizados** da paisagem são aqueles construídos pelos seres humanos.
- **Elementos naturais** da paisagem são aqueles que têm origem na natureza.

Museu de Arte Contemporânea no município de Niterói, estado do Rio de Janeiro, 2018.



- Quais elementos humanizados aparecem nessa paisagem? **Museu.**
- Quais elementos naturais aparecem nessa paisagem? **Mar, formas de relevo e céu.**

2 Observe as paisagens a seguir para responder às questões.

▲ Formação rochosa no município de Ponta Grossa, no estado do Paraná, 2018.



▲ Árvore caída em rua do município de São Paulo, estado de São Paulo, 2019.

- Qual elemento da natureza modificou essas paisagens? **O vento.**
- Em qual imagem a paisagem demorou mais tempo para ser alterada? **E em qual a mudança foi mais rápida? A paisagem da imagem 1 foi alterada mais lentamente. Já a paisagem da imagem 2 foi alterada mais rapidamente.**

6

as ações humanas interferem e transformam a paisagem. Para isso, observe se os estudantes identificam corretamente os elementos humanizados e os elementos naturais na imagem apresentada. Se demonstrarem dificuldade, solicite que leiam novamente o texto que define elementos naturais e humanizados da paisagem. A identificação correta de tais elementos é fundamental para o desempenho dos estudantes nas demais atividades.

Na atividade 2, a proposta é verificar se os estudantes compreenderam que as

ações dos elementos naturais também transformam a paisagem e que isso pode ocorrer mais rapidamente ou mais lentamente. Caso os estudantes demonstrem dificuldade para identificar qual é o principal elemento natural que modificou as paisagens representadas nas fotografias, solicite que levantem hipóteses de como cada paisagem foi alterada. Se a dificuldade persistir, peça que listem os possíveis elementos naturais modificadores das duas paisagens. A partir daí, peça que reflitam sobre cada elemento lista-

3 Observe a paisagem a seguir e responda às questões.



◀ Município de Pirenópolis, estado de Goiás, 2017.

- A paisagem representada na imagem está na área urbana ou na área rural? Como você sabe disso? **Área rural. É possível saber pelas poucas construções existentes, pela vegetação e pelos animais.**
- A paisagem apresenta modificações realizadas pelos seres humanos? Comente. **Sim. Os estudantes podem comentar que a construção e a cerca são elementos inseridos pelos seres humanos nessa paisagem.**
- Qual atividade econômica está representada nessa fotografia? **Pecuária/criação de animais.**
- Quais produtos essa atividade econômica pode oferecer? **Carne, couro e leite.**

4 Analise a paisagem representada na fotografia a seguir e responda às questões.



◀ Município de São Paulo, estado de São Paulo, 2017.

- A paisagem representada na imagem está na área urbana ou na área rural? Como você sabe disso? **Área urbana. É possível saber pelo grande número de construções existentes, pela presença de rua pavimentada, pelo grande fluxo de pessoas e pela falta de vegetação.**
- A paisagem apresenta modificações realizadas pelos seres humanos? Comente. **Sim. Os estudantes podem apontar a presença de edifícios e da rua asfaltada.**
- Qual atividade econômica está representada nessa fotografia? **Comércio.**
- O que caracteriza essa atividade econômica? **A compra e a venda de produtos.**

▶ 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:

- Compreender que a interdependência entre campo e cidade é mediada pelos processos de produção, distribuição e fluxos econômicos que abrangem as duas estruturas, assim como reconhecer as respectivas paisagens rural e urbana.
- Interpretar e compreender a diversidade natural das paisagens brasileiras.
- Compreender a organização do território brasileiro, assim como sua organização político-administrativa, considerando as diversas escalas dessa organização, desde o município, as unidades da federação e as macrorregiões nacionais.
- Ler, interpretar e comparar diferentes mapas temáticos da realidade brasileira identificando seus elementos cartográficos.
- Reconhecer a diversidade cultural brasileira nas diversas escalas por meio da formação de seu povo.

do e que escolham aquele que julgarem mais apropriado.

As atividades 3 e 4 têm como objetivo verificar se os estudantes reconhecem paisagens rurais e urbanas, respectivamente, e quais atividades econômicas tipicamente são desenvolvidas no campo e na cidade. Caso os estudantes demonstrem dificuldades em reconhecer elementos nas imagens que caracterizam a área rural e a área urbana, retome com eles as definições de campo e cidade. Explique também quais atividades tipicamente são desenvolvi-

das em cada uma das paisagens, como a agricultura, pecuária e o extrativismo no campo e o comércio, a indústria e os serviços na área urbana. Solicite aos estudantes que observem novamente as imagens e identifiquem se alguma das atividades mencionadas estão retratadas.

INTRODUÇÃO À UNIDADE

Esta unidade está estruturada em dois capítulos que abordam a interação entre campo e cidade e a linguagem dos mapas. No capítulo 1, a relação campo-cidade é apresentada por meio das etapas do processo de produção, estabelecendo-se a relação entre matéria-prima, produto e consumo final, e da circulação de pessoas e produtos. Destaca ainda a importância dos sujeitos do processo produtivo (trabalhadores e consumidores), além de propiciar a reflexão sobre impactos ambientais referentes ao processo de produção.

No segundo capítulo, a linguagem cartográfica é trabalhada abordando-se a localização espacial e a leitura e interpretação de elementos dos mapas, em destaque para o estudo da escala. Dessa maneira, procura-se atender aos objetivos pedagógicos da unidade.

OBJETIVOS PEDAGÓGICOS DA UNIDADE

Reconhecer interação entre campo e cidade por meio das etapas do processo de produção.

Identificar e distinguir elementos que caracterizam a circulação de pessoas e de mercadorias.

Aprofundar o processo de aprendizagem relacionado à localização espacial.

- Ler e interpretar mapa por meio da identificação de seus elementos centrais.

PRÉ-REQUISITOS PEDAGÓGICOS

Para que a aprendizagem dos conteúdos indicados na introdução da unidade e os objetivos pedagógicos se realizem a contento, espera-se que os estudantes tenham conquistado e consolidado pré-requisitos como reconhecer elementos naturais e humanizados de paisagens do campo e da cidade; identificar aspectos do trabalho característicos do campo e da cidade; reconhecer que as paisagens se transformam em ritmos distintos, por causas naturais e pela ação dos seres humanos. Essas habilidades serão essenciais para o

UNIDADE

1

CAMPO E CIDADE

Bia resolveu convidar sua colega Luiza, que mora no campo, para visitá-la.



8

estudo dos temas: relação campo-cidade, processo de produção e impactos ambientais decorrentes.

O pré-requisito de saber interpretar imagens, identificando diferentes pontos de vista e comparando a composição de elementos gráficos para realizar a leitura de mapas será essencial para o estudo da linguagem cartográfica.

▶ BNCC

(EF04GE04) Reconhecer especificidades e analisar a interdependência do campo e da cidade, considerando fluxos econômicos, de informações, de ideias e de pessoas.

▶ PNA

- Literacia: fluência em leitura oral

1. Acompanhe a leitura das mensagens enviadas por Bia e Luiza, de acordo com as orientações do professor.
2. Após ler e analisar as imagens, conte para os colegas da turma:
 1. Escolha dois estudantes para realizar a leitura em voz alta: um lerá a mensagem de Bia, e outro, a de Luiza.
 - a) Qual lugar da cidade você imagina que Bia quer mostrar à Luiza.
 - b) E qual lugar do campo Luiza quer apresentar à Bia. *Veja orientações no Roteiro de aula.*

E Luiza respondeu:



9

► **ATIVIDADE COMPLEMENTAR**

- Mural coletivo: paisagem do campo e da cidade
1. Divida os estudantes em dois grupos; um grupo fará um mural representando uma paisagem urbana e o outro, uma paisagem rural.
 2. Solicite a cada grupo que discuta quais são as características da paisagem, o que é fundamental ser representado para caracterizá-la. Oriente-os a fazer uma lista dos elementos que foram discutidos.

3. Auxilie cada grupo a organizar como será o mural, quais materiais serão necessários, se terá colagem ou apenas desenhos etc.
4. Organize com o grupo o suporte do mural e o local da escola em que poderá ser exposto.

O objetivo desta seção é trabalhar a leitura de imagens e textos, além de retomar conteúdos vistos em anos anteriores e sensibilizar o grupo para o estudo mais aprofundado das relações entre o campo e a cidade e assim, contribuir para o desenvolvimento da habilidade EF04GE04.

Inicie o estudo pela análise das imagens com os estudantes. Solicite que observem e descrevam o local em que cada personagem mora, identificando os elementos das paisagens e sua distribuição espacial e apontando as diferenças entre elas.

Certifique-se de que eles compreenderam a situação descrita na cena, ou seja, que cada personagem quer apresentar um lugar interessante onde vive.

Encaminhe as atividades propostas e, de acordo com as características da turma, avalie convidar três estudantes para ler as mensagens em voz alta. Convide outros trios para repetirem os procedimentos para que todos tenham a oportunidade de realizar a leitura oral.

Se os estudantes forem moradores da cidade, eles podem apresentar alguma dificuldade para indicar lugares do campo que Luiza poderia apresentar à Bia. Faça uma lista na lousa com as sugestões dos estudantes e peça que indiquem as atividades que as meninas podem realizar em cada lugar.

Se perceber que algum estudante ainda demonstra dificuldades recorra à **Atividade Complementar** proposta.

► **ATIVIDADES**

2. a) Incentive os estudantes a citarem lugares interessantes que já visitaram em alguma cidade ou a imaginarem um lugar. Verifique se os locais citados expressam a paisagem urbana.
2. b) Incentive os estudantes a citarem lugares interessantes que já visitaram no campo ou a imaginarem um lugar. Verifique se os locais citados expressam a paisagem rural.

1

INTERAÇÃO CAMPO-CIDADE

► BNCC

(EF04GE04) Reconhecer especificidades e analisar a interdependência do campo e da cidade, considerando fluxos econômicos, de informações, de ideias e de pessoas.

► PNA

• Literacia: desenvolvimento de vocabulário

► SENSIBILIZAÇÃO

1. Qual a diferença de se viver no campo ou na cidade?

2. Quais são as atividades de uma criança que mora no campo? E de uma criança que mora na cidade?

As questões introduzem as atividades propostas nas páginas, aproximando-as do repertório e das experiências dos estudantes. Eles podem levantar hipóteses sobre estas diferenças e compartilhar algo que já tenham vivenciado. Aproveite e partilhe também suas experiências pessoais, referências de livros, músicas ou filmes sobre a vida no campo e na cidade e suas diferenças.

► GLOSSÁRIO DE AULA

Ao abordar as atividades do campo e da cidade e como ela se relacionam, a abertura de capítulo contribui para o desenvolvimento da habilidade EF04GE04.

Faça uma leitura coletiva dos textos e das imagens, e verifique eventuais dúvidas que possam surgir, inclusive sobre o significado de algumas palavras. Aproveite esse momento e pergunte se eles conheceram alguma palavra nova e entenderam o seu significado. Destaque e releia com eles o glossário que explica o significado de etanol e procure contextualizar seu uso no dia a dia. Ao longo do volume, aparecerão diversas palavras novas em glossários, esse é um momento oportuno para trabalhar o componente de literacia desenvolvimento de vocabulário.

Para verificar os conhecimentos prévios dos estudantes sobre o assunto e estimular o compartilhamento de experiências, pergunte aos estudantes: “Vocês já acompanharam a produção de algum objeto ou alimento?”, “O que foi produzido?”,

Apesar de apresentar paisagens e atividades diferentes, campo e cidade **integram-se**.

