

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO CARTOGRÁFICO: ANÁLISE DOS PRESSUPOSTOS DA CARTOGRAFIA ESCOLAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL AO ENSINO MÉDIO

Jean Cássio Lima
jeancassiol@gmail.com¹

Resumo

Professores de Geografia devem promover alfabetização e letramento em mapas, que são textos que dizem respeito ao nosso objeto de estudo, o espaço. Portanto, podemos falar em alfabetização e letramento cartográfico. Os mapas são a síntese da expressão dos fenômenos espaciais cartografados e permeiam o mundo vivido nos noticiários, nos aplicativos de celulares e também nas escolas. Dito isso, neste artigo objetiva-se analisar a BNCC, da Educação Infantil ao Ensino Médio, quanto às suas diretrizes em relação à Cartografia Escolar por meio de uma pesquisa qualitativa com base na discussão de alfabetização e letramento proposta pelo Grupo Nova Londres e por Magda Soares. Os resultados mostram que as bases para o alfaletamento cartográfico já se encontram na Educação Infantil, sendo desenvolvido a partir dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Nos Anos Finais desse segmento se intensifica o letramento cartográfico, que contribui para os multiletramentos no Ensino Médio.

Palavras-chave: BNCC, Cartografia Escolar, Alfaletamento cartográfico.

Introdução

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018) é o documento norteador da educação básica brasileira. Homologada em 2018, ela dá as diretrizes das competências e habilidades que estudantes da Educação Infantil e dos ensinos Fundamental e Médio devem desenvolver ao longo de sua formação. No documento, as competências se desmembram como um conjunto de objetos de conhecimento (conteúdos) e/ou habilidades a serem trabalhados com os estudantes ao longo de cada etapa de sua vida escolar. A BNCC se apresenta como:

[...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, 2018, p. 7).

¹ Professor de Geografia na Educação Básica. Mestrando em Estudos de Linguagens no CEFET MG. Tema: Cartografia Escolar. O presente artigo foi desenvolvido durante a escrita da dissertação.



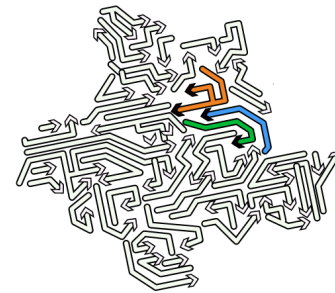
Uma das preocupações manifestas por Lima e outros (2020) se refere à estrutura fordista das escolas. Os autores demonstram preocupação a respeito do descompasso entre a escola e os mecanismos neurológicos dos estudantes. Será que uma escola que comporta espaços, tempos e formas de avaliação que se assemelham a uma fábrica tem a capacidade de educar jovens de forma adequada, principalmente aqueles da Era Digital?

Pode-se claramente notar no meio escolar uma organização ambiental com similaridade às fábricas: horários determinados, temporizados por sinais sonoros, crianças ensinadas em grupos etários, uma linha de produção de mentalidade, por meio de testes com respostas únicas e currículos padronizados fechados e uma dicotomia entre os acadêmicos e os não acadêmicos. Porém, será que esse modelo escolar não atuaria de forma contrária aos mecanismos biológicos de funcionamento do sistema nervoso e processamento mental, produzindo então o fracasso escolar? (LIMA et al. 2020, p. 273).

Percebo, então, que a BNCC aponta para uma possibilidade de ensino multiletramentos, que permite, em partes, romper com esse modelo fordista das escolas, ao tirar o foco dos conteúdos e lançar luz sobre o desenvolvimento de competências. Esse não é, contudo, um apontamento que se autorrealiza. Muitos argumentam, inclusive, que o documento atue em prol do mercado, empobrecendo o currículo da Educação Básica, como exposto em Beltrão e Tafarell (2017). Guimarães (2018) já critica o documento em relação ao Ensino Fundamental, no qual, segundo ela, há excesso de conteúdos e falta de aprofundamento no que é de fato significativo, gerando um empobrecimento na explicação dos conceitos. Percebo o oposto no Ensino Médio, no qual há falta de clareza em relação aos conteúdos esperados nessa etapa de ensino, com habilidades um tanto quanto amplas.

