

# A ALFABETIZAÇÃO GEOGRÁFICA NA ARTICULAÇÃO ENTRE A PEDAGOGIA E OS MÉTODOS DAS CIÊNCIAS: UMA PERSPECTIVA EPISTEMOLÓGICA PARA A SUPERAÇÃO DO MODELO N-H-E PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA NA ESCOLA.

Augusto Monteiro Ozorio <sup>1</sup>  
Sonia Maria Vanzella Castellar <sup>2</sup>

## RESUMO

Este artigo discute a metodologia de ensino da Geografia no ambiente escolar a partir de uma abordagem não dicotomizada entre os elementos pedagógicos e a fundamentação epistemológica e metodológica da geografia. A partir desse propósito, apresenta-se uma perspectiva de alfabetização geográfica focada na diversidade de métodos da ciência geográfica como possibilidade de superação do modelo N-H-E (Natureza, Homem, Economia). O artigo sistematiza parte do trabalho realizado no programa de pós-graduação da Faculdade de Educação da USP, em estágio de pós-doutorado sob a supervisão da professora Dra. Sonia M. V. Castellar que consiste numa pesquisa de caráter bibliográfico, visando identificar possibilidades de interlocução entre o que foi apresentado e discutido acerca do ensino de Geografia no momento de renovação do pensamento geográfico, ocorrido a partir dos anos 1970 no Brasil, com o que se desenvolveu acerca do tema a partir desse marco temporal. Dessa forma, pretende-se contribuir para a identificação de elementos que podem servir ao ensino da Geografia no atual contexto da implementação da BNCC.

**Palavras-chave:** Ensino de Geografia, BNCC, Metodologia de ensino, Epistemologia da geografia.

## RESUMEN

Este artículo analiza la metodología para la enseñanza de la Geografía en el ámbito escolar a partir de un enfoque no dicotomizado entre los elementos pedagógicos y los fundamentos epistemológicos y metodológicos de la geografía. Con base en este propósito, se presenta una perspectiva de alfabetización geográfica centrada en la diversidad de métodos de las ciencias geográficas como posibilidad de superación del modelo N-H-E (Naturaleza, Hombre, Economía). El artículo sistematiza parte del trabajo realizado en el programa de posgrado de la Facultad de Educación de la USP, en una pasantía posdoctoral bajo la dirección de la profesora Dra. Sonia M. V. Castellar, que consiste en una investigación bibliográfica, con el objetivo de identificar posibilidades de diálogo, entre lo presentado y discutido sobre la enseñanza de la Geografía en el momento de renovación del pensamiento geográfico, ocurrido a partir de la década de 1970 en Brasil, con lo que se desarrolló sobre el tema en ese período. De esta manera, pretendemos contribuir a la identificación de elementos que puedan servir a la enseñanza de la Geografía en el contexto actual de implementación del BNCC.

**Palabras clave:** Enseñanza de la Geografía, BNCC, Metodología de la enseñanza, Epistemología de la geografía.

---

<sup>1</sup> Pós-doutorado na FE da USP e professor no IFSP, [monteiro.augusto@ifsp.edu.br](mailto:monteiro.augusto@ifsp.edu.br);

<sup>2</sup> Professora titular na FE – USP e supervisora da pesquisa pós doutorado, [smvc@usp.br](mailto:smvc@usp.br);

## INTRODUÇÃO

A perspectiva da Alfabetização Geográfica tem sido apontada como um propósito a ser alcançado para as aulas de geografia no ambiente escolar, principalmente como forma de superação de um ensino de geografia ainda muito descontextualizado da vida dos estudantes na sala de aula. No entanto, ainda que se tenha clareza sobre a intenção pedagógica de tornar viável a possibilidade do Espaço Geográfico ser lido e interpretado (PEREIRA, 2005), entende-se haver uma lacuna no debate acerca dos parâmetros para definir o que se entende por Alfabetização Geográfica (doravante AG) e a efetividade desse processo.

Para Marques (2009) alfabetizar em Geografia é desenvolver uma estrutura de pensamento por meio das competências sobre conhecimento geográfico com as quais será possível tornar-se hábil, isto é, desenvolver capacidades como a de descrever, observar, fazer leituras cartográficas, relacionar, compreender diferentes níveis de escalas, entre muitas outras que são necessárias para a estruturação dos conteúdos conceituais para ensino de Geografia.