As matérias-primas utilizadas na fabricação de diferentes materiais geralmente são produzidas ou extraídas no campo.

Integrar-se:
complementar-se,
relacionar-se.



Cultivo de grãos, verduras, legumes e frutas.



Coleta de produtos naturais de origem vegetal, animal ou mineral.



Criação de animais para obtenção de carnes, ovos, leites, couro e lã.

10

“Quais foram as etapas?”, “Ocorreu na cidade ou no campo?”, “Quem estava envolvido no trabalho?”. É provável que poucos estudantes tenham vivenciado alguma produção em grande escala. Considere, portanto, a produção de baixa complexidade, como a de um alimento produzido em casa ou no sítio, uma produção artesanal, horta na escola etc. Valorize as informações que os estudantes possam lembrar desses processos para trabalhá-las com a leitura das imagens destas páginas.

► TEXTO COMPLEMENTAR

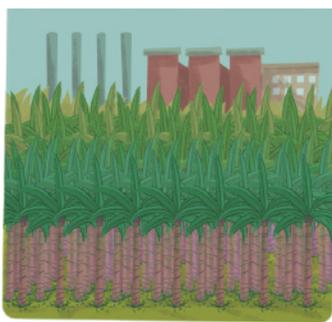
A unidade (contraditória) cidade/campo

O processo de industrialização da agricultura tem eliminado gradativamente a separação entre a cidade e o campo, entre o rural e o urbano, unificando-os dialeticamente. Isto quer dizer que campo e cidade formam uma unidade contraditória. Uma unidade onde a diferença entre os setores da atividade econômica (agricultura, pecuária e

Já as transformações da matéria-prima podem ocorrer tanto no campo como na cidade.



A maior parte das fábricas localiza-se nas cidades.



Mas algumas localizam-se no campo; o açúcar e o **etanol**, por exemplo, são produzidos nas agroindústrias.

Etanol: tipo de álcool extraído de vegetais que, entre outras funções, é utilizado como combustível para automóveis.



Para que cheguem ao consumidor, os produtos podem ser transportados para locais bem distantes de onde foram fabricados.



No campo e na cidade, os produtos são consumidos pelas pessoas.

ILUSTRAÇÕES: TEL COELHO/ROZ DE CÉRIA

SUGESTÃO PARA O PROFESSOR

- A DIVERSIDADE visual do campo e da cidade: caçadores da alma. Vídeio. Disponível em: <http://tvbrasil.ebc.com.br/cacadoresdaalma/epi-sodio/a-diversidade-visual-do-campo-e-da-cidade>. Acesso em: 9 jun. 2021.

A série “Caçadores da Alma” entrevista fotógrafos atuantes em todo o Brasil sobre sua prática como criadores de imagens a partir da interação com as paisagens e as pessoas dos lugares. Neste episódio, abordam a diversidade visual do campo e da cidade elaborando imagens que dizem muito sobre a realidade brasileira, mostrando a vida das pessoas nas grandes cidades e das comunidades do campo, como os sem-terra, indígenas e quilombolas, e seus desafios de sobrevivência.

Pode-se mostrar o vídeo aos estudantes e relacionar com a atividade da página ao estimular a observação e imaginação sobre quais seriam paisagens incríveis, tanto no campo como na cidade.

1. Em seu caderno, responda às questões. 1. a) **Agricultura, pecuária e extrativismo.**

a) Quais são as principais atividades econômicas do campo?

b) Quais são as principais atividades econômicas da cidade?

Indústria, comércio e prestação de serviços.

outros, em um; indústria, o comércio etc., em outro) vai sendo soldada de um lado pela presença, na cidade, do trabalhador assalariado (“boia-fria”) do campo. Aliás, as greves dos trabalhadores do campo são feitas nas cidades. De outro lado, pode-se constatar que a industrialização dos produtos agrícolas pode ser feita no campo com os trabalhadores das cidades.

Tudo indica que o desenvolvimento do capitalismo está soldando a união contraditória da agricultura e da indústria, do campo e da cidade, que ele mesmo separou no início de sua expansão.

Entretanto, agora essa soldagem está sendo feita num patamar social muito mais avançado, pois a separação na transição feudalismo/capitalismo envolveu trabalhadores individuais (camponeses-servos e artesãos), aqueles que com o trabalho da família quase tudo produziam.

Agora, entretanto, a soldagem está sendo feita num processo avançado de cooperação no trabalho. Portanto, a solução para a produção, quer do produto agrícola, quer do industrial, passa a requerer necessariamente o trabalho coletivo, e a

questão central desta transfere-se para a distribuição dos frutos da produção (salário e lucro). [...]

Essa solução passa também pela luta, igualmente na cidade, do camponês procurando obter um preço melhor para seus produtos, ou ainda para buscar condições e vantagens creditícias e/ou técnicas de modo a poder continuar camponês, ou seja, continuar produzindo com sua família na terra.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. Agricultura brasileira: transformações recentes. In: ROSS, J. (org.). **Geografia do Brasil**. 6. ed. São Paulo: Edusp, 2011. p. 474-475.

► BNCC

(EF04GE04) Reconhecer especificidades e analisar interdependência do campo e da cidade, considerando fluxos econômicos, de informações, de ideias e de pessoas.

(EF04GE07) Comparar as características do trabalho no campo e na cidade.

(EF04GE08) Descrever e discutir o processo de produção (transformação de matérias-primas), circulação e consumo de diferentes produtos.

► SENSIBILIZAÇÃO

1. Vocês sabem quais são as etapas da produção do suco de frutas vendido no supermercado?

2. Qual parte da produção ocorre no campo? E na cidade?

3. Quais profissionais estão envolvidos no trabalho?

Os estudantes podem responder às perguntas em pequenos grupos. Algumas questões podem ter caráter avançado, as respostas podem ser entregues em folhas avulsas. Desse modo, é possível acompanhar o andamento do processo de ensino-aprendizagem.

CAMINHOS DA PRODUÇÃO

Quando vemos um produto, não imaginamos tudo o que foi necessário para produzi-lo e o caminho que ele percorreu para chegar às nossas mãos.

Observe a sequência de imagens e acompanhe os textos. Eles mostram os caminhos de uma produção.

PRODUÇÃO DE SUCO DE MAÇÃ

1

Plantio e colheita de maçãs

As maçãs, usadas na indústria alimentícia de muitas maneiras, são cultivadas no campo.



2

Transporte de maçãs

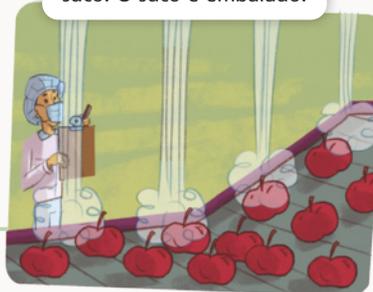
Depois de colhidas, as maçãs são transportadas até uma fábrica. No Brasil, grande parte dessas fábricas se localiza nas cidades.



3

Indústria de suco de maçã

Na indústria, as maçãs são lavadas e processadas em suco. O suco é embalado.



4

Fabricação da garrafa

A garrafa de vidro é fabricada em uma outra indústria. Depois, é levada para a indústria de suco de maçã, onde será usada para armazenar o suco.



ILUSTRAÇÕES: TETECHE/AGUIAR DE CÉRIA, SONET/MARQUES/AGUIAR DE CÉRIA

12

SUGESTÃO PARA O PROFESSOR

• RAMOS, Jaqueline B. Os impactos da alimentação para o meio ambiente. **Akatu**, 11 jan. 2011. Disponível em: <https://www.akatu.org.br/noticia/os-impactos-da-alimentacao-para-o-meio-ambiente>. Acesso em: 9 jun. 2021.

O texto trata de como o ato de consumir alimentos pode ter grande importância com relação à sustentabilidade, tanto relacionado às etapas de produção quanto às relações de trabalho, transporte e comércio.

► O QUE E COMO AVALIAR

Esta atividade pode ser utilizada como estratégia de remediação de dificuldades apresentadas pelos estudantes durante as aulas ou na execução das atividades.

Divida os estudantes em pequenos grupos e peça-lhes que listem todas as etapas do processo de produção, distribuição e consumo do suco de maçã. Depois, crie com os grupos quadros, conforme os modelos a seguir.

Solicite aos grupos que preencham os quadros das etapas, discernindo qual de-

5

Transporte de suco de maçã

O suco é transportado para diferentes pontos de venda, que podem estar muito distantes de onde ele foi fabricado.



6

Comercialização e consumo do suco de maçã

O suco é vendido em mercados, mercearias, lanchonetes, entre outros locais, pronto para ser consumido.



ILUSTRAÇÕES: TEL. COELHOZIG DE CERA

1. Observe as ilustrações e responda às questões a seguir no seu caderno.
- As etapas de produção se referem a qual produto? **Suco de maçã.**
 - Qual é a matéria-prima necessária para fazer esse produto? Onde ela é produzida? **Maçã. Ela é produzida em plantações no campo.**
 - Onde e como o suco de maçã é produzido? **Em uma fábrica, com a utilização de máquinas e o trabalho de pessoas.**
 - Qual profissional tipicamente do campo aparece nesse processo produtivo? **Agricultor.**
 - Quais profissionais tipicamente da cidade aparecem nesse processo produtivo? **Operário da fábrica de suco, operário da fábrica de vidro, vendedor de suco.**
 - Como essas etapas de produção do suco de maçã relacionam o campo e a cidade? **A matéria-prima (maçã) é cultivada no campo. Na cidade, a maçã é transformada em suco e engarrafada. Tanto as pessoas do campo como as pessoas da cidade consomem o suco de maçã.**

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

DESCUBRA MAIS

- De onde vem? Para onde vai? – sacolas plásticas**, de Instituto Akatu. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=AXrIWrlJL0bw>. Acesso em: 29 abr. 2021. O vídeo explica como são produzidas as sacolas plásticas descartáveis e alguns dos problemas provocados pelo descarte incorreto. Há também propostas de reúso e alternativas à utilização desse tipo de sacola plástica.

13

las acontece somente no campo ou somente na cidade e as que podem acontecer tanto no campo como na cidade.

Ressalte os elementos de conexão entre campo e cidade no processo produtivo, como a etapa de transporte e comércio dos produtos.

Etapas da produção de suco de maçã	Campo	Cidade/Campo	Cidade
Plantação e colheita de maçã			
Transporte de maçãs			
Fábrica de suco			
Transporte para o supermercado			

ROTEIRO DE AULA

Considere que as habilidades EF04GE04 e EF04GE08 são trabalhadas ao abordar a inter-relação entre campo e cidade no estudo das etapas do processo de produção do suco de maçã, desde a colheita da fruta até a comercialização do suco. Já a habilidade EF04GE07 é trabalhada ao destacar nas imagens os trabalhadores em cada etapa de produção.

Este conteúdo apresenta complexidade e exige atenção para a leitura dos textos e imagens. Sugira que os estudantes formem duplas para lerem juntos, trocando impressões e compartilhando pequenas dúvidas. Depois deste primeiro contato, pode-se fazer uma leitura coletiva com sua orientação para esclarecer eventuais dúvidas que possam surgir. Evidencie o que acontece em cada etapa do processo produtivo do suco de maçã, chamando a atenção dos estudantes para que identifiquem os profissionais que aparecem em cada uma.

