



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE MARABÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
FALCUDADE DE GEOGRAFIA**

**ALFABETIZAÇÃO CARTOGRÁFICA: UMA EXPERIÊNCIA NO
MULTISERIADO NA ESCOLA GUAIRY PURAN, ITUPIRANGA/PA**

NAYARA PEREIRA VENTURA GUAJAJARA

**MARABÁ
2019**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE MARABÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE GEOGRAFIA**

**ALFABETIZAÇÃO CARTOGRÁFICA: UMA EXPERIÊNCIA NO
MULTISERIADO NA ESCOLA GUAIRY PURAN, ITUPIRANGA/PA**

NAYARA PEREIRA VENTURA GUAJAJARA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Faculdade de Geografia da Universidade Federal
do Sul e Sudeste do Pará, como requisito parcial
para obtenção do grau de Licenciatura e
Bacharelado em Geografia.

Orientador: Prof. Dr. Gustavo da Silva

**MARABÁ
2019**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Biblioteca Setorial Josineide da Silva Tavares

Guajajara, Nayara Pereira Ventura

Alfabetização cartográfica: uma experiência no multiseriado na escola Guairy Puran, Itupiranga/PA / Nayara Pereira Ventura Guajajara ; orientador, Gustavo da Silva. — Marabá : [s. n.], 2019.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Campus Universitário de Marabá, Instituto de Ciências Humanas, Faculdade de Geografia, Curso de Licenciatura e Bacharelado em Geografia, Marabá, 2019.

1. Cartografia – Estudo ensino. 2. Professores de geografia. 3. Ensino fundamental. 4. Estudantes indígenas. 5. Geografia - Estudo e ensino. I. Silva, Gustavo da, orient. II. Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. III. Título.

CDD: 22. ed.: 526

Elaborada por Miriam Alves de Oliveira – CRB-2/583

NAYARA PEREIRA VENTURA GUAJAJARA

**ALFABETIZAÇÃO CARTOGRÁFICA: UMA EXPERIÊNCIA NO
MULTISERIADO NA ESCOLA GUAIRY PURAN, ITUPIRANGA/PA**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado à Faculdade de Geografia da
Universidade Federal do Sul e Sudeste do
Pará, como requisito parcial para obtenção
do grau de Licenciatura e Bacharelado em
Geografia.

Orientador: Prof. Dr. Gustavo da Silva

**Defesa pública em:
Marabá- PA, 22 de Novembro de 2019.**

Banca examinadora:

Prof. Dr. Gustavo da Silva

Orientador

UNIFESSPA- Campus Universitário de Marabá

Profª. Esp. Ana Lenira Nunes Cysne de Souza

Mestranda PDTSA

Campus Universitário de Marabá

Prof. Dr. Robson Alves dos Santos

FAGEO-UNIFESSPA

Conceito: Excelente

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha família, meus pais, e ao meu povo Guajajara.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, que me deu o dom da vida e me abençoa todos os dias com seu amor infinito. Que me deu forças nos momentos de angústia e desespero. Obrigada, meu Deus, por abençoar o meu caminho durante este trabalho.

A minha família. A Minha mãe Euzilene, que sempre me apoiou e é exemplo de dedicação e cuidado com o que faz. Ao meu pai Ezequiel, com suas palavras de incentivo. Aos meus irmãos, Nyanne, Maxwell, George, Elenara, e minha irmã caçula que veio morar comigo quando iniciei esta jornada e que cuidava da minha filha, gratidão. A minha flor, minha linda filha Karlla Wazay, que foi a minha maior força nos momentos de tristeza.

À minha comunidade, que me deu todo o apoio necessário para permanecer no curso e ao nosso cacique pelo apoio como liderança do meu povo Guajajara, pela compreensão em entender e apoiar a minha estadia fora da aldeia.

A esta universidade, minha gratidão, por abrir essa porta de conhecimento para os povos indígenas, do campo, da cidade, por ser tão diversa e acolhedora. Agradeço aos programas que participei como bolsista (PIBID, Programa de Acolhimento Estudantil, Monitoria Indígena e ao Programa de Bolsa Permanência (MEC). Ao corpo técnico, e ao psicólogo da Proex, Augusto Severo.

Ao corpo docente da faculdade de Geografia, em especial meu orientador, Gustavo da Silva, pela paciência, confiança, apoio e dedicação, obrigada. Sou grata a Professora Maria Cristina, da Faculdade de Educação do campo, pelo apoio e incentivo.

A todos os meus amigos da turma, especialmente César Vieira, Gúlete Cruz, Juliana Lima, Renan Costa, Sara Bruna e Sara Mileide.

RESUMO

O Presente trabalho aborda a educação indígena no ensino da cartografia. Sendo um grande desafio para os profissionais de geografia, a cartografia é uma ferramenta importante para o entendimento do espaço, território, lugar de qualquer indivíduo. Nesse sentido, a escola na qual trabalhamos localiza-se no município Itupiranga, zona rural, Guairy Puran, onde foi abordado alguns procedimentos metodológicos para o entendimento da cartografia nas séries iniciais do ensino fundamental, para isso foi necessário levantamento bibliográfico acerca da temática, observação na escola juntamente com os professores e por último, aplicação da dinâmica junto aos alunos, com a confecção do mapa mental da aldeia. A experiência na escola Guairy Puran, junto com alunos indígenas foi satisfatória pois tem-se em vista que a cartografia aplicada ao ensino trouxe um entendimento do espaço vivido dos alunos indígenas e um enriquecimento para os profissionais envolvidos.

Palavras-Chave: Alfabetização Cartográfica; Educação Indígena; Educação básica.

ABSTRACT

The present work addresses indigenous education in the teaching of cartography. Being a major challenge for geography professionals, cartography is an important tool for understanding the space, territory, place of any individual. In this sense, the school we work in is located in the Itupiranga municipality, rural area, Guairy Puran, where some methodological procedures for understanding cartography in the early grades of elementary school were approached. at school together with the teachers and lastly, applying the dynamics to the students, with the making of the village mind map. The experience at Guairy Puran School, along with indigenous students was satisfactory because it is seen that the cartography applied to teaching brought an understanding of the lived space of indigenous students and an enrichment for the professionals involved.

Keywords: Cartographic Literacy; Indigenous education; Basic education.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Tipos de símbolo cartográfico	23
FIGURA 2 - Livro didático utilizado nas aulas de geografia na escola Municipal Guairy Puran	29
FIGURA 3 - Desenhos que representam a noção de espaço de vivencia de cada aluno da escola Guairy Puran	30
FIGURA 4 - Aluno Indígena desenhando animal que representa seu espaço vivido	31
FIGURA 5 - Construção do mapa de localização: caminho de casa para a escola	33
FIGURA 6 - Mapa Mental feito pelos alunos da escola Guairy Puran	34

LISTA DE MAPAS

MAPA 1 – Mapa de Localização da Escola Guairy Puran	13
--	----

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Níveis de aquisição de conceitos cartográficos	28
--	----

LISTA DE SIGLAS

CF: CONSTITUIÇÃO FEDERAL

CNE: CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

CONEEI: CONFERENCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

FUNAI: FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO

LDB: LEI DE DIRETRIZES E BASES

ONG: ORGANIZAÇÃO NÃO-GOVERNAMENTAL

PCN: PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

RCNEI: REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA AS ESCOLAS
INDÍGENAS

SEMED: SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

SPI: SERVIÇO DE PROTEÇÃO AO ÍNDIO

SPILTN: SERVIÇO DE PROTEÇÃO AO ÍNDIO E LOCALIZAÇÃO DE
TRABALHADORES NACIONAIS

UFMA: UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 OBJETIVOS	12
2.1 Objetivo geral	12
2.2 Objetivos específicos.....	12
3 HISTÓRICO E LOCALIZAÇÃO DA ESCOLA GUAIRY PURAN	13
4 REFERENCIAL TEÓRICO.....	15
4.1 Educação Escolar Indígena.....	15
4.1.1 Histórico da educação escolar indígena brasileira	15
4.1.2 Fases da educação escolar indígena	17
4.2 A cartografia no ensino de geografia	22
4.3 A linguagem cartográfica: da alfabetização e letramento cartográfico na escola	24
4.4 A Simbologia Cartográfica	26
4.5 Ensino de cartografia nas escolas indígenas	30
5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	31
6 RESULTADOS E DISCUSSÕES	32
6.1 O uso e a aplicação da cartografia no ensino básico infantil: estudo de caso a escola guairy puran	32
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	40
REFERÊNCIAS.....	42
APÊNDICE.....	44
1. Roteiro de entrevistas.....	
2. Roteiro de observação.....	

1 INTRODUÇÃO

Partimos da premissa que a educação intercultural, por não ser uma disciplina do currículo escolar, coloca-se como uma modalidade de pensar e produzir os diálogos entre as diferentes culturas existentes, reconhecendo não somente a diversidade, mas o valor de cada conhecimento e saber existente. Assim, a educação intercultural, não sendo uma disciplina, coloca-se como outra modalidade de pensar, de propor, de produzir e junto a isso dialogar com as relações de aprendizagem, se contrapondo àquela tradicionalmente polarizada, homogeneizante e universalizante.