A autora esclarece que “alfabetizar em geografia é construir um raciocínio geográfico embasado na própria linguagem geográfica” (Marques, 2009. p. 58) e, baseada em (MOREIRA 2008), defende que o ensino de geografia deve pressupor dos princípios geográficos de localização, distribuição, extensão, distância, posição e escala para que se efetue a construção da linguagem geográfica desde as séries iniciais.

Ao propor uma retomada dos princípios geográficos como inerente ao processo de AG, a autora afirma uma preocupação em resgatar na epistemologia da geografia uma possibilidade de construção desse discurso. Mas ainda que concordemos com o resgate do fundamento epistemológico da geografia como pressuposto para a construção da AG, entendemos que continua havendo uma ausência em relação a discussão do uso dos métodos dessa ciência como meio para a construção lógica da leitura que se pretende alfabetizar.

Em Bogo (2014) a alfabetização em Geografia se dá a partir da construção dos conceitos essenciais da geografia, tais como: paisagem, território, região, lugar e espaço geográfico. Nessa concepção a autora apresenta uma discussão acerca do uso dos conceitos na geografia e centralidade do conceito de espaço. Assim, aponta para a necessidade de se aprofundar a discussão metodológica para a abordagem dos conceitos ao citar que “cada conceito expressa uma possibilidade de leitura do espaço geográfico, delineando, portanto, um caminho metodológico” (SUERTEGARAY, 2001, p. 20 apud Bogo 2014 p. 44.) Sua contribuição

também corrobora com a noção de que pensar em alfabetização em outros campos do saber, como no caso do ensino de Geografia é romper com a posição dominante sobre a alfabetização em Português e Matemática.

Para Moraes e Rodrigues (2017) a Geografia tem sua própria linguagem, conceitos, vocabulário e representações específicas, constituindo-se em uma cultura própria que pode ser ensinada e aprendida no processo de alfabetização. Assim, define-se que “alfabetizar em Geografia é, portanto, desenvolver raciocínios e formas de pensar próprios do campo desta ciência, construindo conhecimentos científicos que auxiliem os alunos a desenvolverem um olhar crítico sobre as relações existentes no espaço geográfico” (p.122).

Acerca do processo amplo de alfabetização, concordamos com (Moraes e Rodrigues, 2017, apud Marques, 2009; Ferreira 2003 e 2013) que pedagogicamente a simples aquisição da leitura e da escrita é insuficiente, e que a alfabetização se trata de um processo mais profundo que diz respeito ao seu uso social.

Acrescentamos que a Alfabetização Geográfica (AG) não se restringe a interpretar os fenômenos utilizando a interpretação do texto, imagens e mapas, e diferentes gêneros textuais e que para o ensino de geografia. O tratamento da AG requer mais que uma simples transposição didática dos conceitos e conteúdos da geografia, aplicação de técnicas de observação da paisagem, ou a utilização descontextualizada dos conceitos geográficos.

Antes a AG deve pressupor o uso dos métodos de análises da ciência geográfica para compreender os fenômenos na sua dimensão espacial, e que para isso é necessária uma articulação entre o saber pedagógico e os métodos com os quais essa ciência se utiliza para produzir seus saberes. Assim, ressaltamos essa possível ausência na articulação entre o propósito pedagógico da alfabetização geográfica e a fundamentação teórico-metodológica dessa ciência para seu ensino no ambiente escolar, o que resulta em inadequações na sua construção pedagógica na educação básica.

No caso da Geografia, a metodologia de ensino fundamentada na perspectiva da alfabetização geográfica deve tornar claro o motivo da escolha de um determinado método, seja ele fenomenológico, dialético marxista, ou de correntes aqui chamadas de ambientalistas, onde se encontra o geossistêmico (MOREIRA 2010), para analisar a situação que se apresenta para o estudante.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa partiu de duas revisões bibliográficas, sendo uma acerca do termo Alfabetização Geográfica, e outra para revelar aspectos de como o movimento de renovação da