Proponha aos estudantes que escolham um objeto na sala de aula e imaginem como ele chegou até aqui. Estimule a curiosidade e a imaginação deles para investigar os percursos e o trabalho envolvidos na produção e distribuição dos objetos cotidianos, aproximando a realidade deles ao tema das inter-relações entre campo e cidade.

Se julgar pertinente, comente que o encadeamento das diversas etapas da produção recebe o nome de “cadeia produtiva”. Contextualize o uso do termo “cadeia” com a preocupação de distingui-lo de outro uso dado a esse termo: prisão. Essa é uma oportunidade para os estudantes ampliarem o vocabulário.

Aproveite a oportunidade e converse com os estudantes sobre o fato de que o processo produtivo não se encerra com a venda do produto, visto que a reciclagem de materiais dá continuidade ao processo. Isso será trabalhado na seção **Cidadania** (página 24), contudo, essa informação pode ser apresentada aqui e retomada lá, de maneira mais contextualizada e aprofundada.

▶ BNCC

(EF04GE04) Reconhecer especificidades e analisar a interdependência do campo e da cidade, considerando fluxos econômicos, de informações, de ideias e de pessoas.

(EF04GE07) Comparar as características do trabalho no campo e na cidade.

(EF04GE08) Descrever e discutir o processo de produção (transformação de matérias-primas), circulação e consumo de diferentes produtos.

▶ PNA

- Literacia: desenvolvimento de vocabulário
- Literacia: compreensão de textos

▶ SENSIBILIZAÇÃO

- Diversas matérias-primas são utilizadas na confecção dos produtos que consumimos. De onde elas são produzidas?

A pergunta visa verificar se os estudantes compreenderam os conteúdos trabalhados até o momento e se conseguem tecer relações entre os processos produtivos e a transformação dos paisagens.

ROTEIRO DE AULA

Considere que as habilidades EF04GE04 e EF04GE08 são trabalhadas ao se abordar a inter-relação entre campo e cidade no estudo das etapas do processo produtivo, levando em conta a produção ou extração de matérias-primas, a transformação na indústria e o consumo final.

Dando continuidade ao assunto tratado anteriormente, peça aos estudantes que façam a leitura atenta do texto dessas páginas. Ela pode ser feita em pequenos grupos ou coletivamente, em voz alta, solicitando a cada estudante que leia uma frase. Ser achar conveniente, peça a um estudante que comente a frase lida pelo colega. Ao final, organize uma conversa para sintetizar as principais ideias sobre os caminhos da produção.

Durante a leitura, oriente os estudantes a anotarem em seus cadernos as palavras que eles desconhecem o significado. Peça que anotem também as palavras novas que conheceram durante a leitura e que conse-

MATÉRIAS-PRIMAS

A sílica é a principal matéria-prima usada no processo de produção do vidro. Ela é retirada da natureza por meio da mineração de areia. A maçã, usada na indústria alimentícia de muitas maneiras, é cultivada no campo. A madeira, também extraída do campo, é matéria-prima para a produção de diversos itens, como o caderno e o lápis que você usa na escola.

CADU ROLIM/FOTOARENA



▼ A extração mineral é muito importante para a indústria, mas causa grandes impactos ambientais. Fotografia de mineração de areia no município de Salto de Pirapora, estado de São Paulo, 2019.

Na fabricação da caneta, da cadeira onde você está sentado, das roupas que está vestindo e de outros objetos que você usa no seu dia a dia também são utilizadas matérias-primas vindas do campo.



ILUSTRAÇÕES: ESTUDIO LAB307, EDSON FARIAS

14

guiram compreender seu significado pelo contexto em que estão inseridas. Peça então aos estudantes que conversem sobre essas palavras e troquem informações sobre seus possíveis significados. Faça uma lista das palavras selecionadas pelos estudantes aproveitando para comentar sobre seus significados. Se preferir e achar pertinente, oriente uma pesquisa em dicionários para auxiliar na compreensão das palavras.

Se necessário, antes de iniciar as atividades, oriente os estudantes a ler nova-

mente os textos e as imagens das etapas de produção do suco de maçã.

A maior parte das fábricas localiza-se nas cidades, mas muitas delas também fazem parte da paisagem do campo. O açúcar e o etanol são produzidos no campo, por exemplo.

As indústrias do campo geralmente são agroindústrias, ou seja, transformam produtos da agricultura e da pecuária.

Já a fabricação de garrafas de vidro, muitas vezes, é realizada em cidades. Todos esses produtos são consumidos tanto no campo como na cidade.

Considerando o processo de produção que você viu nas páginas anteriores, responda às questões a seguir no seu caderno.

1. Qual é a matéria-prima necessária na produção da garrafa de vidro?

A sílica, extraída da areia.

2. Em sua opinião, quais são as diferenças entre o trabalho das pessoas no campo e o trabalho das pessoas na cidade? Dê exemplos.

Resposta pessoal.

3. Em casa, com um de seus familiares, observe os materiais a seguir e escolha um para realizar as pesquisas indicadas. Responda em seu caderno.

3. e) Resposta de acordo com o material escolhido. É possível afirmar que é comum que essas indústrias se localizem em áreas urbanas. Mas parte de sua produção pode ocorrer em áreas rurais, como no caso de indústrias alimentícias.

ILUSTRAÇÕES: DOIS DE NÓS, ESTÚDIO ORNITORRINCO, EDSON FABIAS, BENTINHO



3. b) Na fabricação dos automóveis são utilizadas muitas matérias-primas, como ferro (minério de ferro), alumínio (bauxita), plásticos (derivados de petróleo), borracha (extração de látex), vidro (sílica). Para fabricar a camiseta, pode ser citado o algodão. Como matérias-primas das sandálias, plástico e couro. Na fabricação do biscoito, são exemplos açúcar, leite e cereais ou o petróleo, no caso das embalagens plásticas.

a) Escreva o nome do material escolhido.

Resposta pessoal.

b) Pesquise algumas das matérias-primas que são utilizadas na fabricação do material que você escolheu.

c) Qual é o profissional que extrai ou cultiva essa matéria-prima?

Resposta de acordo com o material escolhido.

d) Em que tipo de indústria o material escolhido é fabricado?

e) Essa indústria se localiza no campo ou na cidade?

3. d) Automóveis na indústria automobilística; sandálias na indústria do calçado ou calçadista; camiseta na indústria têxtil; e biscoito na indústria alimentícia.

15

▶ ATIVIDADES

2. É provável que os estudantes indiquem trabalhos no campo relacionados com agricultura, pecuária, extrativismo, ao ar livre e em espaço aberto. Na cidade, podem indicar trabalhos em locais fechados, como escritórios, lojas, fábricas, entre outros. A reflexão proposta por essa atividade contribui para o desenvolvimento da habilidade EF04GE07.

3. Oriente os estudantes a trazer a pesquisa na data combinada para compartilharem as informações com os colegas.

SUGESTÃO PARA O ESTUDANTE

- DE ONDE vem o vidro? Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gj9R3nmB67Q>. Acesso em: 9 jun. 2021.

- DE ONDE vem o sapato? Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=Kkpje9rXzQ8>. Acesso em: 9 jun. 2021.

Série “De onde vem?” traz a personagem curiosa Kika, que quer saber como são produzidos elementos que estão presentes no nosso cotidiano.

Assista com os estudantes para identificarem as etapas de produção do vidro e do sapato e como eles chegam até a casa da personagem. Pode-se relacionar com a produção do suco de maçã elucidando seu processo de produção.

▶ ATIVIDADE COMPLEMENTAR

- Trabalho de campo: visita à fábrica

Pesquise se nas proximidades da escola existe uma fábrica que recebe a visita de estudantes. Organize essa visita com a autorização da direção e dos pais. Antes da saída, elabore com os estudantes um roteiro para orientar o trabalho de campo. Veja a sugestão a seguir.

- O que é produzido.
- Quais matérias-primas são utilizadas.
- Quais são as etapas de produção.

- Quais são as profissões e atividades envolvidas.

- Como é feito o transporte do produto.

- Onde é comercializado.

- Como é feito o descarte e se há reciclagem.

- Quais são os possíveis impactos ambientais.

Pode-se organizar os estudantes em pequenos grupos e cada um ficar responsável em observar em mais detalhes um dos aspectos do processo produtivo. Verifique a possibilidade de fotografar

algumas etapas. Como o assunto é complexo, fique atento para que a linguagem utilizada pela pessoa que guiará a visita esteja adequada para o entendimento do grupo. De volta à sala de aula, organize um mural com os estudantes, com as informações coletadas no trabalho de campo. Exponha em um local da escola em que toda a comunidade tenha acesso.

► BNCC

(EF04GE04) Reconhecer especificidades e analisar a interdependência do campo e da cidade, considerando fluxos econômicos, de informações, de ideias e de pessoas.

► PNA

- Literacia: desenvolvimento de vocabulário
- Numeracia: noções de números e operações

ORGANIZE-SE

- Lápis de cor.

► SENSIBILIZAÇÃO

1. Como vocês circulam no bairro onde moram?
2. Quais meios de transporte vocês costumam utilizar?

As questões visam estimular a participação dos estudantes, verificar o conhecimento prévio sobre o assunto e introduzir o tema que será abordado neste item. Verifique por meio das respostas com quais meios de transporte os estudantes têm maior familiaridade.

ROTEIRO DE AULA

A habilidade EF04GE04 é trabalhada ao abordar a relação entre o campo e a cidade a partir da circulação de pessoas e de produtos com a utilização de meios de transporte.

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.

Para realizar a leitura dos textos e imagens, sugerimos que organize os estudantes em duplas, para que discutam os conteúdos. Após essa etapa, retome o conteúdo pedindo aos estudantes que indiquem o meio de transporte e a via de circulação representados em cada imagem. Aprovei-

CIRCULAÇÃO DE PESSOAS E PRODUTOS

A matéria-prima extraída ou produzida no campo tem de ser levada à fábrica. O produto fabricado deve ser transportado à loja, tanto no campo como na cidade. Para comprar os produtos, as pessoas podem se deslocar até a loja.

E esses são apenas alguns exemplos, pois existem matérias-primas e produtos que viajam inclusive para outros países!

Para que toda essa circulação de mercadorias e pessoas aconteça, é preciso que existam **meios de transporte e vias de circulação**.

Os **meios de transporte** são veículos utilizados no transporte de pessoas e produtos (mercadorias), como o automóvel, o navio, o trem e o avião.

As **vias de circulação** são onde os veículos se movimentam, como as estradas e as ferrovias.



▲ Estação de trem no município de Salvador, estado da Bahia, 2019.

1

O transporte terrestre é feito por ferrovias (transporte ferroviário) e por ruas, avenidas e rodovias (transporte rodoviário).



Trem de carga transportando minério de ferro no município de Aimorés, estado de Minas Gerais, 2019.

2

Os trens circulam sobre os trilhos das ferrovias. Esse meio transporta muito mais pessoas e produtos por viagem.

16

te a oportunidade e amplie a discussão, perguntando quais desses meios de transporte se deslocam em longas distâncias e quais se deslocam em curtas distâncias, quais atingem alta velocidade e quais circulam mais devagar. Aproxime a conversa da realidade dos estudantes e peça que identifiquem quais dos meios de transporte representados nas fotografias existem no local onde vivem, quais eles costumam utilizar no dia a dia e quais utilizaram poucas vezes.

► TEXTO COMPLEMENTAR

Em nosso cotidiano realizamos diferentes tarefas e, na maioria delas, emitimos CO₂: no deslocamento ao trabalho, em viagens e no consumo de gás e de energia elétrica. As empresas também emitem um alto índice de CO₂ nas suas atividades, tanto na produção quanto no deslocamento dos seus produtos e entrada de matérias-primas.