A pesquisa sobre a Cartografia Escolar na BNCC já foi desenvolvida em outros estudos. Dapper e Haywaka (2019) relatam sobre a necessidade de uma boa formação além de educação continuada de professores para uma alfabetização cartográfica. Guimarães (2018), com um olhar desacreditado em relação à qualidade da base nacional, analisa a Cartografia Escolar no Ensino Fundamental com preocupação pelo seu caráter ainda muito utilitarista e com pouco espaço para reflexões epistemológicas. Silva e Portela (2020), em uma análise mais otimista em relação à abordagem da Geografia no documento, propõem uma postura crítica dos professores no ensino da Cartografia Escolar, fazendo eles mesmos as releituras do documento de acordo com a realidade espacial dos alunos com quem trabalham.

Minha contribuição para o avanço dessa discussão, então, está na reflexão sobre como a Cartografia Escolar é abordada na BNCC com vistas ao desenvolvimento de uma



alfabetização e de um letramento cartográfico em toda a Educação Básica, da Educação Infantil ao Ensino Médio. Para isso, fiz um levantamento bibliográfico desses conceitos e uma análise documental para chegar aos meus resultados que apresento na discussão a seguir.

Alfabetização e letramento cartográfico na BNCC

A alfabetização passa pelo reconhecimento dos códigos que permitem uma leitura. O Grupo Nova Londres, referido como Cazden et al (2021, p. 72) definem que “uma pessoa alfabetizada é considerada como ‘aquela que domina as primeiras letras’, que domina as habilidades básicas ou iniciais de ler e escrever.” Assumo que a alfabetização cartográfica diz respeito ao entendimento inicial dos códigos que permeiam os textos cartográficos, como é o caso dos mapas. Seria então, a capacidade de ler e compreender as funções dos elementos do mapa, tais como a escala cartográfica, a legenda, as coordenadas geográficas, entre outros.

Já o letramento vai além da capacidade de decodificar textos, por requerer uma leitura crítica. “O letramento não constitui necessariamente o resultado de ensinar a ler e a escrever, mas é a condição daquele que conseqüentemente se apropriou da escrita”. (CAZDEN et al. 2021, p. 101). Ao considerarmos os mapas como um gênero discursivo e textual, podemos falar em letramento cartográfico, que seria uma postura crítica na leitura de mapas.

Embora distintos, os processos de alfabetização e letramento não devem ser vistos como dicotômicos ou como pré-requisito um para o outro. É importante que as crianças já se apropriem dos códigos semióticos com leitura crítica sobre eles. “(...) aprender o sistema alfabético de escrita e, contemporaneamente, conhecer e aprender seus usos sociais: ler, interpretar e produzir textos. Não apenas alfabetizar, mas alfabetizar e letrar, Alfalettrar.” (SOARES, 2022. p.12).

A discussão sobre multiletramentos, iniciada por (CAZDEN et al. 2021, p. 12) diz respeito a um avanço na concepção tradicional de letramentos, a partir do entendimento de que o mundo hoje é formado por uma multiplicidade de padrões semióticos, de culturas, de mídias, entre outros. Portanto, é necessária uma pedagogia que garanta uma apropriação crítica de um mundo multimodal.

Percebo que as bases para o alfaletramento cartográfico estão dispostas na BNCC desde a Educação Infantil para que, então, no Ensino Fundamental, seja possível. Nos anos

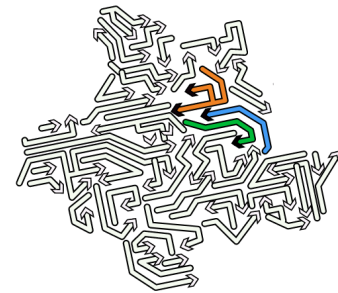
finais desse segmento, se intensificam as práticas de letramento cartográfico, com vistas aos multiletramentos no Ensino Médio. Discorrerei mais sobre isso a seguir.