Geografia vivenciado a partir do final dos anos 1970 poderia contribuir para a superação do modelo NHE para o ensino desta disciplina no ambiente escolar. Dessa maneira, procurou-se evidenciar haver nesse movimento de renovação a intenção de romper com a dicotomia da geografia física e humana, que se deu pelo emprego do método positivista na geografia, por meio de se propor uma pluralidade metodológica que privilegiasse a integralidade da geografia. Assim, vimos no resgate dos métodos propostos nesse movimento uma chave para a atual discussão acerca da Alfabetização Geográfica na escola.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

A revisão bibliográfica realizada para essa pesquisa permitiu identificar que inicialmente o uso do termo alfabetização surgiu na geografia para referir-se à alfabetização e letramento cartográfico, a partir dos trabalhos produzidos por Maria Elena Simielle (Castellar, data) já apontando para a perspectiva da escola como lugar da alfabetização das diversas linguagens, e que a cartografia deveria estar incluída nesse rol.

Ressalta-se que, embora essa perspectiva tenha inicialmente alcançado a Geografia por meio da cartografia em meados dos anos 1980, a noção de se alfabetizar cientificamente no ambiente escolar já estava presente na educação por meio das ciências da natureza, pelo menos desde o final da década de 1950.

Dentre os autores que se debruçaram sobre a AC, Sasseron (2008), ao buscar a origem do termo AC, coloca que Paul Hurd foi indicado como o primeiro pesquisador a utilizar tal termo no seu livro “Science Literacy: Its Meaning for American Scholls”, publicado em 1958. Portanto, podemos contar com mais de meio século de reflexão quanto à sua pertinência, ainda que no Brasil recentemente esse termo tenha se tornado mais difundido e reconhecido entre os professores. Nessa mesma obra, Sasseron (2008), foi buscar como o uso do termo AC aparece nas obras originais dos pesquisadores desse assunto e mostra que, nas publicações de língua inglesa, o termo aparece como “Scientific Literacy”, nas de língua espanhola, aparece como “Alfabetización Científica” e, nas versões francesas, aparece como “Alphabétisation Scientifique”. Nessas concepção há uma proximidade com a ideia de alfabetizar, mas que de alguma forma se confunde com “letramento,” ou “instrução” científica.

No Brasil, Sasseron (2008) indica que muitos pesquisadores utilizam “Alfabetização Científica” (CHASSOT, 2000), ainda que outros pesquisadores utilizem o termo “Letramento Científico” e outros, ainda, prefiram o termo “Encultramento Científico” (CARVALHO 2008). Vale ainda ressaltar que Bachellard (1998), contribuiu significativamente para a compreensão da ciência como linguagem a ser alfabetizada, principalmente no que diz respeito ao papel social que ela assume. No entanto, afirmamos haver uma distinção a se fazer entre alfabetização e letramento. Isto por que “alfabetização” devido ao seu uso, nos remete à apropriação de uma linguagem e, portanto, sugere-se mais amplo. Enquanto que o “letramento” sugere-se como a apropriação do sistema ortográfico, limitando-se apenas à alfabetização da linguagem verbal.

No caso da cartografia, o letramento cartográfico poderia se referir ao domínio do conjunto de símbolos e elementos que compõem os mapas, e a alfabetização cartográfica consideraria a complexidade de ler, interpretar e representar os fenômenos por meio do uso da linguagem cartográfica.

A abordagem pedagógica pautada na concepção freiriana dá destaque para a importância da contextualização para a efetividade do processo de alfabetização.

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (Freire, 1982 p.9)

Equivale a dizer que pedagogicamente o indivíduo deve aprender a ler e escrever a partir do contexto que ele vivencia, e não com base num contexto externo e alienante à sua realidade.

Para a Geografia, o contexto a ser lido deve ser associado as percepções que o estudante tem da paisagem do cotidiano, ampliando em diferentes escalas para que possa ampliar e compreender o mundo, com base nos conhecimentos prévios de cada indivíduo socialmente constituído.

A AG deve, portanto, trabalhar no sentido de ampliar a possibilidade de leitura dos contextos, e na medida em que o indivíduo aprimora a leitura do mundo. Ele amplia seu rol de conhecimentos e expande, portanto, sua capacidade de compreender outros fenômenos ainda mais abstratos. Assim, torna-se capaz de ler diferentes aspectos da realidade, uma vez que essa realidade se apresenta, a cada momento, mais complexa.