Mas o que fazer para diminuir esse impacto? Além das ações de conscientização, as empresas podem optar por diferentes meios para transportar seus

3

No Brasil, o principal meio de transporte utilizado é o rodoviário, feito por carros, ônibus e caminhões em rodovias, avenidas e ruas.



DIRCEU PORTUGAL/FOTOARENA

◀ Caminhão fazendo transporte de cana-de-açúcar em rodovia, no município de Engenheiro Beltrão, estado do Paraná, 2018.

TARCISIO SCHNAIDER/SHUTTERSTOCK.COM

4

O transporte aquático ocorre em hidrovias (vias sobre água). Essas podem ser fluviais, quando o transporte é realizado em rios, ou marítimas, quando ocorre em mares e oceanos.



▲ Barco no rio Trombetas, no município de Oriximiná, estado do Pará, 2019.

5

O transporte aéreo é realizado por aviões.



MATHEUS OBST/SHUTTERSTOCK.COM

◀ Avião de carga no município de Curitiba, estado do Paraná, 2018.

1. Em seu caderno, escreva o número de quais fotografias mostram meios de transporte:

terrestres • aquáticos • aéreos

Terrestre: 1, 2 e 3.
Aquático: 4.
Aéreo: 5.

2. Em seu caderno, indique os números das fotografias dos meios de transporte que estão transportando:

Transporte de pessoas: 1 e 4.
Transporte de produtos: 2, 3 e 5.

pessoas • produtos

3. Além daqueles representados nas imagens, que outros meios de transporte você conhece? Quais são os mais utilizados onde você mora? Em seu caderno, escreva o nome de um desses meios de transporte e faça um desenho dele. Depois mostre aos colegas da sala. **Respostas pessoais.**

17

produtos, contabilizando as vantagens humano-socioambientais de cada uma delas. Hoje no Brasil, existem cinco tipos de modais de transporte:

– Ferroviário: transportador de longo curso e de baixa velocidade. Muito utilizado no transporte de matérias-primas e produtos manufaturados de baixo custo.

– Rodoviário: trata-se do modal mais utilizado em rotas curtas de produtos acabados ou semiacabados.

– Aeroaviário: é o modal mais indicado para o transporte de mercadorias de alto valor

e pouco peso/volume (tendências e-commerce, amostras e mercadorias urgentes).

– Dutoviário: consiste no transporte de grânéis, por gravidade ou pressão mecânica, por meio de dutos e cilindros.

– Aquaviário: envolve todos os tipos de transporte efetuados sobre as águas.

NOVOS modais de transporte: alternativas para diminuir impactos no meio ambiente. **Envolverde**, 3 jun. 2015. Disponível em: <http://envolverde.cartacapital.com.br/novos-modais-de-transporte-alternativas-para-diminuir-impactos-no-meio-ambiente/>. Acesso em: 9 jun. 2021.

▶ ATIVIDADES

1. Se achar necessário, faça oralmente uma primeira associação entre o meio de transporte e um número correspondente a uma fotografia (por exemplo: meio de transporte terrestre, fotografia 1). Depois peça aos estudantes, organizados em duplas, que indiquem, oralmente, o número de outra fotografia que represente um meio de transporte terrestre (eles poderão indicar fotografias 2 ou 3). Peça aos estudantes que anotem essas duas associações no caderno e que continuem a atividade, registrando suas respostas.

2. Para essa atividade espera-se que os estudantes consigam registrar mais facilmente a associação entre os meios de transporte que levam pessoas e os que levam produtos e um número correspondente a uma fotografia. Se necessário, repita o encaminhamento da atividade anterior.

3. Espera-se que os estudantes respondam com base na sua experiência pessoal e no contexto em que vivem. Eles podem considerar diferentes modais como bicicletas e motos, carroças etc. Podem, também, citar meios de transporte que são pouco usados, como bonde e ônibus elétrico. Oriente os estudantes a incluir no desenho a via de circulação por onde o veículo se movimenta.

▶ ATIVIDADE COMPLEMENTAR

• Pesquisa: meio de transporte

Organize os estudantes em pequenos grupos e peça que pesquisem um meio de transporte de pessoas ou de mercadorias, seguindo o roteiro:

1. O que ele pode transportar?
2. Qual é a importância deste meio de transporte?
3. Como esse meio de transporte pode conectar campo e cidade?
4. Qual é o combustível usado? É muito poluente?
5. Existe esse meio de transporte no município onde você mora?

Promova a apresentação das informações levantadas e uma discussão sobre a importância dos meios de transporte para a conexão entre campo e cidade.

► BNCC

(EF04GE04) Reconhecer especificidades e analisar a interdependência do campo e da cidade, considerando fluxos econômicos, de informações, de ideias e de pessoas.

(EF04GE08) Descrever e discutir o processo de produção (transformação de matérias-primas), circulação e consumo de diferentes produtos.

► SENSIBILIZAÇÃO

1. O que vocês entendem por comércio?

2. Vocês ou seus familiares já venderam algo?

As questões aproximam o tema desenvolvido ao dia a dia dos estudantes. Caso tenham alguém na família que trabalhe no comércio, peça que compartilhem detalhes sobre o que comercializa e em qual lugar.

ROTEIRO DE AULA

Considere que as habilidades EF04GE04 e EF04GE08 são trabalhadas ao se abordar o papel do comércio na circulação de produtos entre o campo e a cidade e no consumo de produtos, etapa final do processo de produção.

A pintura que representa uma feira livre é cheia de detalhes. Para introduzir o tema, peça aos estudantes que se reúnam em duplas para observarem os detalhes da imagem. Auxilie os estudantes a reconhecer os produtos comercializados e como a artista destaca a relação entre as pessoas, com bastante interação e conversa. Peça que identifiquem quem está vendendo e quem está comprando e o que as outras pessoas que não estão vendendo nem comprando estão fazendo. Procure fazer relação com o que eles estudaram anteriormente e peça que imaginem como aqueles produtos podem ter chegado até ali.

Apesar de as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) determinarem outra regra, optamos por usar a ordem direta dos nomes dos autores nas referências desta obra, para apoiar o processo de leitura do estudante nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

COMÉRCIO

Observe a pintura e identifique o que as pessoas estão fazendo.

GALERIA JACQUES ARDIES



▲ Mara D. Toledo. **Feira livre**, 2007. Óleo sobre tela, 60 cm x 80 cm.

Algumas pessoas mostradas na pintura estão vendendo produtos em uma feira, outras estão comprando.

Você já estudou que os alimentos e as matérias-primas utilizados em diferentes produtos têm origem no campo. Estudou também que esses alimentos e materiais podem passar por diferentes processos de transformação em indústrias.

Para que os produtos cheguem até feiras, lojas ou mercados, muita coisa precisa acontecer. Por exemplo, alguns agricultores vendem seus produtos diretamente para casas comerciais e também para a população local. Outros vendem sua produção para donos de indústrias, onde os alimentos serão transformados em outros produtos.

18

► TEXTO COMPLEMENTAR

CEAGESP: Uma rede de abastecimento e sua importância no agronegócio

No passado, a comercialização de produtos que estão voltados à produção agropecuária, sendo ela produção vegetal ou animal, era realizada na rua, sem nenhuma estrutura e organização, o que ocasionava perdas e desvantagens para o produtor rural.

Desse modo, a CEAGESP surgiu da necessidade de se criar uma rede de abastecimento que promovesse e organizasse a

comercialização de uma forma mais eficiente. A criação dessa rede de abastecimento promoveu vários benefícios para o produtor e para todos que fazem parte das atividades voltadas ao agronegócio, contemplando, dessa forma, tanto o agronegócio quanto a rede de abastecimento, evidenciando uma forma de comercialização que movimenta milhões de toneladas de produtos hortifrutigranjeiros e que gera um faturamento de extrema importância para a economia do nosso país.

Observe as fotografias.



ANTONIO SALANERYS/ISTOCK.COM

▲ Barraca de frutas no mercado central no município de Belo Horizonte, estado de Minas Gerais, 2018.



JOAO PRUDENTE/PULSAR IMAGENS

▲ Geleias de frutas à venda em comércio no município de Serra Negra, estado de São Paulo, 2020.



BLOOMBERG/GETTY IMAGES

▲ Comércio no setor de hortaliças, frutas e legumes da Ceagesp, no município de São Paulo, estado de São Paulo, 2018.

Na Companhia de Entrepósitos e Armazéns Gerais de São Paulo (Ceagesp) ocorre a comercialização de diversos produtos em grandes quantidades. Muitas empresas, comerciantes e a população buscam produtos nesse local para vendê-los em supermercados, feiras livres e outros tipos de comércio. A Ceagesp é um dos maiores armazéns gerais do mundo.

PESQUISA

1. Com um familiar, procure na internet ou na prefeitura de seu município armazéns ou mercados próximos ao local onde você vive.

Resposta pessoal.

2. Descubra as seguintes informações:

- Quais tipos de produtos são encontrados nesse estabelecimento.
- De onde vem a maior parte desses produtos.
- Como esses produtos chegam a esses armazéns ou mercados.
- Onde serão comercializados os produtos que são vendidos nesses lugares. Respostas pessoais.

3. Anote no caderno as principais informações que você descobriu. Se quiser, ilustre a pesquisa com fotografias do local e dos produtos negociados. No dia marcado pelo professor, mostre para os colegas as informações que você descobriu. Resposta pessoal.

► PESQUISA

1. Oriente os estudantes a indicar com a maior precisão possível a localização dos estabelecimentos, citando nomes de bairros, municípios, estados e, se for o caso, também de países. Se possível, ajude-os a localizar em um mapa alguns desses lugares e a levantar hipótese sobre as vias e meios de transporte por onde, possivelmente os produtos possam ter sido transportados. Se não houver nenhum armazém ou mercado importante no município onde os estudantes vivem, expanda a pesquisa para a Unidade Federativa ou para a grande região.

3. Se os estudantes utilizarem imagens para ilustrar a pesquisa, oriente-os a elaborar legendas indicando o local e a data. Ao fim da atividade, promova uma roda de conversa para socializar as informações levantadas. Informe aos estudantes que os grandes armazéns suprem as feiras livres, mercados municipais, frutarias, quitandas e demais comércios locais e se configuram como importantes centros de distribuição.

► ATIVIDADE COMPLEMENTAR

- Trabalho de campo: o comércio local

Organize os estudantes em pequenos grupos e peça que façam um percurso, com a companhia de um familiar ou de outro adulto responsável, nas proximidades da moradia deles ou da escola, observando o comércio local. Solicite que:

1. Registrem o percurso, se possível, com fotografias, filmagem ou mesmo desenhos, mostrando tipos de estabelecimentos comerciais e a circulação de pessoas.

2. Façam ao menos duas entrevistas com comerciantes para entender o que comercializam e de onde vêm os produtos.

Peça para que cada grupo compartilhe a pesquisa, mostrando o registro do percurso. A atividade visa ampliar as propostas desse conteúdo e relacioná-las aos espaços de vivência dos estudantes.

[...]

Com o crescimento acelerado dos centros urbanos no Brasil, o processo de distribuição dos produtos agrícolas acabou se tornando muito complexo, ineficiente e caro. [...] pode-se concluir que a CEAGESP realiza um elo que perpassa toda a cadeia de produção e comercialização dos referidos produtos, permitindo a aproximação entre produtor rural e consumidor final. Uma evidência disso é o fato de que, no momento em que o consumidor compra

algum desses produtos (frutas, legumes, verduras, plantas, flores, diversos, pescado e grãos), seja em feiras, super e hipermercados, restaurantes ou sacolões, muito provavelmente essa mercadoria foi comprada através de alguma Ceasa. [...]