Educação Infantil

A Educação Infantil é a etapa de ensino que contempla a creche, com bebês e crianças bem pequenas, e a pré-escola, com crianças pequenas. Nesse momento, a educação ainda não é dividida pela BNCC por componentes curriculares, como Geografia e Ciências, mas por seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento e cinco campos de experiência. Os direitos de aprendizagem primam “(...) que as crianças tenham condições de aprender e se desenvolver.” (BRASIL, 2018, p. 25) e se constituem em conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Esses direitos se realizam por meio dos campos de experiência, que se constituem por “o eu, o outro e o nós”, “corpo, gestos e movimentos”, “traços, sons, cores e formas”, “escuta, fala, pensamento e imaginação” e “espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”.

Sendo ainda um momento de desenvolvimento de suas capacidades motoras, sensoriais, de comunicação, entre outras, a etapa da Educação Infantil é muito importante para a Cartografia Escolar. É nesse momento que os estudantes começam a reconhecer seu corpo no espaço, a diferenciar figuras geométricas e cores, compreender as direções de frente, lado, atrás, além de outras capacidades que lhes darão suporte para o alfabetamento cartográfico no Ensino Fundamental. Entre os vários objetivos de aprendizagem e desenvolvimento previstos para a Educação Infantil (*ibidem*. p. 45-52), destaco três que se relacionam diretamente com a Cartografia Escolar:

- (EI02CG02) Deslocar seu corpo no espaço, orientando-se por noções como em frente, atrás, no alto, embaixo, dentro, fora etc., ao se envolver em brincadeiras e atividades de diferentes naturezas;
- (EI03TS02) Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais;
- (EI02ET04) Identificar relações espaciais (dentro e fora, em cima, embaixo, acima, abaixo, entre e do lado) e temporais (antes, durante e depois).



Ensino Fundamental

O Ensino Fundamental é uma etapa que abrange o ensino de crianças e adolescentes dos seis aos quatorze anos de idade. Ele se divide em Anos Iniciais (do primeiro ao quinto ano) e Anos Finais (do sexto ao nono ano). Aqui aparecem nove componentes curriculares que estão agrupados em cinco áreas do conhecimento². Cada área do conhecimento possui competências que devem ser atendidas por seus componentes curriculares. Estes, por sua vez, possuem suas competências próprias, que se dividem em objetos de conhecimento e em habilidades que a eles se relacionam.

A Cartografia Escolar está prevista no componente curricular Geografia. Essa área se divide em sete competências que atendem tanto ao componente Geografia quanto ao componente História. A sétima competência (*ibidem*. p. 357) trata da Cartografia Escolar:

Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica e diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação no desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal relacionado a localização, distância, direção, duração, simultaneidade, sucessão, ritmo e conexão.

O componente Geografia, por sua vez, possui sete competências específicas, sendo a quarta (*ibidem*. p. 357) a que trata da Cartografia Escolar: “Desenvolver o pensamento espacial, fazendo uso das linguagens cartográficas e iconográficas, de diferentes gêneros textuais e das geotecnologias para a resolução de problemas que envolvam informações geográficas.”

Esse componente é ainda dividido em cinco unidades temáticas que são comuns a todos os anos dessa etapa. A quarta unidade temática, “Formas de representação e pensamento espacial”, é a que se preocupa diretamente com a Cartografia Escolar. Por meio dela “Espera-se que, no decorrer do Ensino Fundamental, os alunos tenham domínio da leitura e elaboração de mapas e gráficos, iniciando-se na alfabetização cartográfica.” (*ibidem*, p.363). Contudo, a forma como ela é abordada no documento se diferencia quando se trata dos Anos Iniciais e dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

No Ensino Fundamental – Anos Iniciais, os alunos começam, por meio do exercício da localização geográfica, a desenvolver o pensamento

² Os componentes Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa na área de conhecimento Linguagens; Matemática em Matemática; Ciências em Ciências da Natureza; Geografia e História em Ciências Humanas; Ensino Religioso em Ensino Religioso.