Esse é o movimento citado por Freire (1992) em que a “linguagem e realidade se prendem dinamicamente”, uma vez que a primeira leitura de mundo se transforma em discurso, por meio da apropriação da linguagem escrita, e na medida em que o discurso se aprimora, utiliza-se os conceitos, tornando-se visível outros aspectos da realidade que, por sua vez, possibilitam outras leituras.

Neste contexto, as teorias socio-interacionista em vigotski ou em Piaget por exemplo, contribuíram de forma substancial para no tratamento da linguagem como construção de signos na compreensão do papel social do processo de alfabetização. Na obra “Pensamento e linguagem” Vigotski apresenta a seguinte afirmação: (...)Signos e palavras constituem para as crianças, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas. As funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se então, a base de uma forma nova e superior de atividade nas crianças, distinguindo-as dos animais (1998, p. 38). Dessa maneira, serviram de base para apoiar abordagens metodológicas no ambiente escolar. para o ensino, permitindo inclusive importantes reflexões que fundamentaram o tratamento pedagógico para a abordagem dos conceitos geográficos.

Mas para a leitura geográfica da realidade, em que o indivíduo deve dominar as categorias e conceitos básicos da geografia dentro de uma ordenação lógica que é dada a partir dos métodos da ciência geográfica não basta a discussão pedagógica acerca da abordagem dos seus conceitos e categorias. Isto porque por si só, e não atrelada a um método específico da geografia, o tratamento pedagógico da apropriação dos conceitos não é capaz de sustentar epistemologicamente a perspectiva da alfabetização geográfica.

Entendemos que o movimento de renovação do pensamento geográfico aprofundou a discussão metodológica e epistemológica da geografia apresentando elementos que podem ser chave para trazer esclarecimentos e apontar caminhos para solucionar essa lacuna sobre a fragmentação entre o saber pedagógico, e o método da ciência.

No final da década de 1970 e durante a década de 1980, o pensamento geográfico brasileiro vivenciou uma ruptura que se caracterizou como um momento muito singular de renovação dos seus propósitos enquanto ciência e disciplina escolar, não apenas nas práticas e propósitos, mas também nas suas bases teórico-metodológicas e epistemológicas, segundo MOREIRA (2006).

Este movimento vivenciado a partir de 1978 trouxe um conjunto de variantes metodológicas que passaram a dialogar com o discurso construído acerca da geografia que se ensina nas escolas. Junto disso, também o afloramento das perspectivas sócio interacionistas

para a educação escolar, embasadas principalmente em Vygotsky, e na epistemologia de J. Piaget, e seus discípulos, em que geógrafas e geógrafos no Brasil, tais como Sônia Castellar, Lana Cavalcanti, Maria Helena Simielli, Nídia Pontuska, Helena Callai, entre outros, trouxeram contribuições importantes para o ensino da disciplina, apresentando caminhos para novas perspectivas de abordagem e metodologias de ensino da geografia no ambiente escolar.

Desde então, a visão metodológica considerada tradicional foi questionada, isto é, o ensino por memorização e descontextualizado passou a ser ainda mais questionado. Ao mesmo tempo também se questiona, os propósitos da geografia em relação ao ensino e aprendizagem na escola, por um conjunto de autores que influenciaram as transformações ocorridas no pensamento geográfico vigente até então, destaca-se a crítica colocada, por Lacoste (1988).

A partir desse movimento de renovação (amplamente difundido como Geografia Crítica), o ensino da disciplina na escola ganhou novos contornos e significados políticos, passando a preocupar-se em fazer sentido para o entendimento do mundo após as importantes transformações ocorridas no mundo a partir dos anos 1960, e em proporcionar aos estudantes um saber capaz de entender e produzir mudanças no cenário social, político econômico e ambiental.

Contudo, ainda que possamos identificar mudanças significativas na sua prática cotidiana, décadas após essa ruptura, considera-se que as transformações anunciadas por essa renovação não tenham alcançado, entre os professores que lecionam a disciplina nas escolas de Ensino Básico, seus objetivos no cotidiano da sala de aula.

Acerca disso, Castellar (2005) colocou que, mesmo que se possa reconhecer terem ocorridos avanços no nível acadêmico, nas escolas, até então, o ensino de geografia não havia incorporado mudanças que pudessem ser significativas.