RIBEIRO, Fábio Vinicius de Araujo. CEAGESP: Uma rede de abastecimento e sua importância no agronegócio. Portal do agronegócio. Disponível em: www.portaldoagronegocio.com.br/artigo/ceagesp-uma-rede-de-abastecimento-e-sua-importancia-no-agronegocio-3625. Acesso em: 10 jun. 2021.

▶ BNCC

(EF04GE04) Reconhecer especificidades e analisar a interdependência do campo e da cidade, considerando fluxos econômicos, de informações, de ideias e de pessoas.

(EF04GE08) Descrever e discutir o processo de produção (transformação de matérias-primas), circulação e consumo de diferentes produtos.

▶ PNA

• Numeracia: noções de números e operações.

▶ SENSIBILIZAÇÃO

1. Onde vocês e seus familiares costumam fazer compras? Quais produtos vocês mais consomem?

2. Vocês gostam de fazer compras?

As questões convidam o estudante a refletir sobre sua relação com o comércio no cotidiano, aproximando o tema estudado a sua realidade. É possível que muitos comentem sobre supermercados e *shopping centers*. Peça que descrevam como os produtos estão dispostos e como se dão as relações entre as pessoas nesses estabelecimentos, comparando-os.

ROTEIRO DE AULA

Considere que a habilidade EF04GE08 é trabalhada ao abordar o resumo de produtos.

Dando continuidade ao tema desenvolvido anteriormente, sugira aos estudantes que façam uma apreciação cuidadosa das fotografias de ambas as páginas que retratam diversos tipos de estabelecimentos comerciais; para isso, eles podem se reunir em duplas. Aproveite para comentar sobre os hábitos de consumo dos estudantes. O tema será aprofundado nas páginas seguintes, mas já pode ser introduzido, inclusive, com as informações do texto sugerido na seção **Texto complementar**, que aproxima a realidade dos estudantes à discussão de como o comércio e o *marketing* podem criar hábitos de consumo.

Além dos mercados e armazéns, existem muitos outros tipos de estabelecimentos comerciais que vendem os mais variados produtos.



▲ Feira livre no município de Ourolândia, estado da Bahia, 2019.



▲ Shopping center no município de Campo Grande, estado do Mato Grosso do Sul, 2018.



▲ Supermercado no município de Canarana, estado do Mato Grosso, 2018.



▲ Banca de jornal no município do Rio de Janeiro, estado do Rio de Janeiro, 2019.



▲ Loja de roupas no município de Montes Claros, estado de Minas Gerais, 2016.



▲ Quiosque na praia no município de Balneário Camboriú, estado de Santa Catarina, 2020.

20

▶ TEXTO COMPLEMENTAR

O Brasil é o único país do mundo que celebra o Dia da Criança em 12 de outubro. [...] A fixação da data no Brasil ocorreu a partir de uma lei federal de 1924. Mas ela nunca foi de fato comemorada popularmente até os anos 1950, quando [uma] fabricante de brinquedos [...] lançou uma campanha publicitária para impulsionar as vendas de um de seus bonecos [...]. No ano seguinte, diante do sucesso da cam-

panha, a semana do dia 12 de outubro virou “Semana da Criança” [...]. A iniciativa começou então a ser copiada por comércios e outras fabricantes de brinquedos – e o dia 12 de outubro pegou. [...]

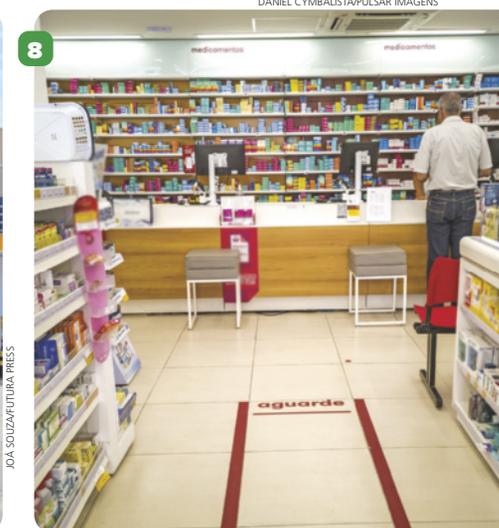
FREITAS, Ana. Por que o Brasil comemora o Dia da Criança numa data diferente do resto do mundo.

Nexo Jornal. Disponível em: www.nexojournal.com.br/expresso/2016/10/10/Por-que-o-Brasil-comemora-o-Dia-da-Crian%C3%A7a-numa-data-diferente-do-resto-do-mundo.

Acesso em: 10 jun. 2021.



▲ Posto de combustível no município de Salvador, estado da Bahia, 2021.



▲ Farmácia no município de São Paulo, estado de São Paulo, 2020.

Esses estabelecimentos comerciais existem em maior número nas cidades, mas alguns deles também se localizam no campo.

Com base na observação das fotografias, resolva as atividades.

1. O que todos esses estabelecimentos têm em comum?

Esses estabelecimentos comercializam algum produto.

2. Onde são vendidos estes produtos? Associe cada produto à fotografia correspondente.

8 medicamentos • 4 revistas • 3 pacotes de macarrão • 6 água de coco
• 7 gasolina • 1 cocos • 5 roupas • 2 tênis

3. Quais dos produtos destacados na questão 2 são industrializados?

Medicamentos, pacotes de macarrão, gasolina, roupas, revistas, tênis.

4. Sobre a relação campo-cidade, responda em seu caderno.

a) Quais desses produtos podem ter sido transportados diretamente do campo para a cidade para serem vendidos? Cocos e água de coco.

b) Em que tipo de transporte você imagina que eles possam ter chegado ao local onde estão sendo vendidos? Resposta pessoal.

SUGESTÃO PARA O ESTUDANTE

• BIAZOTI, André. **As raízes de Luriel**: uma aventura agroecológica. São Paulo: Evoluir, 2016. Disponível em: https://issuu.com/evoluir/docs/andre_biazoti_-_luriel_-_isbn_119-3. Acesso em: 10 jun. 2021.

O livro narra a estória de Luriel, uma menina curiosa que mora com a mãe na cidade e, nas férias, visita os avós no campo. Nestas férias, Luriel fará novas descobertas, sobre a produção de alimentos, e o modo de vida dos quilombolas e vai

conhecer personagens da cultura tradicional, como o Saci. Além disso, vai viver uma aventura com sua família no processo de demarcação de terras das comunidades remanescentes de quilombos onde vivem.

O material é permeado de atividades para desenvolver com os estudantes. Ele pode ser retomado adiante para tratar do modo de vida quilombola e do processo de demarcação de terras.

▶ ATIVIDADES

2. Como para a realização de atividade semelhante na página 17 foi sugerido um encaminhamento (primeiro a associação pode ser explicada pelo professor, depois realizada em duplas), oriente agora os estudantes a resolverem individualmente a atividade de associação entre imagens e funções por meio da identificação e utilização correta dos Algarismos. As respostas fornecidas são sugestões; assim, os estudantes podem associar mais números a cada produto, visto que alguns itens podem ser vendidos em mais de um estabelecimento comercial. Destaque que os *shopping centers* têm a característica de centralizar estabelecimentos comerciais de diversos tipos.

4. a) Espera-se que os estudantes entendam que os produtos que foram transportados diretamente do campo para a cidade são justamente os que não são industrializados.

4. b) Espera-se que os estudantes indiquem que o transporte dos produtos do campo à cidade pode ocorrer por diferentes veículos: caminhões, carroças, barcos, automóveis etc. Eles podem usar como referência suas próprias observações cotidianas. Explique aos estudantes que, embora esses produtos possam ser produzidos em pequena quantidade em áreas urbanas, é mais comum que sejam produzidos no campo quando cultivados em grande quantidade. Faça uma síntese com o grupo sobre os conteúdos trabalhados e certifique-se de que os estudantes perceberam que as matérias-primas passam por muitas etapas de transformação, algumas no campo e outras na cidade, até chegar às prateleiras dos supermercados, lojas e outros estabelecimentos comerciais. Ressalte que todas as etapas envolvem uso de tecnologia, vários tipos de trabalho e diferentes profissionais, em diversos lugares. Ao abordar a relação campo-cidade essa atividade contribui para o desenvolvimento da habilidade EF04GE04.

► BNCC

(EF04GE04) Reconhecer especificidades e analisar a interdependência do campo e da cidade, considerando fluxos econômicos, de informações, de ideias e de pessoas.

(EF04GE08) Descrever e discutir o processo de produção (transformação de matérias-primas), circulação e consumo de diferentes produtos.

► PNA

- Literacia: produção de escrita

► SENSIBILIZAÇÃO

• Como as matérias-primas chegam às fábricas? E das fábricas ao consumidor?

As perguntas verificam o entendimento do estudo até o momento. Espera-se que os estudantes indiquem os meios de transporte são utilizados para transportar as matérias-primas e os produtos industrializados de um lugar a outro. Aproveite para discutir os assuntos em que eles apresentam dificuldade.

BOLETIM DE AULA

Considere que as habilidades EF04GE04 e EF04GE08 são trabalhadas ao se abordar a relação entre tempo e cidade discutindo a produção, a circulação e o consumo de diferentes produtos.

Para ampliar a discussão desenvolvida anteriormente sobre os meios de transporte, explique aos estudantes que o transporte de mercadorias rodoviário é considerado mais caro, pois são necessários muitos caminhões para transportar a mesma carga que um trem poderia carregar. O assunto será abordado com mais profundidade no livro do 5º ano, mas esse aspecto pode ser levado em consideração pelos estudantes para desenvolverem a atividade proposta.

► ATIVIDADES

2. É importante que os estudantes levantem hipóteses sobre o transporte dessas mercadorias, de acordo com o que observam no dia a dia: se vivem em um ambiente com rios navegáveis,

COMO OS PRODUTOS CHEGAM ATÉ MIM?

Você já viu que a matéria-prima produzida no campo ou extraída da natureza chega às fábricas, na cidade ou no próprio campo, por meio dos transportes rodoviário, ferroviário, aquaviário (também chamado de hidroviário) ou aéreo.

As mercadorias são vendidas em lojas, armazéns, feiras livres, mercados, *shopping centers*, entre outros estabelecimentos comerciais.



1. Com a orientação de um familiar, escolha um dos produtos a seguir para realizar a atividade. **Resposta pessoal.**

OKHRISTYSHUTERSTOCK.COM.
ROADDESIGNSHUTERSTOCK.COM.
PIZZADELIVERYSHUTERSTOCK.COM/
RYECTORSHUTERSTOCK.COM



▲ Tênis



▲ Frigideira



▲ Celular



▲ Iogurte

2. Como você acha que o produto escolhido chega até o local de venda? Qual é o meio utilizado para transportá-lo? Escreva um pequeno texto sobre as suas ideias. Depois, na sala de aula, compartilhe seu texto com os colegas.

Produção pessoal.

22

pode ser que respondam hidroviário; se vivem em locais onde existam muitas rodovias, poderão responder rodoviário.

Acompanhe a produção da escrita dos estudantes e oriente-os a elaborarem o texto de maneira a contemplar as duas perguntas. Oriente-os a iniciar respondendo à primeira e, depois, à segunda pergunta. Proponha que leiam em voz alta suas respostas para avaliar se estão respondendo à contento. Se julgar necessário, solicite que reescrevam a parte da resposta que precisar de ajustes.