espacial, que gradativamente passa a envolver outros princípios metodológicos do raciocínio geográfico, como os de localização, extensão correlação, diferenciação e analogia espacial. No Ensino Fundamental – Anos Finais, espera-se que os alunos consigam ler, comparar e elaborar diversos tipos de mapas temáticos, assim como as mais diferentes representações utilizadas como ferramentas da análise espacial. Essa, aliás, deve ser uma preocupação norteadora do trabalho com mapas em Geografia. Eles devem, sempre que possível, servir de suporte para o repertório que faz parte do raciocínio geográfico, fugindo do ensino do mapa pelo mapa, como fim em si mesmo. (*Ibidem*, p. 363-364).

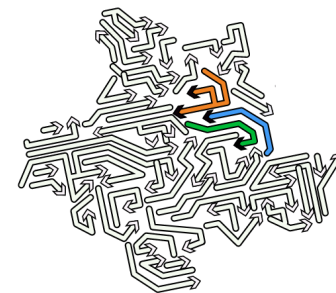
Nos Anos Iniciais, as crianças acabaram de lidar com seus objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da Educação Infantil. A alfabetização cartográfica, nesse momento, ainda passa pelo reconhecimento do eu no espaço, mas ao contrário dos bebês e das crianças pequenas, o documento prevê que as crianças dessa etapa já comecem a lidar com os mapas propriamente ditos e os signos atrelados a eles.

Nessa fase, é fundamental que os alunos consigam saber e responder algumas questões a respeito de si, das pessoas e dos objetos: Onde se localiza? Por que se localiza? Como se distribui? Quais são as características socioespaciais? Essas perguntas mobilizam as crianças a pensar sobre a localização de objetos e das pessoas no mundo, permitindo que compreendam seu lugar no mundo. (*Ibidem*, p. 367).

Nos Anos Finais, espera-se que as crianças e os adolescentes já tenham desenvolvido a coordenação motora e a noção de espaço necessários para começar a ler e cartografar mapas. Nesse momento também se espera que já sejam capazes de elaborar pensamentos mais complexos sobre o espaço, com relações que envolvem o mundo para além de si mesmos. Aqui, o letramento cartográfico começa a ser mais evidente, pois além de ler mapas, espera-se que os estudantes sejam capazes de interpretar seus discursos.

Espera-se, assim, que o estudo da Geografia no Ensino Fundamental – Anos Finais possa contribuir para o delineamento do projeto de vida dos jovens alunos, de modo que eles compreendam a produção social do espaço e a transformação do espaço em território usado. Anseia-se, também, que entendam o papel do Estado-nação em um período histórico cuja inovação tecnológica é responsável por grandes transformações socioespaciais, acentuando ainda mais a necessidade de que possam conjecturar as alternativas de uso do território e as possibilidades de seus próprios projetos para o futuro. Espera-se, também, que, nesses estudos, sejam utilizadas diferentes representações cartográficas e linguagens para que os estudantes possam, por meio delas, entender o território, as territorialidades e o ordenamento territorial em diferentes escalas de análise. (*Ibidem*, p. 383).

Se na Educação Infantil e nos Anos Iniciais ainda se fala muito de mapas a respeito da localização, nos Anos Finais eles já começam a apresentar elementos mais sofisticados e “(...) em diferentes estilos, entre eles o mapa temático.” (*Ibidem*. p. 381). O quadro 1 mostra os



objetos de conhecimento e habilidades previstos na BNCC (*Ibidem.* p. 370 a 379 e 384 a 395) para a alfabetização e letramento cartográficos durante o Ensino Fundamental. Noto nele a

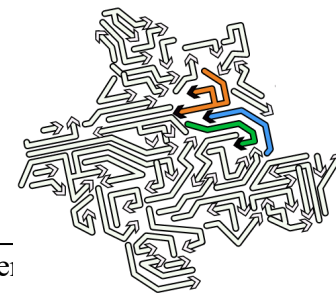
progressão dos verbos de comando das habilidades, na ideia da Taxonomia de Bloom³. Eles começam nos primeiros anos com uma prevalência do verbo “identificar”, pertencente ao nível mais inicial da taxonomia, e chega nos últimos anos com uma prevalência do verbo “elaborar”, que se encontra no nível de maior complexidade. Outra progressão que percebo está nos objetos de conhecimento. Nos anos iniciais, eles se estruturam em torno de uma ideia de localização no espaço: pontos de referência, localização, orientação etc. Já nos anos finais, trabalham com representações espaciais que exigem maior nível de abstração, como mapas temáticos, anamorfoses e outras possibilidades de representação espacial.