Com a renovação da geografia, na década de 1980, a crítica que se fazia era dirigida para a despolitização ideológica no discurso geográfico, inclusive no da geografia escolar. O desejo maior era fazer com que a disciplina perdesse o rótulo de matéria decorativa, herança deixada pela Geografia Tradicional. Mas, se por um lado essas críticas existem, por outro parece que não foram incorporadas ao cotidiano escolar, porque concretamente as mudanças foram pouco significativas. Por isso, não tenho dúvidas de que, principalmente a partir da década de 1980, o debate na geografia avançou nas Universidades e estagnou nos currículos escolares. (CASTELLAR, 2005, p. 212).

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

### **O DEBATE METODOLÓGICO DA GEOGRAFIA E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A ALFABETIZAÇÃO GEOGRÁFICA.**

Na reflexão apresentada neste artigo, partimos do pressuposto de que o movimento de renovação do pensamento geográfico brasileiro do final dos anos 1980 deve ter uma dupla consideração.

A primeira é reforçar a crítica à fragmentação da geografia em “física e humana”, resultado do emprego do método positivista na geografia. Neste sentido, os autores considerados críticos dessa fragmentação apresentaram uma retomada dos princípios contidos em Humboldt, Hitter, Hettner, entre outros que antes da fragmentação se pautavam na perspectiva de uma geografia integradora da relação sociedade e natureza. (MOREIRA 2006).

A segunda consideração, mas não menos importante, diz respeito a apresentar ao mesmo tempo a possibilidade de se retomar sua integralidade por meio de um conjunto de novas perspectivas metodológicas, tais como a fenomenologia, o marxismo e o ambientalismo representado na perspectiva das teorias geossistêmicas (Ozorio, 2018). Ou seja, a retomada da integralidade da geografia como forma de se reaver a especificidade da geografia que havia se perdido no labirinto da fragmentação em que geografia se encontrava a partir do método positivista. (MOREIRA 2006).

Dentre os autores que se destacaram nesse movimento, podemos citar David Harvey, Milton Santos, Maximo Quaíni, Jean Tricart, Y Fu Tuan, entre outros. Igualmente importante colocar que a crítica à geografia - caracterizada como um saber descontextualizado - não foi novidade nesse contexto de renovação do pensamento geográfico da década de 1970. Contudo, ainda que essa discussão tenha avançado na academia, na escola a abordagem pedagógica das categorias e conceitos geográficos avançaram de forma desarticulada das perspectivas metodológicas que foram apresentadas por esse contexto de renovação.

Ainda que existam outras importantes e fecundas maneiras de se apresentar perspectivas para a superação do modelo NHE a partir da proposição da Alfabetização Geográfica em geral essas perspectivas não colocam no centro do debate a necessidade partir da diversidade dos métodos da geografia para dar sentido aos conceitos que ela emprega. Ou seja, no atual debate acerca da AG privilegia-se a contextualização do ensino da geografia na relação com a vida do estudante, mas de maneira que a articulação entre a discussão epistemológica da geografia que



questionava a sua fragmentação interna, com a abordagem pedagógica dos conceitos, não assumia lugar de destaque.

## UM DEBATE PEDAGÓGICO ANTES DO TERMO ALFABETIZAÇÃO GEOGRÁFICA

Importante destacar que o movimento de renovação do pensamento geográfico não partiu exclusivamente das universidades, mas sim de parte dela em conjunto com professores que lecionavam nas escolas de ensino básico e que não viam sentido no ensino “enfadonho e descontextualizado” (Lacoste 1988) que eram obrigados a lecionar. Nesse sentido, por meio da AGB os professores da escola básica, pesquisadores e alguns professores das universidades se articularam em propor novas formas de pensar a geografia considerando a necessidade de que esse saber estivesse mais conectado com a realidade do estudante e do mundo que estava em ebulição. (MOREIRA 2009).

No ensino da geografia destaca-se o papel de importantes pensadoras que participaram efetivamente do movimento de renovação, ou se tornaram herdeiras desse processo, tais como Lana de Souza Cavalcanti, Sonia Castellar, Helena Callai, Livia de Oliveira, Tomoko Paganelli, entre outras que de forma significativa contribuíram para apresentar uma alternativa a essa geografia alienante e descontextualizada. No entanto, mesmo antes das proposições desse movimento da “geografia crítica”, ao seu modo, desde a década de 1920 Delgado de Carvalho já havia criticado a geografia como um saber alienante e descontextualizado.