Tendo em vista que historicamente os povos indígenas sofreram influências das práticas coloniais que foram instauradas desde a chegada do “colonizador”, mas que persistem e estão enraizadas em nossa sociedade alicerçada na desqualificação de outros saberes, e assim entendemos que a interculturalidade se coloca como elemento primordial na desconstrução do saber colonial/ocidental ainda presente nos contextos educacionais, inclusive nas escolas indígenas.

É fácil identificar que pensamento colonial ainda se faz presente no dia-a-dia das escolas indígenas, acarretando uma série de tensões e conflitos entre os conhecimentos tradicionais e a educação escolar indígena - construída com objetivos de transmitir conhecimentos, a partir de preceitos e condições que estão longe de serem em prol do bem comum, mas que foram consolidadas com base na visão ocidental na qual perpetuam relações de poder e exclusão (FERREIRA, 2001).

A geografia nesse contexto abrange elementos importantes para entender para além de um pensamento colonial, onde a partir dos conceitos geográficos consegue desencadear o conhecimento acerca do espaço no qual se está inserido, é nesse sentido que a escola Guaray Puran, nas séries iniciais foi pensado esses elementos, a geografia, o ensino e a cartografia, essas duas áreas na geografia pensada para os alunos que estão iniciando a alfabetização da leitura, matemática, e aqui, cartográfica. Nesse sentido, são elementos para

um enriquecimento na área do ensino, ainda mais quando se trata da educação indígena, que é o foco do trabalho.

Apresento um breve histórico e localização da área de estudo, descrição da escola e sobre a Educação Escolar Indígena. Faço um apanhado sobre a legislação que dá amparo legal à educação escolar indígena bem como ao trabalho com as características conforme a CF/88 e RCNEI a definem.

Trago uma síntese sobre a Cartografia no ensino de Geografia, os dados resultantes das observações e entrevista.

2 - OBJETIVOS

2.1 Objetivo geral

Utilizar a cartografia temática como ferramenta de análise do letramento em cartografia na aldeia Guajanaira.

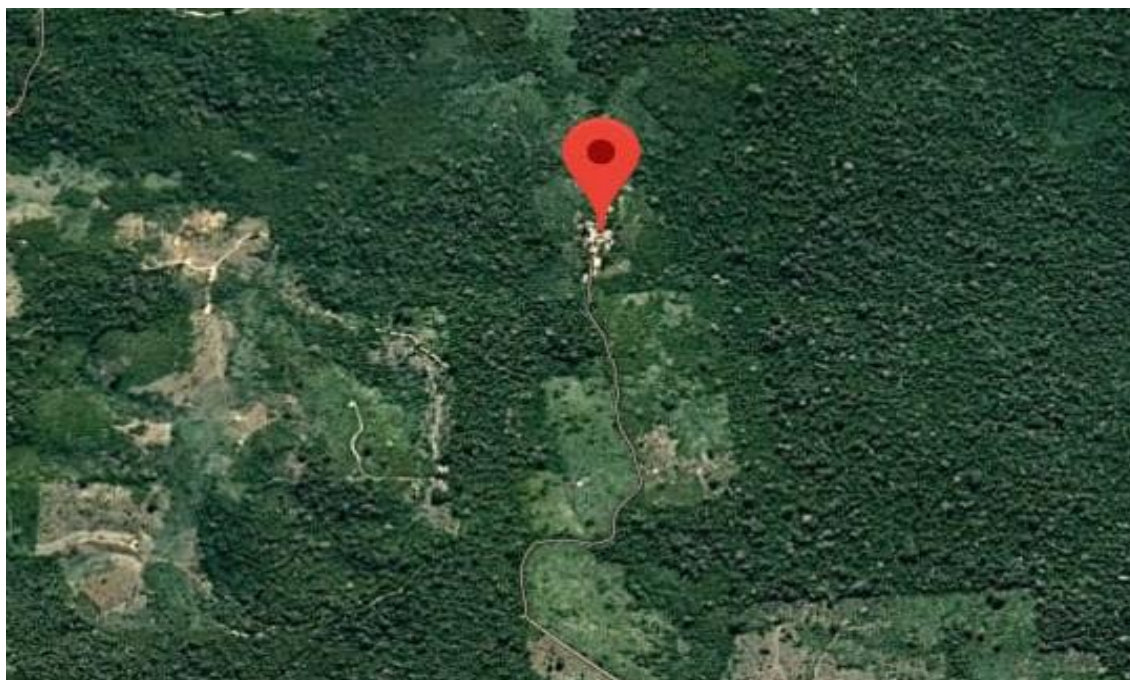
2.2 Objetivos específicos

- Mapear a aldeia Guajanaira utilizando a cartografia temática como ferramentas para o ensino de Geografia;
- Representar e analisar a fauna existente na aldeia;
- Discutir a cartografia como uma ferramenta importante no conhecimento do espaço vivido dos alunos da Escola Guairy Puran.

3 - HISTÓRICO E LOCALIZAÇÃO DA ESCOLA GUAIRY PURAN

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Guairy Puran funciona na aldeia Guajanaíra, localizada no Projeto de Assentamento Guajajara, a margem do rio da direita, cerca de 120 km da cidade de Itupiranga, na região Sudeste do estado do Pará. A única via de acesso é por estrada de chão. É uma terra que não está demarcada e homologada. Tem uma população estimada em 46 habitantes, segundo dados da demografia da aldeia, figura 01.

Figura 01: Imagem de localização da aldeia Guajanaira, Itupiranga/PA.



Fonte:Google earth/2019.

Em entrevista com o professor de língua e cacique da comunidade, Renato Costa Ventura Guajajara, informou que antes da escola funcionar na aldeia, os alunos estudavam em uma escola fora da mesma, há mais ou menos 03 km da aldeia. O cacique relata que em 2005 a partir de um diálogo entre o ex-cacique Takrami, e o secretário de educação de Itupiranga, conseguiu que a

escola funcionasse dentro da aldeia. Inicialmente era uma turma de 1° ao 5° ano.

A escola funcionava na casa do ex-cacique Takrami Guajajara, que atualmente não reside mais na aldeia. Era uma cabana coberta com palha de babaçu sem paredes, sem carteiras, mesas. Os alunos sentavam em bancos improvisados.

Em 2006, a estrutura de alvenaria começa a ser erguida. O cacique Renato nos conta que quando veio do Estado do Maranhão, em 2007, a construção da escola ainda não tinha sido concluída. Que tinha apenas uma sala, um banheiro, e um pequeno espaço onde eram realizadas reuniões e servia também de refeitório. Nessa época, havia dois povos residindo na referida aldeia, povo Guajajara e Guarani. E dois professores, um que lecionava para os alunos Guarani e outro para os alunos Guajajara, ambos lecionavam também aula de língua materna. Neste mesmo ano, uma turma de 6° ano foi formada, que passou a funcionar no sistema de ensino modular. As disciplinas de Ciências, História, Geografia, Religião, Educação Física, eram ministradas em 16 dias. Já as de Matemática e Português, em 45 dias.

Em meados de 2008, os indígenas Guarani, foram embora da aldeia, e outros estudantes indígenas que permaneceram, desistiram, restando apenas três alunos de 6° ano. Mesmo a Semed de Itupiranga insistindo em não enviar professores para lecionar aos três alunos, conseguiram concluir. No ano seguinte, 2009, uma nova turma foi formada num total de 15 alunos. E entre os alunos indígenas, havia também alunos não índios.

Em 2009, alguns alunos que faziam ensino médio em Itupiranga e os professores da aldeia, participaram da I Conferência de Educação Escolar Indígena, que foi realizada em Julho na Terra Indígena Mãe Maria, Aldeia Kyikatêjê. A partir disso, os professores reivindicaram junto ao representante do Ministério Público Federal, a reforma e ampliação da escola. Com isso, em 2010 iniciou-se as obras e no mesmo ano foi entregue à comunidade. A escola construída pelo município, com apenas duas salas de aula onde funciona a primeira etapa do Ensino Fundamental, não tendo biblioteca, sala de informática, sala de direção, nem sala de professores, os livros empilhados no chão denunciam a falta de espaço e de mobiliário para acomodá-los.

Em entrevista com os professores indígenas da escola, reclamaram da condição de escola anexa a uma das escolas não indígenas do município, e pela escola não ainda não ser reconhecida como escola indígena, o que inviabiliza o recebimento de recursos e programas governamentais específicos para as escolas indígenas.

4 REFERENCIAL TEÓRICO

4.1 Educação Escolar Indígena

4.1.1 Histórico da educação escolar indígena brasileira

O histórico da educação escolar indígena remete no primeiro momento aos primórdios do período colonial no Brasil, no século XVI propriamente, através dos jesuítas nos primeiros momentos quando se inicia o processo de catequização. A missão incluía entre seus objetivos o de converter os nativos à fé cristã. Esse processo era uma linha tênue entre a obediência e resistência, quando o índio se recusava a trabalhar ou se revoltava, opondo resistência ao processo de escravização (completa ou parcial), ele era duramente perseguido e reprimido (LEONARDI, 1996).