Quadro 1 – Cartografia no Ensino Fundamental

Cartografia Escolar em Geografia – Ensino Fundamental		
Ano Escolar	Objeto de conhecimento	Habilidade
1º	Pontos de referência	(EF01GE08) Criar mapas mentais e desenhos com base em itinerários, contos literários, histórias inventadas e brincadeiras.
		(EF01GE09) Elaborar e utilizar mapas simples para localizar elementos do local de vivência, considerando referenciais espaciais (frente e atrás, esquerda e direita, em cima e embaixo, dentro e fora) e tendo o corpo como referência.
2º	Localização, orientação e representação espacial	(EF02GE08) Identificar e elaborar diferentes formas de representação (desenhos, mapas mentais, maquetes) para representar componentes da paisagem dos lugares de vivência.
		(EF02GE09) Identificar objetos e lugares de vivência (escola e moradia) em imagens aéreas e mapas (visão vertical) e fotografias (visão oblíqua).
		(EF02GE10) Aplicar princípios de localização e posição de objetos (referenciais espaciais, como frente e atrás, esquerda e direita, em cima e embaixo, dentro e fora) por meio de representações espaciais da sala de aula e da escola.
3º	Representações cartográficas	(EF03GE06) Identificar e interpretar imagens bidimensionais e tridimensionais em diferentes tipos de representação cartográfica.

³ A Taxonomia de Bloom é uma teoria de aprendizagem pela qual Bloom *et al* (1956) desenvolvem a ideia de que a aprendizagem acontece por meio de níveis de progressão. Assim, para assegurar a aprendizagem em níveis mais avançados, é necessário que os estudantes tenham consolidado conhecimentos e habilidades mais básicos antes.

		(EF03GE07) Reconhecer e elaborar legendas com símbolos de diversos tipos de representações em diferentes escalas cartográficas.
4º	Sistema de orientação	(EF04GE09) Utilizar as direções cardeais na localização de componentes físicos e humanos nas paisagens rurais e urbanas.
	Elementos constitutivos dos mapas	(EF04GE10) Comparar tipos variados de mapas, identificando suas características, elaboradores, finalidades, diferenças e semelhanças.
5º	Mapas e imagens de satélite	(EF05GE08) Analisar transformações de paisagens nas cidades, comparando sequência de fotografias, fotografias aéreas e imagens de satélite de épocas diferentes.
	Representação das cidades e do espaço urbano	(EF05GE09) Estabelecer conexões e hierarquias entre diferentes cidades, utilizando mapas temáticos e representações gráficas.
6º	Fenômenos naturais e sociais representados de diferentes maneiras	(EF06GE08) Medir distâncias na superfície pelas escalas gráficas e numéricas dos mapas.
		(EF06GE09) Elaborar modelos tridimensionais, blocos-diagramas e perfis topográficos e de vegetação, visando à representação de elementos e estruturas da superfície terrestre.
7º	Mapas temáticos do Brasil	(EF07GE09) Interpretar e elaborar mapas temáticos e históricos, inclusive utilizando tecnologias digitais, com informações demográficas e econômicas do Brasil (cartogramas), identificando padrões espaciais, regionalizações e analogias espaciais.
		(EF07GE10) Elaborar e interpretar gráficos de barras, gráficos de setores e histogramas, com base em dados socioeconômicos das regiões brasileiras.
8º	Cartografia: anamorfose, croquis e mapas temáticos da América e África	(EF08GE18) Elaborar mapas ou outras formas de representação cartográfica para analisar as redes e as dinâmicas urbanas e rurais, ordenamento territorial, contextos culturais, modo de vida e usos e ocupação de solos da África e América.
		(EF08GE19) Interpretar cartogramas, mapas esquemáticos (croquis) e anamorfozes geográficas com informações geográficas acerca da África e América.
9º	Leitura e elaboração de mapas temáticos, croquis e outras formas de representação para analisar	(EF09GE14) Elaborar e interpretar gráficos de barras e de setores, mapas temáticos e esquemáticos (croquis) e anamorfozes geográficas para analisar, sintetizar e apresentar dados e informações sobre diversidade, diferenças e desigualdades sociopolíticas e geopolíticas mundiais.
		(EF09GE15) Comparar e classificar diferentes regiões do mundo com base em informações populacionais, econômicas e