Ressalta-se que a partir da década de 1920, contexto em que o modelo até então tido como “tradicional” de ensino de geografia, que se baseava na memorização de nomenclaturas dos elementos e paisagens, em especial dos países do continente europeu, passou a ser combatido por uma nova proposta que tornou-se oficial a partir da reforma implementada em 1925, por João Luiz Alves (Lei Rocha Vaz).

Pautando-se no modelo positivista científico e nos métodos pedagógicos ativos de Pestalozzi, Delgado de Carvalho sugeriu uma geografia que fosse produzida no Brasil, e sobre o contexto nacional. Posteriormente essa proposição também pode ser percebida nas obras didáticas de Aroldo de Azevedo, amplamente divulgadas nas décadas de 1930 nas escolas brasileiras, e que, de certo modo, serviu de modelo para os materiais didáticos que seriam produzidos dali em diante.

A reivindicação de mudança no ensino de Geografia abarcava não apenas a metodologia empregada em sala de aula, mas também os conteúdos e seu tratamento didático, e Delgado de Carvalho, professor de Geografia e de Sociologia no Colégio Pedro II, no início do século 20,

é apontado como um dos grandes responsáveis por esse movimento.(...) Para Delgado de Carvalho, os estudos deveriam ter como ponto de partida a fisiografia, ou seja, a geografia física elementar. Além disso, na disciplina de Geografia Humana, segundo ele, deveria ser dado maior destaque à antropogeografia, algo que já se realizava na Europa.

Todavia, sua maior contribuição ao ensino de Geografia foi insistir para que os professores valorizassem o meio no qual os alunos vivem, fazendo com que essa abordagem metodológica fosse realizada em todos os conteúdos. Assim, as informações sobre outras regiões deveriam servir como suplementares ou como meras referências comparativas com o local de moradia dos alunos. Com tais orientações, Delgado de Carvalho trouxe para o Brasil uma perspectiva moderna de Geografia, pautada no positivismo científico e nos métodos pedagógicos ativos de Pestalozzi (ROCHA, 1996).

Coloca-se que essa “geografia moderna” proposta por Delgado de Carvalho, como forma de superação da então identificada como “geografia tradicional” baseava-se não apenas numa mudança de conteúdos, substituindo as paisagens europeias pelas brasileiras, mas junto disso, uma mudança na perspectiva metodológica. Nesse sentido, por se preocupar em contextualizar o ensino de geografia a partir da possibilidade de articular os conceitos geográficos de maneira que o estudante seja capaz de construir um discurso próprio a partir do método (positivista) empregado, podemos reconhecer haver um propósito semelhante, se não idêntico ao que se propõe para a alfabetização geográfica no contexto atual da escola.

Difere que após todo o movimento de renovação da geografia ocorrido a partir do final dos anos 1970, não se parte de um método, qual seja o positivismo, que fundamentou a fragmentação da geografia em física e humana. Ao contrário, passou-se a privilegiar uma perspectiva que vislumbre a retomada da sua integralidade, e junto dele, os novos sentidos que as categorias e conceitos da geografia iriam adquirir, em especial o conceito de “espaço”. (SANTOS, 1996). Mas, ainda que se possa apresentar críticas a essa perspectiva metodológica anterior, podemos afirmar que diante dela havia elementos muito perceptíveis que, de acordo com o que está sendo apresentado neste artigo, poderiam ser qualificados como alfabetização geográfica. Isso porque, se o processo de alfabetização está diretamente relacionado ao método científico que está sendo empregado, ao mudar o método, muda-se a forma da leitura e interpretação do mundo.

A intenção de uma alfabetização geográfica, portanto, não é a novidade, mas sim o uso do termo, em especial, para se referir a uma ação mais reflexiva dos estudantes diante do conhecimento e seu uso social.

## A ALFABETIZAÇÃO GEOGRÁFICA COMO FOMA DE SUPERAÇÃO DO MODELO N-H-E PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA:

No contexto em que o positivismo se tornou dominante na geografia, podemos identificar a adoção de um modelo de organização dos conteúdos em que se fragmenta a realidade em partes para que se possam ser analisadas separadamente, e que atravessou décadas até os dias de hoje, podendo ser visto ainda como modelo muito presente nas obras didáticas para o ensino de geografia. (De Almeida, 2019).