Veja alguns exemplos dos meios de comunicação utilizados atualmente.

Os meios de comunicação nos permitem entrar em contato com outras pessoas e termos acesso à informação e ao entretenimento.



Os elementos não foram representados em proporção de tamanho entre si. As cores não correspondem aos tons reais.



Agora, responda às questões no seu caderno.

1. Quais dos meios de comunicação mostrados são utilizados para receber informações e divertimento?
Televisão, rádio, jornal, revista, telefone celular, carta e internet.
2. Quais dos meios de comunicação são utilizados pelas pessoas para conversar, se conectar ou trocar informações?
Carta, e-mail, telefone fixo e telefone celular.
3. Qual é o meio de comunicação que você mais utiliza?
Resposta pessoal.
4. Na sua opinião, por que os meios de comunicação podem interligar pessoas que moram longe, como Bia, que mora na cidade, e Luiza, que mora no campo?
Resposta pessoal.

► BNCC

(EF04GE04) Reconhecer especificidades e analisar a interdependência do campo e da cidade, considerando fluxos econômicos, de informações, de ideias e de pessoas.

► PNA

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

ROTEIRO DE AULA

Peça aos estudantes que identifiquem os meios de comunicação ilustrados.

Comente com eles que, além de importantes para a troca de informações, os meios de comunicação também são fundamentais para o desenvolvimento das diversas atividades de trabalho. Atualmente, empresas realizam diversas atividades, como a compra e venda de produtos e serviços, principalmente por meio da internet. Explique aos estudantes que os meios de comunicação também são muito importantes na relação entre o campo e a cidade.

► ATIVIDADES

3. Se achar conveniente, peça aos estudantes que compartilhem suas respostas, explicando o uso que fazem dos meios de comunicação mencionados.
4. Oriente os estudantes na elaboração dessa resposta; essa é uma oportunidade de avaliar a produção de escrita deles, verificando se eles conseguem organizar suas ideias de maneira a responder à pergunta. Espera-se que os estudantes indiquem que, como Bia e Luiza estão distantes, elas teriam que se deslocar por longas distâncias para se encontrar. Teriam que sair da cidade, ou do campo, utilizar um meio de transporte como o ônibus, por exemplo, o que levaria algum tempo. A conexão entre elas por meios como cartas, telefone ou internet facilita a comunicação. Ao abordar a circulação de informações e ideias entre o campo e a cidade com a utilização de meios de comunicação, essa atividade contribui para o desenvolvimento da habilidade EF04GE04.

► O QUE E COMO AVALIAR

Caso tenham elaborado os murais que caracterizam as paisagens do campo e da cidade, suas atividades econômicas, modo de vida e atividades de lazer, proposta da **Atividade complementar** do início da unidade, retome-os neste momento. Observe atentamente com o grupo os elementos representados e questione se algo mudou na forma como percebem as características de ambas as paisagens.

Peça então que realizem, em pequenos grupos, um complemento para o mural, agora buscando evidenciar como as paisagens do campo e da cidade podem se conectar.

A atividade pode servir como estratégia de remediação ao propor uma retomada que permitirá a observação de evolução e aprofundamento das aprendizagens.

▶ BNCC

(EF04GE08) Descrever e discutir o processo de produção (transformação de matérias-primas), circulação e consumo de diferentes produtos.

▶ PNA

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

▶ SENSIBILIZAÇÃO

1. Vocês já ouviram falar em consumo sustentável? E em consumo consciente?
2. Vocês se consideram consumidores conscientes?
3. Na opinião de vocês, há relação entre o consumo e a produção de lixo?

As questões visam introduzir o tema que será abordado nesta seção. Elas são respondidas a partir da leitura do texto e da realização das atividades.

ROTEIRO DE AULA

Considere que a habilidade EF04GE08 é trabalhada ao abordar a produção de resíduos em um processo produtivo e o consumo consciente.

Após a sensibilização, chame a atenção dos estudantes para os três termos que estão no glossário. Pergunte a eles se conhecem algum deles. A seguir, distribua que três estudantes leiam a descrição de cada um. Depois, leia com eles os textos explicativos e as imagens sobre o processo produtivo da garrafa de vidro e retome o significado das palavras glossariadas, agora de maneira contextualizada, e verifique se os estudantes as compreenderam melhor.

Comente que é na fábrica de suco de maçã que as duas cadeias produtivas (a do suco e a da garrafa) se encontram. Depois, há a comercialização do suco e o consumo.

Comente que, quando a garrafa é descartada, ocorre a coleta seletiva: o vidro é separado, limpo e torna-se matéria-prima para a confecção de novas garrafas. Chame a atenção dos estudantes para o fato de que a reciclagem de materiais dá continuidade ao processo produtivo, alimentando a cadeia produtiva. Peça que revejam as imagens e identifiquem que da etapa 7, ao se tornar matéria-prima, o vidro entra novamente na

PRODUÇÃO E DESCARTE DE GARRAFA



Extração de sílica: A sílica, principal matéria-prima para a produção do vidro, é retirada da natureza por meio da mineração de areia. A atividade de extração mineral é responsável por grandes alterações nas paisagens e impactos ambientais.

Transporte dos componentes do vidro.



Comercialização e consumo do suco de maçã.



Transporte das garrafas até a fábrica de suco: Em seguida, o suco é transportado para diferentes pontos de venda.



Indústria que produz garrafas de vidro: Na indústria, depois de previamente transformado, o vidro é moldado em garrafas.



Descarte da garrafa vazia de suco para coleta seletiva.



O vidro é separado e torna-se matéria-prima para a confecção de novas garrafas.

cadeia produtiva, na etapa 3 (produção de garrafas de vidro).

Pergunte se eles sabem para onde vai uma garrafa de vidro se ela não é descartada, coletada e reciclada; qual seria a etapa 7 nessas condições. Aproveite para conversar com os estudantes sobre a noção de impacto ambiental causado pelo descarte inadequado de lixo e a poluição dos rios e dos oceanos. Se achar conveniente, retome a imagem de mineração de areia da página 14 para refletirem também sobre os impactos ambientais na extração de matérias-primas. Instigue os

estudantes a pensar em possíveis ações para redução dos impactos: "O que vocês imaginam que poderia ser feito para que os impactos ambientais da extração de areia (sílica) pudessem ser reparados?". Comente que o plantio de vegetação nas margens dos rios e o tratamento da água são algumas das soluções para a questão.

Faça a leitura do texto com as dicas sobre o consumo consciente. Depois, peça a cinco estudantes para lerem em voz alta, cada um deve ler uma dica. Após cada leitura, peça aos estudantes que comentem o que entenderam e se praticam o que é recomendado.

O descarte do que compramos e usamos tem impacto na natureza. Ao escolher produtos que vamos comprar, usar e descartar, devemos sempre levar em conta esses impactos. Atitudes como essa fazem de nós agentes **voluntários** do cuidado com o planeta.

Voluntário: quem age por vontade própria, sem obrigação ou controle.

Ter um consumo consciente é contribuir para a sustentabilidade e o futuro das próximas gerações. Cada um pode aumentar seus impactos positivos e diminuir os negativos, que são causados pelo consumo exacerbado e inconsciente.

[...]

5 dicas do [Conselho Empresarial Brasileiro para o Desenvolvimento Sustentável] CEBDS para consumo consciente:

1. Antes de comprar, avalie com cuidado sua necessidade. Evite efetuar a compra só porque a promoção parece atraente;
2. Não compre algo novo se você pode consertar o que já possui. Considere também comprar produtos de segunda mão que estejam em bom estado ou que ainda possuam vida útil de média a longa duração;
3. Evite o desmatamento ilegal: ao comprar móveis, verifique se a madeira é certificada;
4. Pesquise e procure comprar de marcas e empresas que são transparentes em seus processos produtivos e que investem em tecnologias para diminuir impactos ambientais, como emissão de GEEs [Gases de Efeito Estufa] e uso de recursos hídricos;
5. Leve **ecobags** para as compras e rejeite sempre que possível sacolas de plástico não recicláveis.

Conselho Empresarial Brasileiro para o Desenvolvimento Sustentável (CEBDS). **Que tal ser um consumidor consciente?** Disponível em: <https://cebds.org/que-tal-ser-um-consumidor-consciente/#.YFjuYK9KjIV>. Acesso em: 22 mar. 2021.

Ecobag: termo em inglês que significa “sacola ecológica”.

- 1.** De acordo com a imagem do processo produtivo da garrafa de suco de maçã, o que acontece depois do descarte do material?

A garrafa descartada é encaminhada para a reciclagem e torna-se matéria-prima para a confecção de novas garrafas.

- 2.** O que aconteceria se o menino jogasse a garrafa de vidro no lixo comum?
A garrafa seria descartada. Seria necessário extrair mais matéria-prima da natureza para a produção de uma nova garrafa.

- 3.** Existem outras maneiras de reutilizar garrafas de vidro. Dê um exemplo.
Os estudantes podem citar o reúso da garrafa para armazenamento de outros produtos, como item de decoração ou para artesanato.

25

► TEXTO COMPLEMENTAR

Por que trocar?

Você já parou para pensar que ninguém nasce consumista? O consumismo é uma ideologia, um hábito forjado que se tornou uma das características culturais mais marcantes da nossa sociedade, fruto, também, dos constantes estímulos veiculados mídias afora. É neste contexto que nascem As Feiras de Trocas de Brinquedos, com o objetivo, justamente, de contribuir com uma maneira engajada e divertida para repensarmos a forma como consumimos.

Por isso, nós, da equipe Criança e Consumo, do Alana, fazemos este convite a qualquer pessoa, escola, família, empresa ou coletivo, de qualquer região do país. Todos podem participar deste movimento, organizar a sua própria Feira e propor o debate sobre o consumismo infantil e seus prejuízos em todo e qualquer lugar. Afinal, trocar pode ser bem mais divertido do que comprar!

FEIRA de trocas de brinquedos. Criança e consumo. Disponível em: <https://feiradetrocas.com.br/por-que-trocar/>. Acesso em: 10 jun. 2021.

► ATIVIDADES

1. Certifique-se de que os estudantes compreenderam que, na cadeia de produção da garrafa de suco, os materiais descartados são reciclados e voltam a entrar nas fábricas de garrafas de vidro.

► ATIVIDADE COMPLEMENTAR

- Feira de trocas

1. Proponha aos estudantes a organização, com a comunidade escolar, de uma feira de trocas de brinquedos e livros. O objetivo é trabalhar na prática a noção de consumo consciente, já que a aquisição de novos produtos por meio das trocas evita a produção de lixo e valoriza a sociabilidade.

2. Faça uma roda de conversa com os estudantes, propondo a ideia de modo que se engajem em todo o processo. Identifique o que é necessário para a organização de uma feira de trocas e, se possível, envolva professores de outros grupos. Veja a sugestão de *site* com orientações para organização da feira.

3. Converse com a coordenação da escola para escolherem um local adequado e peça aos estudantes que façam convites e cartazes de divulgação.

SUGESTÃO PARA O ESTUDANTE

- CRIANÇA E CONSUMO. Disponível em: <http://criancaeconsumo.org.br/feira-de-trocas-de-brinquedos>. Acesso em: 10 jun. 2021.

No *site* Criança e consumo há muitas dicas e um guia, para a organização de combinados importantes, para a realização de feira de trocas. Oriente os estudantes a acessar o *site* para conhecê-los.