	informações geográficas	socioambientais representadas em mapas te diferentes projeções cartográficas.
--	-------------------------	---

Fonte: Elaborado pelo autor.

Importante ressaltar que ainda que os comandos dos verbos iniciais sejam mais simples, isso não deve ser obstáculo para que os professores trabalhem também outros

comandos mais complexos, de natureza mais abstrata segundo a taxonomia de Bloom. O despertar da leitura e da consciência crítica deve começar desde o início da aprendizagem e não só em anos finais.

Ensino Médio

No Ensino Médio, última etapa da educação básica, as competências e habilidades são divididas em quatro áreas: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. A Geografia, embora não mencionada como componente curricular nesse segmento, é uma ciência contemplada majoritariamente pelas competências e habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Não raro, contudo, habilidades de outras áreas contemplam também essa ciência, principalmente as de Ciências da Natureza e suas Tecnologias. Dividido em três anos escolares, é o segmento que mais enfrenta o problema da evasão escolar. Lidando, então, com significativo corpo discente que retoma estudos interrompidos, a BNCC não estipula o público dessa etapa, que acaba por se constituir majoritariamente por adolescentes, jovens e adultos. No lugar das designações etárias das etapas anteriores – bebês, crianças muito pequenas, crianças pequenas, crianças e adolescentes -, no Ensino Médio o documento passa a falar em “juventudes”, compreendendo esse termo como uma pluralidade de vivências.

Considerar que há muitas juventudes implica organizar uma **escola que acolha as diversidades**, promovendo, de modo intencional e permanente, o respeito à pessoa humana e aos seus direitos. E mais, que garanta aos estudantes ser **protagonistas** de seu próprio processo de escolarização, reconhecendo-os como interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem. Significa, nesse sentido, assegurar-lhes uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, permita-lhes definir seu **projeto de vida**, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos. (*Ibidem*, p. 463, grifos do autor).

Protagonismo e projeto de vida são frequentemente mencionados na BNCC nessa etapa. Os termos se relacionam à prerrogativa do “Novo Ensino Médio” (Lei Federal 13.415/2017) que estipula itinerários formativos escolhidos pelos estudantes, de acordo com

suas áreas de estudo de preferência, somados à formação geral básica. Os demais componentes são definidos pelo currículo de cada instituição de ensino e se amparam nas competências e habilidades das grandes áreas. Já os itinerários formativos, podem ser ofertados em cinco distintos arranjos curriculares: quatro relativos às grandes áreas e um chamado Formação técnica e profissional.

A Cartografia Escolar é contemplada no Ensino Médio pela área de Ciências Humanas e Sociais aplicadas. Embora a Geografia não seja mencionada como um componente curricular obrigatório, o documento entende que essa grande área seja integrada por essa ciência junto com Filosofia, História e Sociologia. Uma vez que o estudante já avançou no seu processo de alfabetamento cartográfico, já é possível assumir que no Ensino Médio o

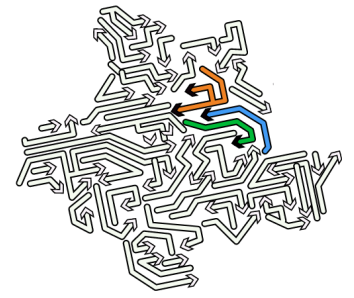
(...) desenvolvimento das capacidades de observação, memória e abstração permite percepções mais acuradas da realidade e raciocínios mais complexos – com base em um número maior de variáveis –, além de um domínio maior sobre diferentes linguagens, o que favorece os processos de **simbolização** e de **abstração**. (*Ibidem*, p. 561, grifos do autor).