O segundo momento é a da escola atual, movimento que se iniciou nos anos 70 e se fortaleceu com a Constituição Federal que, ao reconhecer o direito dos indígenas à diferença, inaugurou um novo paradigma de educação escolar que propõe o respeito à diversidade cultural dos povos indígenas (MEDEIROS, 2018).

Essa perspectiva criou uma tendência comum do uso de noções como *educação para os índios* e *escola para índios*, para distinguir dois períodos, Bartomeu Melià (1979) faz essa distinção, a educação para os índios é a educação como socialização integrante, caracterizada como um processo total e permanente que ocorre na coletividade e conta com momentos, materiais e recursos específicos para formar a pessoa enquanto indivíduo de uma comunidade determinada.

Na segunda perspectiva, trata a educação escolar imposta aos indígenas com base nos padrões europeus com o objetivo de civilizá-los e assimilá-los, processo que ocorreu desde o início da ocupação colonial e seguia ocorrendo até o momento de escrita do livro por Melià.

Ferreira (2011) aborda que pós a Constituição de 1988, com a nova legislação que passou a amparar a educação escolar indígena e com a difusão de escolas em terras indígenas, surgiram termos que revelavam com mais clareza as propostas de uma educação escolar caracterizada pelo protagonismo dos indígenas e que a diferenciava, por um lado, da educação indígena tradicional e, por outro, da educação para os índios colonizadora. Alguns desses termos são: escola dos indígenas, escola indígena específica e diferenciada ou, simplesmente, escola indígena.

Segundo Ferreira (2001) a história da educação indígena pode ser dividida em quatro fases: a primeira contempla o período colonial, em que a educação esteve à cargo dos missionários católicos; a segunda iniciou-se com a criação do SPI em 1910 e se estendeu à política de ensino da FUNAI articulada ao *Summer Institute of Linguistics* e a outras missões religiosas; a terceira diz respeito ao período da ditadura civil-militar e esteve marcada pela atuação de ONGs indigenistas e do movimento indígena e a quarta fase seria a atual, iniciada no final dos anos 80, da iniciativa dos próprios indígenas em gerir seus processos de educação formal.

Antes de falarmos sobre as fases da educação escolar indígena, é necessário fazermos a diferenciação dos termos entender educação indígena e educação Escolar indígena.

Ferreira (2001) aborda essa diferenciação, sendo, a Educação indígena os processos de produção e transmissão dos conhecimentos e saberes tradicionais destes povos, é uma educação que vai além dos conhecimentos escolares e acadêmicos, trata de ensinar à ética, o comportamento, juntamente com o cuidar da família e afirma enquanto povo indígena.

Nesse sentido, podemos assegurar que para a realização da Educação Indígena, não existe uma instituição responsável, esse dever é da família e a comunidade de uma forma geral, sendo a oralidade fundamental para que os conhecimentos culturais sejam repassados (MEIRA, 2016, p. 16-17).

A educação Escolar Indígena é o conjunto de processos de produção e transmissão dos conhecimentos não indígenas e indígenas por meio da escola diferenciada, adequada às comunidades indígena. No entanto, é necessário entender que essa educação escolar que envolve a sociedade indígena, deve

necessariamente o conhecimento indígena, ou seja, aquele o qual foi aprendido como cultura dos mesmos.

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas indígenas (1998) aborda como é necessário esse processo de troca de saberes:

Todas as sociedades indígenas dispõem de seus próprios processos de socialização e de formação das pessoas, mobilizando agentes para fins educacionais. Os momentos e atividades de ensino-aprendizagem combinam espaços e momentos formais e informais, com concepções próprias sobre o que deve ser aprendido, como, quando e por quem. A escola não deve ser vista como o único lugar de aprendizado. Também a comunidade possui sua sabedoria para ser comunicada, transmitida e distribuída por seus membros; são valores e mecanismos da educação tradicional dos povos indígenas. Essas formas de educação tradicional podem e devem contribuir na formação de uma política e prática educacionais adequadas, capazes de atender aos anseios, interesses e necessidades diárias da realidade atual. Tais conhecimentos não são incompatíveis com os conhecimentos da escola contemporânea (RCNEI, 1998, p. 23).

Exposto essa diferenciação, abordaremos as fases da educação escolar indígena no Brasil, partindo dos diferentes períodos da história do Brasil e as respectivas políticas indigenistas do Estado.

4.1.2 Fases da educação escolar indígena

Os primeiros contatos com os povos indígenas se deram logo na chegada dos portugueses, mas só a partir da década de 1530, Portugal se pôs a investir na ocupação mais sistemática da nova colônia, envolvendo diretamente as populações indígenas. Uma característica fundamental dessa política foi a sete classificações da população autóctone em dois grupos genéricos polarizados: os aliados e os inimigos dos portugueses (MONTEIRO, 2001). Do que se tratava dos índios mansos, das missões buscava-se persuadir a viver nos aldeamentos em troca de uma porção de terra para subsistência e um salário pela realização de trabalhos. Aos índios bravos, que não estavam dispostos a colaborar com o projeto colonial, coube a escravidão. (OLIVEIRA; FREIRE, 2006).

Os índios mansos que se tornavam aliados trasmudavam-se em alvo das ações de missionários jesuítas. Eram deslocados de suas terras e aldeados, que passavam a ser catequizados, civilizados e preparados para o

trabalho, que ora era desempenhado nas terras dos colonos, ora nas reduções para subsistência.

É importante salientar que, embora os missionários se opusessem à escravização dos índios por parte dos colonos, sua atuação contribuiu com o projeto colonial na medida em que possibilitaram a ocupação territorial ao tomar terras dos índios e estabelecer aldeamentos e garantiram mão de obra para os cultivos, ao submeter os indígenas à disciplina, à obediência e ao trabalho. Apesar de muitas vezes se oporem às expedições bandeirantes, acabaram por compactuar com a escravização dos índios bravos que se recusavam a colaborar (OLIVEIRA; FREIRE, 2006).

Podemos citar que as primeiras experiências de que se tem da escolarização dos povos indígenas ocorreram pelos jesuítas, que ao desembarcarem no Brasil em 1549, aqui permaneceram até sua expulsão em 1759. Das ações dos padres, atenuava-se à civilização dos nativos, por meio do combate aos maus costumes, e, principalmente, a sua conversão ao cristianismo. Nos ideais dos jesuítas, era preciso primeiro civilizar, para depois educar na doutrina. De frente às dificuldades de evangelização, viram nas crianças uma possibilidade de fruto, pois por um lado, elas pouco contradiziam a lei e, por outro, como os adultos eram muito arredios, seus filhos seriam o “grande meio, e breve, para conversão do gentio” (NÓBREGA, 1551, *apud* CHAMBOULEYRON, 2007, p. 59).

De modo geral, a ação educativa dos jesuítas direcionada aos indígenas era o ensino da doutrina cristã por meio da oralidade, sendo a escolarização propriamente dita destinada principalmente aos filhos dos portugueses, embora haja registro de indígenas que estudavam nos colégios das vilas (BITTENCOURT; SILVA; 2002).

No que tange a esse processo que se passava nas aldeias, do ensino e da doutrina, os padres também incluíam elementos de ler, escrever e contar, numa espécie de união entre catequese e ensino, revelando que “a instrução foi um meio” para a evangelização (CHAMBOULEYRON, 2007, p. 62).

As reformas de Marquês do Pombal, ministro do Império português, na segunda metade do século XIX, ocasionaram mudanças nas vidas dos povos indígenas da colônia na época. Essa política tinha a proposta de assimilação de todos os indígenas, sendo eles índios mansos ou bravos.

Nesse sentido, Almeida (2010) corrobora que a tarefa dos jesuítas tinha como intuito assimilá-los e misturá-los à massa populacional, extinguindo o que se tratava das diferentes culturas e das identidades étnicas, em uma nova forma de colonização e de estabelecimento de fronteiras territoriais.

Foram criadas diversas leis destinadas a regular as relações com os grupos indígenas, dentre elas, a mais importante foi o Diretório dos Índios, de 1757. Dentre as medidas inovadoras deste conjunto legislativo foram: proibir os costumes indígenas nas aldeias; impor a língua portuguesa em substituição à língua geral; estimular os casamentos entre índios e não-índios; pôr fim à discriminação legal contra os índios; incentivar a presença de não-índios nas aldeias; extinguir aldeias ao transformá-las em vilas, freguesias ou lugares. As aldeias seriam administradas por diretores leigos, não mais por religiosos e a ideia de civilização passava a preponderar sobre a de catequese (ALMEIDA, 2010).