Trata-se do modelo N-H-E (Natureza-Homem-Economia) apontado como forma de apresentação didáticas dos conteúdos da Geografia que divide a abordagem da geografia em três partes, sendo primeiramente os elementos da Natureza como palco para ações, seguido pela ação Humana na relação com o meio em que está inserido, ou seja, a visão dos povos e culturas, e por fim a Economia como modelo estruturante de organização dessa sociedade, e que ainda hoje, segue vigorando na maior parte dos materiais didáticos de geografia.

Ocorre que na escola o modelo N-H-E não se constitui num método, mas sim um subproduto contraditório do emprego do método positivista na Geografia, uma vez que, segundo MOREIRA (2010) constitui-se numa tentativa, ainda que não suficiente, de reagrupar aquilo que havia sido fragmentado. Ou seja, reconhecendo-se que na escola a geografia precisaria resguardar um caráter integrador, propôs-se um modelo (NHE) para reagrupar o que havia sido fragmentado na geografia.

Hoje podemos identificar o modelo N-H-E como uma forma de organizar os conteúdos curriculares, e dessa maneira, seria preciso reconhecer que, por ser um modelo derivado do método positivista na geografia, (ainda que sua gênese tenha sido uma tentativa de reagrupar aquilo que havia sido fragmentado), sua organização, ainda assim, recai numa forma fragmentária que a geografia assumiu, e que o movimento de renovação pretendeu contrapor.

A recente discussão acerca da Alfabetização Geográfica que vem ganhando contornos a partir das pesquisas mais recentes apresentam metodologias de grande impacto e que tem se mostrado suficientes para romper com o modelo NHE, tais como a resolução de problemas, ou análise das situações geográficas, conforme Castellar (2020). No entanto ressalta-se ainda uma perspectiva epistemológica que parte da relação entre método da ciência e sua especificidade como pressuposto para a alfabetização geográfica poderá trazer importantes contribuições para este debate. Acrescenta-se nessa discussão o debate acerca da necessidade de se abordar a geografia interdisciplinarmente em todas as etapas do ensino, mas em especial na etapa do

Ensino Médio já que nela, a geografia se insere no conjunto das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Brasil (2018).

Nesse ponto a abordagem proposta neste artigo adquire maior relevância, na medida em que, segundo Japiassu (1994) considera-se pressuposto para uma prática interdisciplinar ter clareza acerca da especificidade das ciências que estão em diálogo. Trazer a discussão do método e da epistemologia da geografia para o centro do debate da Alfabetização Geográfica será de grande contribuição para se ter clareza, tanto da especificidade da ciência geográfica como das diversas perspectivas de abordagem que ela contempla para a leitura de mundo.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Diante das novas perspectivas metodológicas para a ciência geográfica, e o papel social da escola e das teorias pedagógicas que lidam com o conhecimento científico, surgem novas perspectivas para a relação de ensino e aprendizagem para a geografia, e entre elas a da Alfabetização Geográfica.

Na Geografia a intenção de alfabetizar geograficamente conta com fecundas proposições, mas também com novas possibilidades para que se efetive metodologicamente, mas compreendemos que o problema consiste exatamente na abordagem fragmentada entre o saber pedagógico necessário para o processo de alfabetização e a epistemologia da ciência em questão, no caso, a geografia.

Assim, pretende-se a superação de uma dupla fragmentação, sendo a primeira a fragmentação da geografia positivista que originou o modelo NHE. A segunda diz respeito a superação da fragmentação entre saber pedagógico e metodológico como chave para superação dessa primeira fragmentação. Nesse sentido, afirma-se que a Alfabetização Geográfica somente será efetiva e possível desde que parta da apresentação e do uso explícito do método, ou os métodos da geografia que se pretende empregar.

Por fim, parte-se da concepção de que é necessário ter clareza do seu método, ou seja, do sistema lógico da linguagem que se pretende alfabetizar para que a alfabetização geográfica possa entrar em diálogo interdisciplinar na escola, e assim dialogar mais adequadamente com os pressupostos contidos no atual contexto de implementação da BNCC para a adequação dos currículos escolares.



## REFERÊNCIAS

BACHELARD, G. A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento / Gaston Bachelard. Tradução Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Editora Contraponto, 1938/1998.