Para as Ciências Humanas e Sociais e Aplicadas, a Cartografia Escolar já não é entendida como um estudo de mapas por si só. Aqui, o mapa é tratado como uma linguagem que deve ser mobilizada junto a outros gêneros para a resolução de problemas. Muitas vezes, esses outros gêneros estão presentes no próprio mapa, como uma imagem ou um texto de apoio. Espera-se que os estudantes já façam leitura crítica de mapas contextualizados com as práticas sociais de seu cotidiano. Daí a importância do alfabetamento cartográfico prévio, para que agora, no Ensino Médio, passemos a tratar de um letramento cartográfico com vistas aos multiletramentos.

É necessário, ainda, que a Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas favoreça o protagonismo juvenil investindo para que os estudantes sejam capazes de mobilizar diferentes linguagens (textuais, imagéticas, artísticas, gestuais, digitais, tecnológicas, gráficas, cartográficas etc.) valorizar os trabalhos de campo (entrevistas, observações, consultas a acervos históricos etc.), recorrer a diferentes formas de registros e engajar-se em práticas cooperativas, para a formulação e resolução de problemas (*Ibidem*, p. 562).

Das trinta e duas habilidades previstas para essa área, três se relacionam à Cartografia Escolar (*Ibidem*, p. 571-579), encerrando a discussão do assunto na BNCC:

- (EM13CHS103) Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de diversas



naturezas (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos e geográficos, gráficos, mapas, tabelas, tradições orais, entre outros).

- (EM13CHS106) Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica, diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais, incluindo as escolares, para

se comunicar, acessar e difundir informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

- (EM13CHS606) Analisar as características socioeconômicas da sociedade brasileira – com base na análise de documentos (dados, tabelas, mapas etc.) de diferentes fontes – e propor medidas para enfrentar os problemas identificados e construir uma sociedade mais próspera, justa e inclusiva, que valorize o protagonismo de seus cidadãos e promova o autoconhecimento, a autoestima, a autoconfiança e a empatia.

Uma preocupação que externo é a ausência de objetos de conhecimento necessários para esse segmento. Isso pode, em partes, favorecer um discurso de educação neoliberal de que ela deve ser mais útil – para o mercado – do que geradora de cidadãos emancipados em suas diversas faculdades sociais, mentais, espirituais, entre outras. Cabe aqui a postura crítica dos professores e gestores locais na aplicação do documento no cotidiano escolar.

Considerações finais

A BNCC, ao nortear quais competências e habilidades crianças e adolescentes devem desenvolver ao longo da Educação Básica, desloca o foco do ensino-aprendizagem da ideia de quais “conteúdos” os estudantes devem aprender – ou decorar. Assim, o documento faz um aceno que dá bases legais para mudanças no paradigma da educação básica. É claro que, por si só, a base nacional não é transformadora e, portanto, é necessária uma ação coordenada entre os diferentes agentes da educação para que ela de fato se concretize em práticas significativas. Contudo, ao longo dos anos de experiência com a comunidade escolar e com o conflito de interesses dos agentes da educação, tenho a percepção de que as transformações da escola são mais lentas do que os seus marcos legais, documentais e instrumentais idealizam.



Essa é uma discussão válida se pensarmos que o fracasso escolar passa por uma série de variáveis como infraestrutura precária, salários defasados, turmas extremamente cheias, além do pouco incentivo à interação entre estudantes, profissionais e famílias da comunidade escolar. Desta forma, as mudanças de currículos não são suficientes para atender à expectativa de uma educação de qualidade. Principalmente um currículo, como a BNCC, pautado por tantos dissensos sobre sua qualidade.