Bittencourt e Silva (2002) aborda que as novidades da política em relação aos indígenas marcaram também um novo momento na educação para os índios. Sem deixar a cristianização por parte de missionários, a educação passou a ter um panorama principal a civilização, de maneira a tornar os indígenas aptos para desempenhos civis, tendo no enfoque o ensino da leitura e, se possível da escrita. O Diretório previa a criação de uma escola para meninos e outra para meninas e a contratação de mestres e mestras respectivamente; determinava a proibição do uso das línguas maternas e a obrigatoriedade do português, como um meio para a civilização (MENDEIROS, 2018, p. 8).

Conforme o Diretório dos Índios (1757, p. 6) podemos observar como era estabelecido o ensino indígena.

6. [...] será um dos principais cuidados dos Diretores, estabelecer nas suas respectivas Povoações o uso da Língua Portuguesa, não consentindo por modo algum, que os Meninos, e as Meninas, que pertencerem às Escolas, e todos aqueles Índios, que forem capazes de instrução nesta matéria, usem da língua própria das suas Nações, ou da chamada geral; mas unicamente da Portuguesa [...] 7. E como esta determinação é a base fundamental da Civilidade, que se pretende, haverá em todas as Povoações duas Escolas públicas, uma para os Meninos, na qual se lhes ensine a Doutrina Cristã, a ler, escrever, e contar na forma, que se pratica em todas as Escolas das Nações civilizadas; e outra para as Meninas, na qual, além de serem instruídas na Doutrina Cristã, se lhes ensinará a ler, escrever, fiar, fazer renda, costura, e todos os mais ministérios próprios daquele sexo.

No entanto, o Diretório dos Índios foi extinto em 1798, mas suas diretrizes continuaram vigorando mesmo após a proclamação da Independência. Não houve uma política indigenista oficial até 1845, quando foi criado o Regulamento das Missões, que manteve – e acentuou – a proposta assimilacionista. Ao longo do Império, as relações com os indígenas tiveram como principais objetivos transformar os índios em trabalhadores a serviço do Estado, principalmente, em expedições militares, na abertura de estradas e no povoamento de lugares remotos ou fronteiras; e ocupar suas terras – seja pela conquista de seus territórios e consequente expulsão, pelo confinamento em aldeamentos ou pela extinção das antigas aldeias. Uma diferença que se pode destacar, pelo menos em termos de política, foi que o Regulamento, embora mantivesse o cargo de Diretor nos aldeamentos, estabeleceu a participação direta das ordens religiosas católicas com as quais o Estado dividiria a administração dos indígenas (ALMEIDA, 2010).

Durante o século XIX, a educação para os indígenas, em linhas gerais, manteve-se a mesma. Com o objetivo de formar súditos do novo Império, buscava-se cristianizar, civilizar e preparar os índios para o trabalho. Embora a política determinasse o uso de meios brandos no trato com os indígenas, as práticas educativas mantinham-se violentas, na medida em que tinham por finalidade que os diferentes povos abandonassem as suas culturas e adotassem o modo de vida do colonizador, sendo incorporados à nova sociedade que se formava. O Regulamento das Missões determinava que as aldeias indígenas tivessem um missionário que teria funções educativas. De acordo com o Artigo 6º do documento (1845), ao missionário competia: “§ 1º Instruir aos Índios nas maxims da Religião Catholica, e ensinar-lhes a Doutrina Christã. [...] § 6º Ensinar a ler, escrever e contar aos meninos, e ainda aos adultos, que sem violência se dispuserem a adquirir essa instrução” (ALMEIDA, 2010).

Os documentos mostram que 26 escolas da Ordem Menor foram criadas em aldeamentos indígenas de todas as províncias do Brasil. Ao Estado cabia subsidiar o apoio estratégico e financeiro, envolvendo os missionários, a administração do aldeamento. Para o governo monárquico educação formal e

catequese eram sinônimos e o objetivo principal era a conversão para o trabalho (AMOROSO, 2001).

No mesmo período há registro da existência de internatos indígenas em Goiás, na região do rio Araguaia, por exemplo, um colégio interno oficial para índios *mansos* e *bravos* foi criado em 1870 por iniciativa de um militar. Os alunos recebiam instrução elementar, religiosa e profissional, sendo o objetivo principal formar trabalhadores mecânicos e agrícolas para a região que era colonizada (RIZZINI, 2004).

Com o advento da República, a política indigenista manteve-se direcionada à ocupação efetiva do território e à transformação dos índios em mão de obra produtiva. A novidade foi criação do primeiro órgão de Estado com a finalidade de estabelecer relações 11 de caráter puramente laico com os povos indígenas. Em 1910, fundou-se o Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPILTN) que, a partir de 1918, seria apenas Serviço de Proteção aos Índios (SPI). A nova política passou a classificar os indígenas em quatro grupos: índios isolados; índios em contato intermitente; índios em contato permanente; índios integrados. Para cada grupo havia um tipo de relação e um procedimento diferente, mas a todos se buscava assimilar.

Pela condição dos índios era compreendida como transitória: eles estavam fadados ao desaparecimento. Através de mecanismos de homogeneização e nacionalização, os índios seriam incorporados à sociedade não-indígena (RIZZINI, 2004).

O SPI passou a ser um novo agente nas ações educativas junto aos povos indígenas, implantando escolas e oficinas em suas sedes construídas nos aldeamentos, agora chamados de postos indígenas. A serviço da integração desses povos à nação brasileira, a escola nas aldeias passou a ocupar papel importante no povoamento de novas regiões, no processo civilizatório e na transformação dos indígenas em trabalhadores rurais. As escolas do SPI podiam ser desde um prédio até algum tipo de organização limitada frequentemente a uma professora, em geral a esposa do chefe do posto. Nessas escolas se ministrava “as primeiras letras, em outros casos passando pelo ensino agrícola e até o de numerosos ofícios” (LIMA, 1995, p. 190). O ensino do civismo e do culto à pátria também era uma prioridade.

Em meados da década de 1960, o Serviço vivenciou uma crise devido a acusações de maus tratos aos indígenas, corrupção e ineficiência administrativa e, em 1967, já sob a ditadura civil-militar, o governo decidiu extinguir o SPI e criar um novo órgão indigenista, a Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Criada como uma proposta inovadora, o órgão fazia parte de um plano mais amplo do governo militar que tinha como princípios o desenvolvimento econômico e a defesa nacional. A instituição da FUNAI, contudo, não trouxe mudanças significativas nas relações com os povos indígenas e, em linhas gerais, manteve a mesma política indigenista que visava assimilar as populações indígenas à nacionalidade de modo que contribuíssem ao desenvolvimento do país.

Nesse sentido, a escola continuou exercendo a função de civilizar e integrar os indígenas à nação, principalmente com vistas a formar trabalhadores para o país. Nas palavras da Lei n. 5371, que instituiu a FUNAI, uma de suas finalidades era “promover a educação de base apropriada do índio visando à sua progressiva integração na sociedade nacional”. Uma novidade foi o convênio firmado em 1969 com o *Summer Institute of Linguistics* (SIL), cujo objetivo era estabelecer a educação bilíngue como um instrumento da integração, na medida em que a alfabetização em língua indígena seria um elemento de transição à língua nacional (NASCIMENTO; OLIVEIRA, 2012).

4.2 A cartografia no ensino de geografia

Podemos entender na geografia a Cartografia como sendo um dialeto único, e que através dele é possível ler e compreender as representações cartográficas, através das suas simbologias. Para Santos, et al., (2015, p. 50) "A cartografia é considerada uma linguagem universal e que auxilia na compreensão dos conteúdos e conceitos geográficos, tais como: o espaço, território, lugar, região e a paisagem".

A geografia na atualidade fundamenta-se no reconhecimento da reorganização do espaço, em todo o mundo, como reflexo das revelações de produção do pós-guerra (ALMEIDA, 2010). Esse processo especificamente ao ensino e a aprendizagem da geografia, é necessário atentar, para a necessidade de reconhecimento e de compreensão das interações e das relações sociedade-natureza (NOVAK, 1984).

O uso do conhecimento escolar da compreensão da vida cotidiana ou a narrativa de interpretar a realidade do aluno com base no conhecimento escolar demonstra a atribuição de significados aos conteúdos e aos procedimentos que são trabalhados nas aulas de geografia. Uma das possibilidades metodológicas e didáticas de planejar aulas de geografia mais significativas tem como elemento estruturador do ensino e da aprendizagem a linguagem cartográfica e a concepção de que essa linguagem pode ser usada como um meio de comunicação e de sistematização de conteúdos geográficos.

A geografia tem sua especificidade como uma disciplina escolar em relação a outras disciplinas, como por exemplo, ciências e história, pois ela tem a possibilidade de compreender a realidade com base em relações que se estabelecem entre a sociedade e natureza (GUERRERO, 2012).

As relações resultam na apropriação de lugares pelos seres humanos e na transformação das paisagens que integram o espaço geográfico. No que tange a disciplina de geografia, a aprendizagem relaciona-se diretamente com a observação da realidade e a utilização, no dia a dia, dos saberes escolares pelos alunos (GUERRERO, 2012).

Isso significa que os alunos podem decodificar, analisar e compreender a realidade utilizando conhecimentos aprendidos em geografia, ampliando-os em seu cotidiano (CAVALCANTI, 2000).