▶ BNCC

(EF04GE10) Comparar tipos variados de mapas, identificando suas características, elaboradores, finalidades, diferenças e semelhanças.

▶ PNA

• Literacia: desenvolvimento de vocabulário

Educação cartográfica

• Leitura de mapa pictórico

▶ SENSIBILIZAÇÃO

• Para que serve um mapa?

Incentive o levantamento de hipóteses sobre o tema que será trabalhado ao longo de todo o capítulo. O grupo pode trazer respostas, como: o mapa serve para saber onde estamos, para conhecermos o mundo etc. Acrescentando novos conteúdos progressivamente, conforme forem trabalhados.

ROTEIRO DE AULA

Neste capítulo, trabalharemos com representações cartográficas e abordaremos a escala cartográfica apenas em sua forma gráfica, mais adequada à faixa etária e em consonância com as habilidades trabalhadas em Matemática nesta etapa, segundo a BNCC.

O Parque Superlegal que consta na ilustração é fictício (ele não existe caso os estudantes perguntem). Optamos por começar o estudo dos mapas e da identificação de seus elementos apresentando um mapa pictórico por ser uma representação lúdica, que pode ser mais familiar aos estudantes e dessa maneira contribuir para o desenvolvimento da habilidade EF04GE10. A proposta do capítulo é apresentar e explorar diversos tipos de mapas para que os estudantes sejam capazes de compará-los.

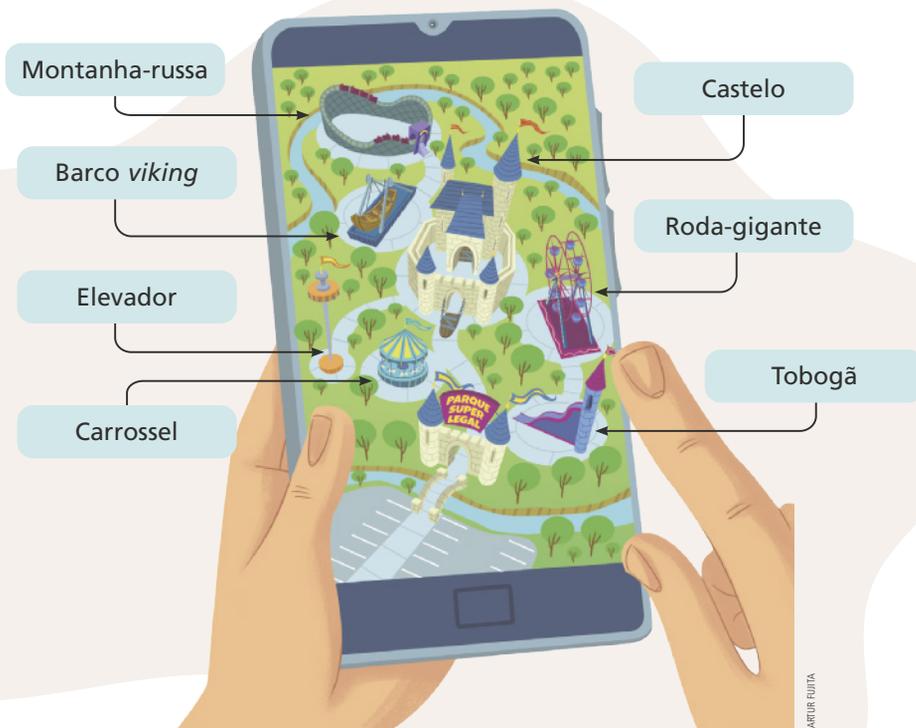
▶ ATIVIDADES

2. É possível observar: Montanha-russa, Barco *viking*, Elevador, Carrossel, Castelo, Roda-gigante, Tobogã, além do estacionamento e da área verde. Chame a atenção dos estudantes de como foram representados os elementos, característica que define essa representação como pictórica.

2 MAPEAMENTO DOS LUGARES

Você se lembra da Luiza, que convidou sua amiga Bia para conhecer um lugar incrível no campo? Luiza enviou o *link* de acesso ao mapa do lugar.

O mapa mostra uma parte do Parque Superlegal. Esse tipo de mapa é chamado **pictórico**.



O mapa **pictórico** usa desenhos para representar uma área de forma mais artística.

1. Que lugar Luiza quer apresentar para Bia? Um parque.
2. Quais atrações e locais do parque você pode observar no mapa?
Veja orientações no Roteiro de aula.

26

▶ TEXTO COMPLEMENTAR

Ser leitor de mapas significa, a nosso ver, que o sujeito é capaz de ler esse material tal como um texto escrito. Em outras palavras, significa que o leitor de mapas deve extrair significados do texto cartográfico que nele está representado. Por isso, não se pode chamar de leitura de mapas o ato de decodificar o que está representado no mapa por meio da legenda.

A leitura de mapa é um processo muito mais complexo, implica decodificação de símbolos e elaboração de significados a partir de representações que foram previamente elaboradas.

KATUTA, Ângela Massumi; SOUZA, José Gilberto de. **Geografia e conhecimentos cartográficos**: a cartografia no movimento de renovação da geografia brasileira e a importância do uso de mapas. São Paulo: Unesp, 2001. p. 133.

LINGUAGEM DOS MAPAS

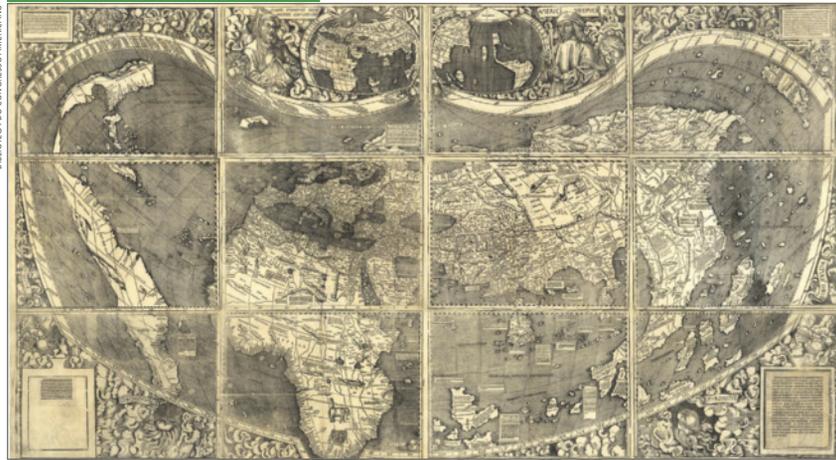
Representar os lugares por meio de mapas é um costume que existe há muito tempo. Estudiosos da **Cartografia** afirmam que mapas já eram confeccionados antes mesmo do surgimento da escrita.

A **Cartografia** é o conjunto de técnicas para criação de mapas geográficos.

Na história da humanidade, grupos variados, em diversas partes do mundo, representavam caminhos, locais de caça, o que observavam no céu e seus astros, entre outros.

Observe o mapa a seguir. Ele foi feito em 1507 e representa como o mundo era conhecido naquela época.

Mapa do mundo (1507)



Fonte: Martin Waldseemüller. **Universalis Cosmographia Secundum Ptholomaei Traditionem et Americi Vespucii Alioru[m]que Lustrationes**, 1507. Disponível em: www.loc.gov/rrr/geogmap/waldexh.html. Acesso em: 22 mar. 2021.

Graças a essas técnicas inventadas no passado e aperfeiçoadas ao longo do tempo, atualmente podemos representar lugares por meio de um mapa em uma folha de papel ou em um *tablet*, *notebook* ou mesmo em *smartphones*.

1. Quem elaborou esse mapa? Quando ele foi confeccionado?

Martin Waldseemüller, em 1507.

2. Quais diferenças você observa entre esse mapa e o da página anterior?

Resposta pessoal.

3. Aponte a informação no mapa de 1507 que mais lhe chamou a atenção.

Resposta pessoal.

▶ ATIVIDADE COMPLEMENTAR

- Para comparar mapas

Martin Waldseemüller (1475-1522), foi um cartógrafo alemão que em 1507 elaborou o primeiro mapa em que aparece a palavra "América" para designar o Novo Continente. No alto, à esquerda, ele homenageou Claudio Ptolomeu, importante astrônomo da Antiguidade. No alto, à direita, ele homenageou o navegador Américo Vespúcio, cujas informações permitiram o conhecimento das novas terras. Explique que os mapas atuais podem ser

mais precisos do que os mapas antigos, já que hoje temos mais informações sobre os territórios.

1. Organize os estudantes em pequenos grupos e peça que comparem o mapa de Waldseemüller com um mapa-múndi atual. Para isso, forneça um atlas para consulta ou providencie uma cópia de um mapa-múndi para distribuir aos estudantes.

2. Peça a cada grupo que observe os detalhes de cada mapa e elabore uma lista com as principais diferenças.

▶ BNCC

(EF04GE10) Comparar tipos variados de mapas, identificando suas características, elaboradores, finalidades, diferenças e semelhanças.

▶ PNA

- Literacia: desenvolvimento de vocabulário

Educação cartográfica

- Leitura e comparação de mapas

▶ SENSIBILIZAÇÃO

1. Que tipo de mapa é este?
2. Vocês já viram algum mapa semelhante a esse?
3. O que ele está representando?

As questões provocam a observação e identificação do mapa e convoca os estudantes a rememorem suas possíveis referências de mapas antigos.

ROTEIRO DE AULA

Este capítulo explora componentes importantes no processo de educação cartográfica. Portanto, considere a estratégia de iniciar solicitando que um estudante leia em voz alta a definição de Cartografia na página 27.

▶ ATIVIDADES

2. Auxilie o grupo a compreender que são mapas de épocas muito diferentes e elaborados com técnicas distintas. O mapa do parque de diversões é mais atual e é apresentado em uma tela de celular. O mapa do mundo é antigo e é apresentado em papel. Ajude os estudantes a concluir que o mapa pictórico representa apenas uma pequena área da superfície terrestre (um parque), diferente do mapa de 1507, que representa toda a superfície terrestre conhecida naquela época. Oriente-os ainda a identificar em qual dos mapas é possível indicar em detalhes a localização e a distribuição espacial dos elementos da paisagem. Ao solicitar aos estudantes que comparem os mapas e identifiquem suas diferenças, essa atividade contribui para o desenvolvimento da habilidade EF04GE10. Para aprofundar o exercício de comparação de mapas, desenvolva com os estudantes a atividade complementar desta página.

▶ BNCC

(EF04GE10) Comparar tipos variados de mapas, identificando suas características, elaboradores, finalidades, diferenças e semelhanças.

▶ PNA

• Literacia: desenvolvimento de vocabulário

Educação cartográfica

• Leitura de mapa

▶ SENSIBILIZAÇÃO

1. O que podemos aprender vendo mapas antigos?

2. O que os mapas comunicam sobre o período em que foram feitos?

As perguntas visam problematizar a importância dos mapas históricos como documentos que representam os conhecimentos sobre o território e o imaginário da época.