Em relação à Cartografia Escolar, a BNCC abre espaço para um alfaletamento cartográfico e um letramento cartográfico para os multiletramentos. Embora não mencione esses termos propriamente ditos. Cabe aos professores o desenvolvimento de práticas que caminhem em direção a essas abordagens. Estudos sobre as práticas de alfaletamento cartográfico que estão sendo desenvolvidas Brasil afora em sala de aula podem abrir um panorama sobre a efetividade da base nacional nesse sentido.

Referências bibliográficas

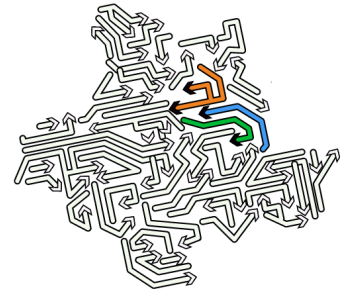
BELTRÃO, José Arlen; TAFARELL, Celí. **A ofensiva dos reformadores empresariais - E a resistência de quem defende a educação pública.** In: Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 11, n. 21, p. 587-601, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/786/pdf>. Acesso em 10 out. 2022.

BLOOM, Benjamin S.; ENGELHART, Max D.; FURST, Edward J.; HILL, Walker H.; KRATHWOHL, David R. **Taxonomy of educational objectives.** Nova York: David McKay Company. 1956.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 25 mai 2022. p. 7, 9, 10, 25, 45-52, 357, 363, 364, 367, 370-379, 381, 383-395, 463, 469, 561, 562, 571-579.

CAZDEN et al. **Uma pedagogia dos multiletramentos. Desenhando futuros sociais.** (Orgs. Ana Elisa Ribeiro e Hércules Tolêdo Corrêa; Trad. Adriana Alves Pinto et al.). Belo Horizonte: LED, 2021. p. 12, 72, 101. Disponível em: <https://www.led.cefetmg.br/wp-content/uploads/sites/275/2021/10/Uma-pedagogia-dos-multiletramentos.pdf>. Acesso em 19 mai. 2023.

DAPPER, Vanderson Rafael Muller; HAYAKAWA, Ericson Hideki. **A BNCC E A ALFABETIZAÇÃO CARTOGRÁFICA: REFLEXÕES SOBRE OS OBJETOS DO CONHECIMENTO E A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.** In: Anais do XIII ENANPEGE. A Geografia Brasileira na ciência-mundo: produção, circulação e apropriação do conhecimento. São Paulo. 2019.



Disponível

em:

http://www.enanpege.ggf.br/2019/resources/anais/8/1562601231_ARQUIVO_TrabalhoEnanpegeVanderson.pdf. Acesso em 19 mai. 2023.

GUIMARÃES, Iara Vieira. **Ensinar e aprender Geografia na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. In: Ensino Em Re-Vista. n. especial. p. 1036 – 1055. Uberlândia (MG). 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/ER-v25n3e2018-11>. Acesso em 19 mai. 2023.

LIMA, I. T. L. G.; RIBEIRO, M. P.; FERREIRA, M.; PARREIRAS, V. Neurociências e práticas interacionais no ensino médio: uma interlocução entre EaD e BNCC. In: GROSSI,

Márcia Gorett Ribeiro; COSTA. José Wilson da. (org). **A HORA DA EaD: os novos rumos da educação no tempo digital**. Belo Horizonte: CEFET-MG, 2020, p. 273. Disponível em: https://avacefetmg.org.br/avacftmg/wp-content/uploads/2020/11/Livro_A_Hora_da_EaD_2020-2.pdf. Acesso em 07 mai 2023.

SILVA, Iolando Castro; PORTELA, Mugiany Oliveira Brito. **BNCC:O ensino de geografia e a linguagem cartográfica**. In: Revista da ANPEGE. v. 16. nº. 30, p. 39 - 54, ANO 2020. e-ISSN: 1679-768X. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/anpege/article/view/12706>. Acesso em 19 mai. 2023.

SOARES, Magda. **Alfaetrar – Toda criança pode aprender a ler e a escrever**. 1 ed. São Paulo: Contexto. 2022. p.12.