Com base em Guerrero (2012), a mesma aborda que na divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, o ensino de geografia sofreu grandes alterações em 1998. Talvez mais significativamente foi o resgate da cartografia e da aprendizagem de seus conteúdos e de competências no contexto escolar. Essa necessidade do uso das linguagens gráficas e cartográfica nos processos de ensino e aprendizagem da geografia, a partir de então, passou a valorizar o uso de linguagens variadas no desenvolvimento de habilidades e competências nessa disciplina.

Nessa perspectiva, nas últimas décadas, a cartografia passou por uma série de transformações, notadamente com relação as técnicas de elaboração e representação cartográfica, com ênfase para os progressos alcançados com os usos de computadores e os avanços na coleta de informações espaciais, exemplo são os sensores remotos. Nesse sentido, é importante fazermos uma análise com relação aos processos de mudanças na

arte/técnica/ciência/disciplina cartográfica, considerando as (geo)tecnologias e as transformações que o homem vem imprimindo no espaço geográfico nos últimos anos (SILVA, 2013).

Assim, essas transformações na ciência cartográfica, junto com os recursos possibilitam representar essas transformações de um modo a criar um pensamento crítico sobre o espaço, entre os recursos mais utilizados no ensino de geografia, é a linguagem dos mapas. Podemos pensar que um indivíduo que não consegue usar um mapa está impedido de pensar sobre aspectos do território que não estejam registrados em sua memória.

Há, portanto, uma implicação direta do que foi colocado para a educação: o ensino de mapas e de outras formas de representação da informação espacial é importante tarefa escolar. Almeida (2010) corrobora com essa ideia

É função da escola preparar o aluno para compreender a organização espacial da sociedade, o que exige o conhecimento de técnicas e instrumentos necessários à representação gráfica dessa organização (ALMEIDA, 2010, p. 17).

Almeida (2010) ainda coloca que os Parâmetros Curriculares Nacionais têm a cartografia como instrumento na aproximação dos lugares com o mundo. No ensino fundamental, os conhecimentos/habilidades de representação espacial devem ser desenvolvidos e aprofundados entre as turmas de 1º até o 4º ciclo, na medida em que são inerentes aos estudos da geografia, no entanto, a cartografia não deve limitar-se apenas as séries iniciais, mas inseridas em todo o percurso no processo ensino-aprendizado.

4.3 A linguagem cartográfica: da alfabetização e letramento cartográfico na escola

Quando se trata da alfabetização cartográfica na escola, tem-se em vista que essa linha de estudo e pesquisa da cartografia é voltada ao ensino. Nesse sentido, ela caracteriza-se como uma linguagem diversa daquela utilizada pela Língua Portuguesa e pela matemática. No entanto, a cartografia apresenta um sistema de conceitos próprios cuja aprendizagem requer alfabetização. A alfabetização tem como objetivo, Segundo Simielli (1986, p. 98) “desenvolver a capacidade de leitura e de comunicação oral e escrita por fotos, desenhos,

plantas, maquetes e mapas e assim permitir ao aluno a percepção e o domínio do espaço”.

Esse ensino da cartografia no ensino de geografia, passa pela noção espacial topológicas elementares, projetivas e euclidianas (SIMIELLI, 2000).

A aquisição de noções espaciais e de conceitos cartográficos ocorrem junto com o desenvolvimento dos níveis de aquisição dessas noções e desses conceitos, como foi mencionado. As aquisições metodológicas podem ser inseridas a partir das ideias Simielli (2000), no quadro 01.

Quadro 1 – Níveis de aquisição de conceitos cartográficos

Aquisição simples	Aquisições médias	Aquisições complexas
Conhecer pontos cardeais	Medir distâncias em uma carta com escalas numéricas	Estimar altitudes entre duas curvas hipsométricas
Saber se orientar por cartas	Estimar um ponto de curva hipsometria	Utilizar uma bússola
Encontrar um ponto em uma carta com coordenadas ou com índices remissivos	Analisar a disposição das formas topográficas	Correlacionar duas cartas simples
Encontrar coordenadas de um ponto	Analisar uma carta temática que representa um só fenômeno.	Ler uma carta regional simples
Saber se conduzir com uma planta simples	Reconhecer e situar formas de relevo e uso do solo	Explicar a localização de um fenômeno por correlação de duas cartas.
Extrair de plantas e cartas só serie de fatos	Diferenciar declives	Elaborar uma carta regional com os símbolos precisos.
Saber conduzir com um mapa rodoviário ou carta topográfica.		Elaborar um croqui regional simples (com legenda fornecida pelo professor)
		Levantar hipóteses reais sobre a origem de uma paisagem
		Analisar uma carta temática que apresenta vários fenômenos.
		Extrair de uma carta complexa os elementos fundamentais.

Fonte: SIMIELLI (2000)

Simielli (2000) vai denominar alfabetização cartográfica o processo que supõe, a aquisição e o desenvolvimento dos conceitos de:

- a) Visão vertical e visão oblíqua
- b) Imagem tridimensional e imagem bidimensional
- c) Alfabeto cartográfico: pontos, linhas e área
- d) Legenda
- e) Proporção e escala
- f) Lateralidade, ponto de referência, orientação

No que tange aos mapas e seus símbolos são confeccionadas para públicos diversos e variados. A familiaridade do usuário do mapa com as conversões gráficas e simbólicas pode variar nos grupos de usuários devido à diversidade quanto à vivência da realidade, à apreensão dos conhecimentos geográficos, às limitações perceptivas, entre outros fatores (GUERREIRO, 2012).

O acesso dos usuários aos mapas também pode ter influência de suas experiências anteriores ou de seus interesses pela comunicação cartográfica e pelas habilidades que se requerem na decodificação das representações gráficas, as relações estabelecidas entre os usuários e o espaço cartografado são diferenciadas em função da própria relação que eles estabelecem com a realidade (GUERREIRO, 2012).

Independentemente do tipo de usuário e das relações que cada um estabelece com a representação gráfica no nível afetivo-cognitivo, deve-se considerar que os documentos apresentam elementos e normas básicas, tanto nas sucessivas fases de confecção quanto no processo de leitura e apreensão de seu conteúdo. Para que um usuário dos mapas possa decodificar seus signos e símbolos e estabelecer relações entre a representação do espaço e a realidade, é necessário que ele seja “alfabetizado” nas linguagens gráficas e cartográfica e tenha desenvolvido as noções espaciais (GUERREIRO, 2012).

4.4 A Simbologia Cartográfica

Podemos conceituar o termo simbologia cartográfica como sendo, os símbolos existentes nas representações cartográficas. Partimos da ideia que estes servem para simbolizar/representar projeções reais nas representações no intuito que o símbolo seja reconhecido sem a necessidade do uso da

legenda, outra questão a ser ressaltada é que seu uso é indispensável na elaboração de uma representação e que os símbolos que são utilizados em um mapa ou carta, por exemplo, na maioria dos casos são pré-estabelecidos em manuais de instruções, como por exemplo, os Manuais T 34 – 700 (FITZ, 2008).

Transformar esse saber geográfico, em conteúdo interativo para os alunos é um desafio diário, para os professores das séries iniciais, no ensino fundamental.

Autor como Castrogiovanni (2016) descreve que em atividades em sala de aula trabalhando recursos que desenvolvem o aprendizado sobre, escala, convenções e legenda, nas convenções cartográficas, para que se obtenha a simbologia de uma legenda, é solicitado para que o aluno com um lápis represente objetos com um símbolo de acordo como ele realmente é, pra que depois a turma identifique o significado daquele símbolo, ao surgirem dificuldades de identificação dos símbolos mal representados/desenhados, a turma chega à conclusão que o símbolo tem função determinante na interpretação da representação, e este precisa estar de acordo com o que representa.

Nesse sentido, é importante buscar a melhor forma de abordagem de ensino em sala de aula, pois conforme explicado acima quando se traz a atividade para a realidade do aluno e se utiliza técnicas de fácil entendimento, o resultado obtido é muito mais significativo e satisfatório no ponto de vista do aprendizado do aluno. É sinal de que há, assim, harmonia no conteúdo a ser trabalhado em sala de aula e no resultado que se espera.

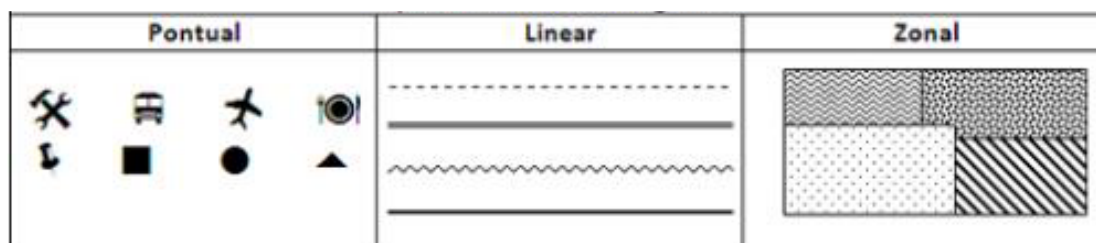
Um dos objetivos da Cartografia nas séries iniciais do ensino fundamental é formar leitores. Quando o aluno opera as relações espaciais, ele sabe localizar-se, orientar-se e expressar-se graficamente. Isso é necessário para a construção de seu raciocínio espacial e está relacionado à liberação progressiva do egocentrismo, processo em que a criança deixa de considerar apenas o seu referencial. Ela passa a considerar também os referenciais dos mapas, que têm uma linguagem visual própria, com códigos próprios, cujas mensagens devem ser lidas e interpretadas. (SANTOS, 2009, p. 198).