BOGO, Jordana. A linguagem conceitual geográfica: uma dimensão da prática docente no ensino fundamental. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

CARVALHO, A. M. P.; SASSERON, L. H. Almejando a alfabetização científica no Ensino Fundamental: A proposição e a procura de indicadores do processo. *Investigações em Ensino de Ciências*, v. 13, n. 3, p. 333-352, 2008.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella; DE PAULA, Igor Rafael. O papel do pensamento espacial na construção do raciocínio geográfico. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, v. 10, n. 19, p. 294-322, 2020.

CHASSOT, A. Alfabetização Científica: Questões e Desafios para a Educação. São Paulo: Editora da Unijuí, 2000.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & educação*, v. 2, n. 2, p. 177-229, 1990.

CHEVALLARD, Yves. *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: Ed. La Pensée Sauvage, 1991.

DE ALMEIDA, Cecília Cardoso Teixeira; MARTINS, Elvio Rodrigues; DA SILVA, Jorge Luiz Barcellos. A CIÊNCIA GEOGRÁFICA E O ENSINO DE GEOGRAFIA DOS ANOS 1980 AOS DIAS DE HOJE: uma avaliação. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, v. 9, n. 18, p. 05-19, 2019.

FERREIRO, Emília. Entrevista concedida à Revista Nova Escola, n. 162, 2003. FERREIRO, Emília. *O ingresso na escrita e nas culturas do escrito –seleção de textos de pesquisa*. São Paulo: Cortez, 2013.

FIALHO, Lia Machado Fiuza; DOS SANTOS MACHADO, Charliton José; DE SALES, José Álbio Moreira. As correntes do pensamento geográfico e a Geografia ensinada no Ensino Fundamental: objetivos, objeto de estudo e a formação dos conceitos geográficos. *Educação em Foco*, v. 17, n. 23, p. 203-224, 2014.

FREIRE, P. *A Importância do Ato de Ler em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1982.

JAPIASSU, Hilton. A questão da interdisciplinaridade. Seminário internacional sobre reestruturação curricular. Secretaria Municipal de Educação, Porto Alegre, 1994.

LACOSTE, Yves. A Geografia: isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra. Campinas, SP: Papyrus, 1988.

MARQUES, Valéria Maria. Alfabetização geográfica: o ensino de Geografia nas séries iniciais do ensino fundamental. 2009. Dissertação. (Mestrado em Geografia). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2009.

MORAES, Jerusa Vilhena; RODRIGUES, Pâmella Bianca. Ler o mundo para compreendê-lo: Indicadores de alfabetização geográfica (IAG). Acta Geográfica, p. 119-139, 2017.

MOREIRA, Ruy. Para onde vai o pensamento geográfico?: por uma epistemologia crítica. Editora Contexto, 2010.

MOREIRA, Ruy. Assim se passaram dez anos - a renovação da geografia brasileira no período 1978-1988. GEOgraphia, v. 2, n. 3, p. 27-49, 2009.

\_\_\_\_\_. As três geografias: refletindo pelo retrovisor sobre os problemas da mudança. 1978+30: AGB em movimento – BPG 88, p. 97-114, jul./2008.

\_\_\_\_\_. O discurso do avesso: para a crítica da geografia que se ensina. São Paulo: Contexto, 2014.

\_\_\_\_\_. O pensamento geográfico brasileiro: as matrizes brasileiras. 1. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2014.

\_\_\_\_\_. O pensamento geográfico brasileiro: as matrizes clássicas originárias. São Paulo: Editora Contexto, 2008.

\_\_\_\_\_. O pensamento geográfico brasileiro: as matrizes da renovação. 2. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2012.

OZÓRIO, Augusto Monteiro et al. O ensino da geografia e sua especificidade na base nacional comum curricular brasileira: uma cartografia das ausências. 2018.

PEREIRA, Diamantino. Paisagens, Lugares e espaços; a geografia no ensino básico. Boletim Paulista de Geografia, n. 79, p. 9-22, 2003.

SANTOS, Milton. Por uma geografia nova: da crítica da geografia a uma geografia crítica. 1996.

SASSERON, Lúcia Helena; DE CARVALHO, Ana Maria Pessoa. Almejando a alfabetização científica no ensino fundamental: a proposição e a procura de indicadores do processo. Investigações em ensino de ciências, v. 13, n. 3, p. 333-352, 2008.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.