ROTEIRO DE AULA

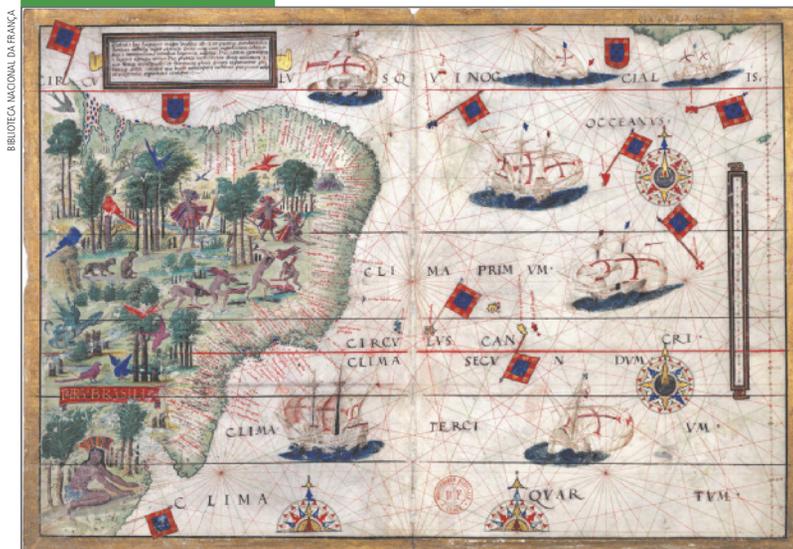
A habilidade EF04GE10 é trabalhada nesta seção ao abordar e explicar elementos e características de um mapa antigo. Se achar pertinente, oriente os estudantes a comparar esse mapa com o da página 27. Os dois são mapas históricos e contemporâneos, no entanto um representa o mundo e o outro, o Brasil. O Mapa *Terra Brasillis* apresenta ilustrações que detalham a visão dos cartógrafos sobre as terras que representava. No topo do mapa há uma legenda característica da cartografia portuguesa do século XVI, que diz:

Esta carta é da região do grande Brasil e do lado ocidental alcança as Antilhas do Rei de Castela. Quanto à sua gente, é de cor um tanto escura. Selvagem e crudelíssima, alimenta-se de carne humana. Este mesmo povo emprega, de modo notável, o arco e as setas. Aqui [há] papagaios multicores e outras inúmeras aves e feras monstruosas. E encontram-se muitos gêneros de macacos e nasce em grande quantidade a árvore que, chamada brasil, é considerada conveniente para tingir o vestuário com a cor púrpura.

BIBLIOTECA NACIONAL DIGITAL. *Terra Brasillis*. Disponível em: <https://bndigital.bn.gov.br/dossies/biblioteca-virtual-da-cartografia-historica-do-seculo-xvi-ao-xviii/artigos/terra-brasillis/>. Acesso em: 10 jun. 2021.

O mapa a seguir foi produzido por cartógrafos portugueses em 1519. Leia e analise o mapa. Note como ele é ricamente decorado com símbolos e imagens.

Terra Brasillis (1519)



Fonte: Lopo Homem. *Terra Brasillis* (1519). Biblioteca Nacional da França, 1519.

1. Converse com um colega sobre a leitura do mapa. Conte a ele o que você descobriu e o que mais chamou a sua atenção no mapa.

Resposta pessoal.

2. Observem atentamente o mapa, buscando as informações listadas a seguir:

- Caravelas
- Árvores pau-brasil
- Animais silvestres
- Indígenas
- Bandeiras
- Dragão Resposta pessoal.

MEU VOCABULÁRIO

Resposta pessoal.

Como vimos anteriormente, Cartografia é o conjunto de técnicas que é utilizado na elaboração de mapas. Você já conhecia essa palavra? Converse com os seus colegas sobre essa palavra e juntos reflitam: como a Cartografia está presente no seu dia a dia?

Depois, oriente os estudantes a realizar a atividade proposta no box **Meu vocabulário**. Para isso, retome o significado da palavra Cartografia, visto na página anterior.

▶ ATIVIDADES

1. Proponha uma leitura do mapa da página utilizando uma lupa. Estimule os estudantes a conversarem entre si, comentando sobre os elementos que mais chamaram a atenção deles.

2. Estimule os estudantes a observar a localização dos elementos no mapa: as ca-

ravelas no oceano; os nomes ao longo do litoral, representando a posse do território conhecido; o dragão no interior do continente, denotando a existência de medos e fantasias em relação às áreas ainda desconhecidas. Verifique se eles identificam que as pessoas retratadas são indígenas, os habitantes originários, e que eles estão cortando árvores, o pau-brasil. Veja se eles identificam quais animais silvestres estão representados (aves, onça e macaco).

Quando os portugueses chegaram aonde seria o território brasileiro, não tinham certeza do que iriam encontrar. Talvez, por isso, o mapa apresente seres fantásticos, além das características que mais chamaram a atenção dos navegadores, como os indígenas e as árvores de pau-brasil.

1. Em casa, conte para um familiar sobre o mapa que você leu e analisou na página anterior. Conte sobre suas descobertas e como os cartógrafos representaram o Brasil. *Veja orientações no Roteiro de aula.*
2. Em seu caderno, escreva um texto sobre: *Veja orientações no Roteiro de aula.*
 - a) O que mais chamou sua atenção no mapa.
 - b) Como você contou isso para o seu familiar.
3. Compare o mapa da página anterior com o mapa **Brasil: regiões (2018)**, da página 34. Depois, escreva no caderno as diferenças que você encontrou entre eles. *Resposta pessoal. A tendência é a de que os estudantes achem muitas diferenças. Pode-se orientá-los a observarem o contorno territorial e os elementos do mapa.*
4. Agora é a sua vez de elaborar um mapa! Realize a atividade no caderno ou em uma folha avulsa. *Veja orientações no Roteiro de aula.*
 - a) Quando você pensa no Brasil, que elementos surgem em sua mente?
 - b) Que curiosidades do país você gostaria de apresentar para alguém que mora muito longe?
 - c) Desenhe um mapa do Brasil.
 - d) Insira os elementos e curiosidades que você pensou.
 - e) Apresente seu mapa para os colegas e explique-o.

DESCUBRA MAIS

- **História da cartografia**, do IBGE. Disponível em: <https://atlascolar.ibge.gov.br/conceitos-gerais/historia-da-cartografia.html>. Acesso em: 25 mar. 2021.
Informações sobre a história da Cartografia e a importância dos mapas para a representação espacial. Há, também, animações que representam diversos temas ligados à Cartografia.

29

▶ TEXTO COMPLEMENTAR

A quantidade de mapas europeus do século XVI e XVII representando o Brasil como um litoral detalhado e um interior oculto ou “não descoberto” evidencia as limitações de conhecimento territorial dos exploradores. Um dos exemplos mais famosos deste exercício de imaginação é o mapa feito por Pedro Reinel e Lopo Homem em 1519, que revela um claro contraste entre o litoral explorado e nomeado com topônimos europeus e o interior desconhecido, preenchido pela fauna, flora e população nativa. [...]

No mapa, vemos um pequeno dragão no interior do território e um gigante ao sul do continente, que segundo muitos relatos da época eram comuns na região Patagônica. Contrastando com o interior mitológico, o mar aparece repleto de caravelas, brasões e bandeiras, um espaço claramente dominado e riscado pela geometria das linhas de orientação das cartas portulanas. [...]

NOVAES, André Reyes. **A Terra Brasilis como Terra Incógnita**. Disponível em: <http://revistacarbone.com/artigos/01a-terra-brasilis-como-terra-incognita/>. Acesso em: 31 maio 2021.

▶ BNCC

(EF04GE10) Comparar tipos variados de mapas, identificando suas características, elaboradores, finalidades, diferenças e semelhanças.

▶ PNA

- Literacia: produção de escrita

ORGANIZE-SE

- Lápis de cor.

Educação cartográfica

- Elaboração de mapa

ROTEIRO DE AULA

A proposta de realizar atividades de relato e de produção de escrita sobre estudo do mapa contribui para a consolidação das aprendizagens relacionadas à leitura e análise de mapas.

▶ ATIVIDADES

1. Leia a proposta desta atividade com os estudantes, incentivando-os a comentar o que cada um relataria ao familiar. Essa conversa inicial pode ajudar aqueles estudantes que ainda estiverem com dificuldade na leitura e interpretação do mapa *Terra Brasilis*.

2. Nessa atividade, os estudantes deverão escrever sobre suas impressões em relação ao mapa, além de sua experiência ao compartilhar informações com um familiar. Essa é uma oportunidade de avaliar a produção de escrita dos estudantes.

3. Ao propor a comparação de mapas, essa atividade contribui para o desenvolvimento da habilidade EF04GE10, subsidiando o trabalho proposto na atividade seguinte.

4. a) Estimule os estudantes a citarem em voz alta e de maneira organizada, os elementos do Brasil que surjam em suas mentes. Se achar pertinente, liste-os na lousa.

4. b) Oriente os estudantes a escolham aquilo que mais chama sua atenção sobre o Brasil, sobre o que mais gosta das paisagens que conhecem ou que já estudaram.

▶ BNCC

(EF04GE09) Utilizar as direções cardeais na localização de componentes físicos e humanos nas paisagens rurais e urbanas.

▶ PNA

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

Educação cartográfica

- Localização e orientação

▶ SENSIBILIZAÇÃO

- Você conhece as direções cardeais?

Essa questão introduz o tema que será abordado e verifica os conhecimentos prévios dos estudantes sobre o assunto. Converse com eles sobre a importância de nos localizarmos no espaço.

ROTEIRO DE AULA

A habilidade EF04GE09 é trabalhada nessas páginas ao apresentar as direções cardeais para a localização e orientação no espaço e ao identificar topônimos ligados a elas.

Pode-se contextualizar as informações sobre as direções cardeais explicado aos estudantes que, desde os primeiros tempos, homens e mulheres observavam os astros no céu. Foi assim que diferentes povos antigos perceberam que todos os dias, ao longo do ano, o Sol “aparece” mais ou menos na mesma direção e “desaparece”, ao entardecer, na direção oposta: é o movimento aparente do Sol. A partir desse conhecimento foram criados os pontos cardeais. Converse com os estudantes sobre o significado da expressão rosa dos ventos. Peça que digam o que imaginam ao ouvirem tal expressão. Explique que desde a Grécia antiga, a observação dos rumos dos ventos levou pensadores a identificá-los com as localidades mais próximas de onde os ventos vinham e para onde sopravam. O desenho dos trajetos dos ventos, tempos depois, designou o nome rosa dos ventos.

Explique que a rosa dos ventos é importante para nos auxiliar na loca-

DIREÇÕES CARDEAIS

Você sabia que uma das formas que os navegadores usaram para se orientar foi por meio da observação de astros, como o Sol?

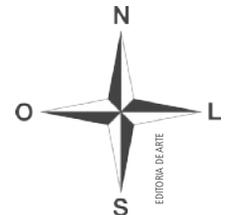
Isso mesmo! É possível nos orientarmos sem GPS, só conhecendo a direção em que o Sol aparece, pela manhã, no horizonte.

Chamamos de Leste a direção cardeal que aponta para o lado onde o Sol aparece no horizonte todas as manhãs. Se você estender o braço direito na direção em que o Sol “nasce”, à sua frente estará o Norte e atrás, o Sul. Seu braço esquerdo estendido apontará para o Oeste.



Podemos representar as direções cardeais em uma figura chamada **rosa dos ventos**.

Fique atento sempre que for ler um mapa. A rosa dos ventos estará lá para dar a orientação.



30

lização e na orientação espacial para que saibamos qual direção seguir ao nos deslocarmos de um lugar para outro, por exemplo. Comente que atualmente o GPS, presente em celulares e automóveis, por exemplo, nos fornecem essa informação, mas que podemos, facilmente, utilizar uma rosa dos ventos para descobrirmos as direções cardeais.

Na sequência didática indicada na **Sugestão para o professor** sugere-se que os estudantes realizem uma atividade de campo, na própria escola, para que, usan-

do o próprio corpo, aprendam a encontrar as direções cardeais a partir da posição do Sol no céu.



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/