Por todas essas razões, reafirmamos que as simbologias cartográficas, é um conjunto de símbolos indispensáveis nas representações, dotados de

significados pré-estabelecidos e que têm o intuito de revelar sua significação através apenas de sua representação/desenho (ALMEIDA, 2010).

Fica evidente, que apesar de um desafio, o ensino das simbologias cartográficas é possível e ainda de forma leve e de fácil absorção, desde que sejam utilizadas técnicas de ensino simples, porém didáticas e ou tecnológicas, quando isto acontece é notável a transformação do aluno no quesito, noção de espaço, referencial, localização, assim, os benefícios são amplos ao conseguir transmitir ao aluno o conhecimento desta área da ciência geográfica tão interessante (ALMEIDA, 2010).

Figura 1 – Tipos de símbolo cartográfico



Fonte: <https://mundoeducacao.bol.uol.com.br/geografia/os-simbolos-dos-mapas.htm>

Para falar sobre o ensino das representações cartográficas e suas simbologias na alfabetização das séries iniciais é preciso considerar que: As representações cartográficas são feitas a partir de elementos básicos, que são: ponto, linha e área (figura 1).

Parte-se de desenhos mais elementares, mais simples, do cotidiano da criança.

[...]. As representações, portanto, partirão de elementos bastante simples do dia a dia para as fotografias aéreas e posteriormente espaços mais amplos, tais como cidade, o estado e posteriormente o país. (ALMEIDA, et al., 2014, p. 50).

Pode-se dizer que conforme citado acima, quanto mais cedo é introduzido no ensino, os primeiros conceitos sobre cartografia, mais rápido os alunos irão desenvolver habilidades básicas de localização. Neste contexto o autor deixa claro, a importância dos alunos conhecerem as representações cartográficas, para que possam interpreta-las, como também, compreender o mundo em que vivem. O mais preocupante, contudo, é constatar que isso não acontece no ensino básico. Não é exagero afirmar que alunos saem do ensino

fundamental sem conseguir interpretar simbologias as quais deviam estar familiarizados.

Tendo em vista que a ausência dessas habilidades nos alunos é séria e geram graves problemas de aprendizado, sendo assim Antunes (2001) aborda que,

A alfabetização cartográfica será parcial quando, em uma sala de aula, o professor, usando cartas geográficas ou mapas históricos, ensinar passo a passo ao aluno os fundamentos da decodificação, da leitura desse mapa: o sentido abrangente de seu título; o tema que apresenta; a escala na qual foi construído; os paralelos e meridianos que situam no espaço geográfico; o sentido das legendas; o significado de cada um dos sinais convencionais utilizados [...] (ANTUNES, 2001, p.115).

De acordo com Stefanello (2012), os professores não deveriam fazer uso apenas do livro didático como ferramenta de auxílio ao ensino, já que existem outras formas disponíveis nas escolas como globos, mapas, cartas que infelizmente ficam esquecidos ou mesmo não se apresentam nos materiais da escola. Sob essa ótica, fica evidente que a correta alfabetização cartográfica nas séries iniciais do ensino fundamental, ganha particular relevância.

É preciso, porém, ir mais além, no caso, pode-se desenvolver trabalhos com as crianças para ajuda-los a adquirir uma visão espacial de onde vivem. É exatamente o caso de unir recursos tecnológicos disponíveis na atualidade como, por exemplo, imagens aéreas e de satélites, google maps, com o intuito de melhorar, tornar interessante o conhecimento dos alunos sobre este universo da cartografia escolar (ANTUNES, 2001).

Tem-se em vista que essa é uma tarefa que requer bastante foco e disciplina tanto por parte dos professores, como das "instituições de ensino" que são responsáveis pela formação dos alunos e por dar suporte à docência que precisa estar motivada a fazer um trabalho de excelência.

Santos (2008) corrobora que essa deficiência em relação à cartografia por parte dos professores de geografia do ensino fundamental fica mais caótica no ensino médio, já que as deficiências são repassadas e somadas. É comum perceber o quanto a cartografia é pouco utilizada e até desmerecida nos vários níveis de ensino.

Nessa perspectiva das dificuldades de assumir a cartografia como ferramenta do ensino, vem as representações cartográficas, munidas de

símbolos/simbologias que possibilitam indicar um objeto em escala bem menor que a sua real projeção. Assim para Oliveira e Saraiva, (2015, p. 183) "O terceiro elemento básico da representação gráfica é a simbologia, tratando-se de um conjunto de símbolos, cores, letras, números, etc".

Numa representação cartográfica é de suma importância a utilização das convenções cartográficas e legendas para melhor entendimento do leitor, convenções estas que é composta de símbolos para identificar os elementos representados. (SILVA, CAETANO e NETO, 2010).

Com o avanço das técnicas cartográficas e por meio do uso de recursos modernos que possibilitaram o homem a ocupar os diversos lugares da Terra [...]. Seguindo convenções internacionais, principalmente a partir dos últimos séculos, estas representações simbólicas foram aperfeiçoadas com o advento das fotografias aéreas e, posteriormente, com o desenvolvimento de imagens de sensores remotos embarcados em satélites, fato que não era possível em tempos passados, onde a produção cartográfica, basicamente de mapas impressos em papel, era artesanal (SILVA, 2009, p. 41).

Conforma a proposição de Silva (2009), pode-se dizer que por meio das novas tecnologias atualmente é possível um melhor entendimento para quem está lendo uma carta topográfica ou até mesmo um mapa, e a utilização dos símbolos dispostos nas convenções cartográficas internacionais é inquestionável. No entanto, é inegável que seu não reconhecimento e correta utilização é prejudicial em vários aspectos, sejam eles representativos ou educacionais.

Fica evidente, diante dos citados acima, que as simbologias cartográficas bem resumidamente, são símbolos que representam projeções em escala menor que o seu tamanho real, elas servem para padronizar as representações cartográficas e facilitar seu entendimento a nível de entendimento internacional. Podemos dizer que sua importância não está apenas no fato de representar um ponto específico do espaço, como também na sua eficiência quando utilizada da forma correta.

4.5 Ensino de cartografia nas escolas indígenas

Partimos do pressuposto que a Geografia "trata-se de um tipo de conhecimento e, portanto, de um conjunto de respostas que a sociedade constrói para compreender alguns dos aspectos de sua relação consigo e com o mundo" (SANTOS, 2007, p. 17). O autor supracitado trabalha com a

perspectiva de que assim como os demais componentes curriculares, o ensino de Geografia possui códigos e linguagem próprios e se realiza enquanto um processo alfabetizador.

Santos (2007) corrobora que:

Observar paisagens ordená-las de forma a se tornarem territórios e vivenciá-las de maneira a regionalizá-las, são operações que desenvolvemos desde a infância. Na escola aprenderemos como transformar todas essas experiências em mensagens faladas e escritas – além de dominarmos a habilidade de reconhecer as mensagens faladas e escritas por outros (SANTOS, 2007, p. 17).

Podemos entender a partir do contexto específico de escolas indígenas, esse exercício se dá no sentido de propor o diálogo entre os saberes e conhecimentos indígenas e os conhecimentos da sociedade não indígena, auxiliando os alunos na leitura de suas paisagens, territórios, regiões, lugares, espaços, mas também na leitura das paisagens, territórios regiões, espaços “outros”, identificando como isso interfere na forma como as organizações sociais acontecem, bem como as implicações dessas organizações nas suas paisagens, territórios, regiões, lugares, espaços.

5 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para elaboração desse trabalho, tomou-se a aplicação das bases teóricas e metodológicas na discussão, sendo as atividades distribuídas da seguinte forma:

- **Pesquisa Bibliográfica Preliminar:** a construção do referencial teórico foi distribuída em autores especializados no histórico da educação indígena para entender o processo de formação, juntamente com o ensino de geografia e posteriormente a cartografia no ensino de geografia.
- **Observação de campo:** atividade de suma importância para análise dos dados primários e aplicação da metodologia na qual foi pensada, a aplicação.

- **Entrevistas:** entrevistas semiestruturadas com os professores da Escola Guairy Puran e o cacique da aldeia Guajanaira.

6 - RESULTADOS E DISCUSSÕES

6.1 O uso e a aplicação da cartografia no ensino básico infantil: estudo de caso a escola Guairy Puran

Nesse capítulo abordaremos o resultado de uma sequência didática da qual tinha como objetivo compreender a Cartografia como linguagem baseada na gramática da representação a partir dos mapas, e mostrando qual a importância da cartografia no ensino de geografia desses alunos que estão iniciando o letramento cartográfico como também na interpretação dos fenômenos que observa e dos quais participa no espaço geográfico e no espaço vivido.

Temos em vista que a cartografia escolar trabalhada nas escolas visa iniciar os sujeitos no aprendizado dos conteúdos cartográficos, bem como construir o conhecimento necessário a compreensão na leitura de mapas. Assim, esses sujeitos, situados em suas comunidades e requisitados para o trabalho cartográfico participativo podem colocar em prática tais conhecimentos, tendo mais autonomia em entender o espaço vivido e o território.

Iniciamos falando sobre a metodologia, que foi aplicada nas turmas de 3º e 4º ano do ensino fundamental da escola Guairy Puran no município de Itupiranga/PA, conforme mapa 1. É importante frisar que, apesar da escola não ser considerada escola indígena pelo Estado, a escola é frequentada apenas por alunos indígenas, é um ponto do qual não entraremos em discussão, mas

nesse caso, podendo citar em outros casos, a falta de uma educação diferenciada, não minimalista, mas levando em consideração os saberes culturais indígenas, pelo Estado, pelas autoridades locais, pelas leis educativas mostram ainda uma educação não inclusiva, principalmente no que tange aos livros didáticos, que abordam o distanciamento do conteúdo com a cultura ali presente.

Um dos pontos que é importante destacar, é o método multisérie que a escola de ensino fundamental Guairy Puran vivencia, os alunos de séries próximas, estudam juntos, os mesmos conteúdos, por isso foi citado acima que a intervenção metodológica na mesma sala, mas com alunos de série diferente.

No primeiro momento, foi necessário o período de observação na sala de aula, com os alunos, a observação de como é a dinâmica das aulas é de suma importância para que haja um planejamento metodológico satisfatório. Para fins de informação, a escola não detém professores com formação específica na área da geografia ou áreas afins, a formação do corpo docente é composta por uma professora pedagoga formada pela Universidade Federal do Maranhão, e um professor formado em magistério indígena.

As aulas de geografia acontecem pelas sextas-feiras, nesse período é estudado um tópico para cada aula, o livro didático utilizado nas aulas é da editora ática, do 4º ano **figura 02**.

Figura 2 – Livro didático utilizado nas aulas de geografia na escola Municipal

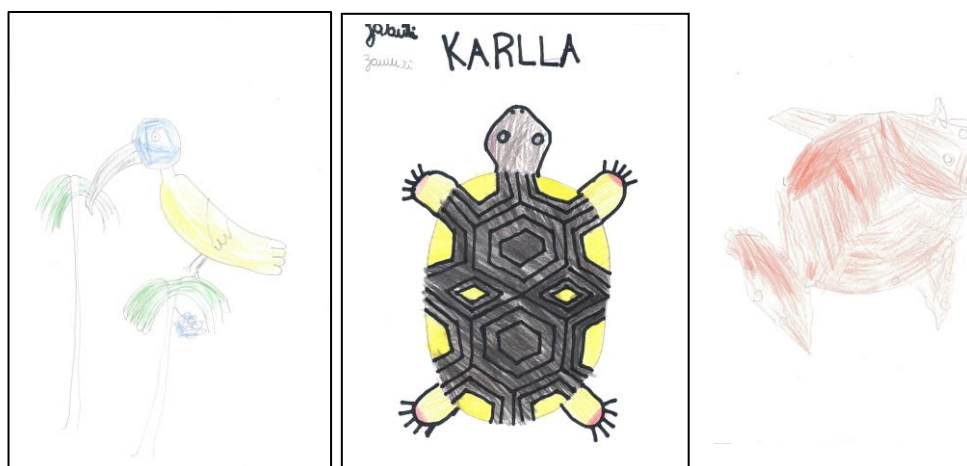


Fonte: Nayara Guajajara (2019)

O capítulo abordado nas aulas de observação, foram o capítulo 1 e 2 que trata a cartografia nos com os conteúdos iniciais, foram três sextas-feiras de observação, com a ajuda da professora, foram abordados de forma bem detalhada, os aportes iniciais do conteúdo de cartografia, visando abranger aos conceitos fundamentais como: localização, orientação, representação, paisagem, lugar e território. É importante corroborar que cartografia torna-se, segundo CASTROGIOVANNI (2000), um importante instrumento, para que o aluno possa ser um leitor e um mapeador ativo, consciente da perspectiva subjetiva na escolha do fato cartografado, marcado por escolhas e objetivos pessoais de quem o faz.

No quarto encontro, foi abordado a programação didática planejada e pensada durante as aulas no período de observação, para isso foi abordada a primeira atividade que tinha como objetivo trabalhar um dos temas próprios dos estudos geográficos: a noção de espaço. Para isso foi pedido para que eles desenhassem o que representava o espaço de vivência deles. Nas figuras abaixo, é possível observar diante das explicações em aula, como eles compreendem a noção de espaço, **figura 03**.

FIGURA 3 – Desenhos que representam a noção de espaço de vivência de cada aluno da escola Guairy Puran (2019).





Fonte: Nayara Guajajara, 2019.

Fazer o levantamento dos animais existentes nas aldeias, que são animais que fazem parte do seu espaço vivido, faz parte de um dos processos da cartografia, quando é necessário coletar dados, podendo ser eles primários ou secundários para análise e construção de mapas temáticos, **figura 04**.

Figura 4 – Aluno Indígena desenhando animal que representa seu espaço vivido (2019)



Fonte: Nayara Guajajara (2019)

É importante frisar que, no que tange o “ALFABETIZAR” não é apenas repetir, copiar, escrever, alfabetizado é aquele que se apropria do símbolo e o utiliza para fazer as suas criações, a sua cultura. Estar alfabetizado na

geografia é, segundo CASTROGIOVANNI (1998), relacionar espaço com natureza, natureza com sociedade, é perceber a interação entre os aspectos sociais, econômicos, políticos, culturais. É saber situar-se e posicionar-se frente às questões do mundo, é perceber que o espaço é disputa de poder e ter um posicionamento com relação às desigualdades sociais-espaciais.

A representação do Espaço foi trabalhada individualmente durante a primeira dinâmica em sala. As atividades desenvolvidas incluíram os desenhos, estas atividades os alunos utilizaram esse método pois o foco era priorizar e localizar os animais, um levantamento dos animais existentes na aldeia.

Um dos pontos mais significativos dessa parte inicial da dinâmica foi a compreensão do levantamento de cada animal, e em qual lugar na aldeia se localizavam, levando em consideração os primeiros passos da alfabetização cartográfica, sendo fundamental que os alunos consigam saber responder algumas questões a respeito de si, das pessoas e dos objetos: onde se localiza? Como estão distribuídos? Essas perguntas por exemplo, mobilizam as crianças a pensar sobre a localização de objetos e de pessoas, no exemplo da dinâmica, os animais, localizar no mundo, permitindo compreender seus lugares do mundo, aqui no caso, na aldeia.

É importante frisar que na percepção da cartografia e destacando o espaço vivido dos mesmos, existe um componente afetivo que contribui para a imagem representada, pois atribui sentido. Algumas impressões podem ser captadas mais intensamente do que outras, dependendo da atenção (interesse afetivo), da atitude pensada, do estado de ânimo e da situação emocional de quem as percebe.

Na segunda etapa, abordou-se a representação do Espaço trabalhando a localização em mapas, com um conteúdo de extrema abstração que é a interpretação de mapas, foram utilizados recursos didáticos que permitissem a manipulação concreta desses conteúdos, portanto a primeira parte “a representação do espaço” foi trabalhada de forma mais minuciosa, levando mais tempo para sua conclusão, nessa etapa os alunos através de desenhos partindo de si mesmos até o caminho que fazem para chegar a escola pudessem compreender o que é um mapa.

Nesta etapa foram utilizadas muitas representações feitas pelos alunos, o livro didático como um auxiliar nas ilustrações, nos mapas e na fixação de alguns conceitos.

Na **figura 05** é possível observar a construção do mapa pelos alunos nas quais a representação que era aplicada no desenho, é possível diferentes percepções de cada aluno. O espaço que foi representado, foi a aldeia e a reserva, e abordaram o caminho que percorrem até chegar na escola, e para além disso, espacializaram a reserva indígena por completo. É interessante que nas falas que eram abordadas as diferenças de cada vizinho ao lado, por onde passam, e onde viram, essa questão se trata da orientação geográfica “norte, sul, leste, oeste”. Apesar de termos abordado esse ponto em uma das aulas, juntamente com a professora, o assunto não foi aprofundado, mas o atendimento dos pontos cardeais foi crucial para o desenvolvimento do mapa de localização feito pelos alunos.

A espacialização da reserva é outro ponto interessante, de como o conceito de espaço e Território foi absorvido pelos alunos, nas falas dos alunos foi possível observar, que eles citavam o que tinha existente na reserva, açaçais, lagos, rios, igarapés, bananais, poços, cisternas, elementos minuciosos, que fizeram que esse mapa fosse completo e bem explicativo, **figura 06**.

caminho de casa (2019)

Figura 05 – Construção do mapa de localização: Da reserva e o



Fonte: Nayara Guajajara (2019)

Figura 6 – Mapa Mental feito pelos alunos da escola Guairy Puran (2019).



Fonte: Nayara Guajajara (2019).

Alguns alunos apresentaram muitas dificuldades, desde não conseguir representar todas as informações que gostaria, ter que apagar várias vezes para melhor utilizar o espaço destinado, até mesmo não conseguir formalizar a ideia da visão vertical, fazendo uma mistura das duas formas de representação: vertical e horizontal, como observado na figura 5, aqui seria um momento importante para entender a escala, mas os alunos não teriam a percepção total de entendimento, pois ainda fazem o 3º e 4º ano, alguns ainda estão aprendendo a escrita, podendo ser abordado a partir do 6º ano posteriormente.

Destacamos também que esse mapa representado, conhecido como mapa mental, sendo esse um recurso que permite a construção de uma expressão gráfica mais livre, tendo a perspectiva de que o estudante possa transpor para essa representação espacial os conteúdos geográficos aprendidos ao longo da educação básica. Assim, além de utilizar a fala, a escrita, a imagem ou o próprio mapa convencional / tradicional, o aluno terá a oportunidade de apresentar num mapa mental suas interpretações a respeito de um determinado lugar, provenientes de leituras da realidade.

7 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cartografar é uma atividade comum para o indivíduo na sociedade, ao longo da nossa existência desenvolve-se as representações sobre o espaço habitado e mais tarde as relações sobre locais distantes. Todos precisam se localizar, conhecer, descobrir e viver o espaço, seja para atividades cotidianas, viagens ou pelo sentido existencial de pertencimento.

Ensinar cartografia fornece ferramentas para que a construção que faz parte do convívio social não seja lembrada como cópia de mapas com alguma informação, para não associar o uso de escala com aula de matemática, para que os mapas não sejam apenas figuras desconexas trabalhadas na aula de Geografia.

Alfabetizar um aluno na leitura desse tipo de forma de comunicação é um trabalho social, é possibilita a ele a compreensão de um instrumento espaço. É instrumentalizar para a leitura de algo que visa representar um recorte espacial e que, muitas vezes, é mais forte em seus estereótipos.

No que tange as práticas aplicadas na cartografia na escola Guairy Puran, concluímos que a cartografia nos ensinamentos iniciais é de fundamental importância para um aprimoramento dos conceitos geográficos. E acerca da educação indígena na geografia é um desafio no qual muitos professores se deparam ainda mais nas séries iniciais, a falta de preparo e um currículo que leve em consideração a cultura, os costumes associando aos conteúdos fazem a educação indígena ser fragmentada e pormenorizada. Apesar de um aparato governamental, (o caso da LDB que trata a educação e o currículo indígena) ainda podemos nos deparar com dificuldades acerca de professores no ensino básico no que tange a inclusão desses indígenas.

O mapa produzido na atividade demonstrou que é possível marcar domínios e por sua face técnica e científica pode ser tomado de credibilidade, sem ser submetido às críticas habituais de um texto. As atividades práticas pensadas contribuíram significativamente à utilização de mapas, manifestando-se favorável ao desenvolvimento de habilidades necessárias à leitura desses, sem afastar-se do objetivo primordial que é fazer a leitura e apropriar-se desse meio como forma de expressão e leitura.

Acreditamos que alcançamos a vivência indígena das crianças, a partir da percepção e análise do espaço vivido, ou seja, a aldeia. Partindo do conhecido, das relações imediatas, relacionando lugares nos mapas, para então ter se apropriado dessa forma de representação

Assim, o estudo da cartografia para ler o mundo que nos cerca, está fundamentado na apropriação dos símbolos cartográficos, mas para a leitura além deles, além da mera decodificação é necessário criar, recriar, brincar e explorar os mapas, os mapas prontos, os mapas realizados pelos próprios alunos.

A noção de espaço começa a ser construída pelas relações mais próximas, quando estas estão aprendidas e bem fundamentadas, passa-se com mais tranquilidade às mais complexas. Um aluno bem alfabetizado cartograficamente é como um aluno bem alfabetizado na linguagem escrita: apropria-se dela e interpreta qualquer forma de texto. Uma alfabetização cartográfica bem feita fornece ao aluno instrumento para uma vida social enquanto indivíduo que interage no espaço.

8 - REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rosângela Doin de. (org.) **Cartografia escolar**. 1 ed., São Paulo: Contexto, 2010.

ALMEIDA, Rosângela Doin de. Uma proposta metodológica para a compreensão de mapas geográficos. In: _____(org.) **Cartografia escolar**. 1ª ed., São Paulo: Contexto, 2008.

AMARAL, Ana Lúcia. Significados e Contradições nos processos de formação de professores. In: DALBEN, Ângela. DINIZ, Julio. LEAL, Leiva. SANTOS, Lucíola (orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: Didática, Formação de Professores, Trabalho Docente**. XV ENDIPE. L-4. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BERTIN, Jacques. GIMENO, Roberto. A lição da Cartografia na escola elementar. **Boletim Goiano de Geografia**, n 2, v.1, jan./jun. 1982. p. 35-56.

BRAGA, Rosalina Batista. Ensino de Geografia: Convergências e Tensões no Campo da Formação e do trabalho docente. In: SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão DALBEN, Ângela. DINIZ, Júlio. LEAL, Leiva. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente.– XV ENDIPE – L-6**. Belo Horizonte : Autêntica, 2010.

CASTROGIOVANNI, A. C. Revisitando a alfabetização para trabalhar a geografia no ensino fundamental. In: SHÄFFER, N. O (org). **Ensinar e aprender Geografia**. Porto Alegre: Associação dos Geógrafos Brasileiros – Seção Porto Alegre, 1998.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Cotidiano, Mediação pedagógica e formação de conceitos: Uma contribuição de Vygotsky ao ensino de Geografia. In: **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 25, nº 66, p. 187-207, maio/ago. 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> . acesso em 15/03/2010.

FERREIRA, Aurino Lima. ACIOLY-RÉGNIER, Nadja Maria. **Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação**. Educar, Curitiba: Editora UFPR. n. 36, p. 21-38, 2010.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (orgs). **Antropologia, História e Educação: A questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2001.

PASSINI, Elza Yasuko. Aprendizagem significativa de gráficos no ensino de Geografia. In: ALMEIDA, Rosângela Doin de. (org.) **Cartografia escolar**. 1ª ed., São Paulo: Contexto, 2008.

Referencial curricular nacional para as escolas indígenas/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998.

SANTOS, Douglas. **O que é Geografia?**. São Paulo, 2007, apostilado.

SIMIELLI, Maria Elena Ramos. Cartografia no ensino fundamental e médio, In CARLOS, Ana Fani Alessandri (org.) **A Geografia na sala de aula**, 4ª ed. São Paulo: Contexto, 2002. p. 92-108

SIMIELLI, Maria Elena Ramos. O mapa como meio de comunicação e a alfabetização cartográfica, In ALMEIDA, Rosangela Doin de (org.) **Cartografia escolar**, 1ª ed. São Paulo: Contexto, 2008. p.71-93.

SOUZA, Sonia Magali Alves de. **A prática pedagógica do professor de Geografia no ensino dos conteúdos cartográficos**, dissertação de mestrado apresentada na Universidade Federal de Pernambuco, Recife: 2002. 156 p.

WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. 2ª ed., São Paulo: Ática, 2009. 133 p.

APÊNDICE

ROTEIRO DE ENTREVISTA DIRECIONADO A PROFESSORA

1. Qual a sua formação?
2. Há quanto tempo atua em escola indígena?
3. Você recebeu algum tipo de formação para trabalhar com a escola indígena?
4. Qual o número de alunos?
5. Qual a faixa etária dos alunos?
6. Como funciona a turma?
7. Como ocorre o planejamento das aulas?
8. Como é feita a escolha dos conteúdos?
9. Quais os materiais pedagógicos disponíveis na escola?
10. Como você considera o desempenho escolar de seus alunos?
11. Qual o maior desafio para a sua atuação?
12. Quais as dificuldades que você enfrenta nas aulas de Geografia?

ROTEIRO DE ENTREVISTA DIRECIONADO AO CACIQUE

1. Quando a aldeia foi fundada?
2. Quantos são os moradores?
3. A área na aldeia é demarcada e homologada?
4. A quanto tempo existe a escola em sua aldeia?
5. Qual a importância da escola para a aldeia?
6. A comunidade está satisfeita com a escola?
7. Como você gostaria que a escola fosse?
08. Você concorda com a maneira que as crianças estão sendo ensinada?
09. A professora faz reunião com a comunidade?
10. As aulas acontecem todos os dias?
11. A SEMED fiscaliza o ensino?
12. Alguém verifica se está ocorrendo bem o funcionamento da escola?