



X Fórum Nacional NEPEG

de Formação de Professores de Geografia

percursos teórico-metodológicos e práticos da Geografia Escolar

OS MAPAS EM LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA DO ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE PRELIMINAR

David de Abreu Alves
Universidade Federal de Goiás
davidabreu.cz@hotmail.com

Igor de Araújo Pinheiro
Professor das Redes Estaduais de Ensino do Piauí e Maranhão
Universidade Federal de Goiás
docenciando@gmail.com

Janine Cordeiro Braga
Professora da Rede Municipal de Ensino de Goiânia
Universidade Federal de Goiás
janine.braga@gmail.com

Resumo: O material textual aqui apresentado diz respeito a um recorte de informações referentes à pesquisa em andamento denominada “Os erros conceituais e didáticos nos livros de Geografia do ensino médio e nas práticas docentes: processos de retificação e mediação didática”, vinculado ao Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Geográfica (LEPEG), da Universidade Federal de Goiás, campus Samambaia. A proposição desse projeto está postulada sobre a importância da mediação didática e da retificação do erro como conceitos capazes de promover significativa e qualitativamente a formação continuada do professor de Geografia. Nessa perspectiva, a retificação do erro entra como dimensão capaz de superar os obstáculos epistemológicos que possam estar presentes nos materiais didáticos. Dedicamo-nos à investigação acerca da concepção de Linguagem Cartográfica apresentada em duas coleções de livros didáticos voltadas para o Ensino Médio, aprovadas no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) em 2018. Sendo um texto com dados e informações preliminares da pesquisa em andamento, houve a análise das coleções com destaque para a concepção de Linguagem dos respectivos autores, bem como uma tabulação do quantitativo de mapas dos seis livros. Brevemente, buscamos inserir algumas ponderações a respeito das ações executadas, justificando o caráter qualitativo da pesquisa. Nessa análise preliminar podemos observar a disparidade no quantitativo de mapas nos livros e diferentes concepções de Linguagem para os autores. Não nos comprometemos em apontar considerações finais a esse texto, devido à continuidade deste trabalho.

Palavras-Chave: Ensino de Geografia; Livro Didático; Erros Teóricos Conceituais; Linguagem Cartográfica.

Introdução

O material textual aqui apresentado diz respeito a um recorte de informações referentes à pesquisa em andamento denominada “Os erros conceituais e didáticos nos livros de Geografia do ensino médio e nas práticas docentes: processos de retificação e mediação didática”, vinculado ao Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Geográfica (LEPEG), da Universidade Federal de Goiás, campus Samambaia. A proposição desse projeto está postulada sobre a importância da mediação didática e da retificação do erro como conceitos capazes de promover significativa e qualitativamente a formação continuada do professor de Geografia.

Neste sentido, compreendemos que para retificação de um erro é necessário identificá-lo no desenvolvimento profissional e no desenvolvimento de uma ideia que se procura compreendê-la. A objetividade de uma ideia será mais clara e mais distinta na medida em que ela aparecer sobre um fundo de erros mais profundos e mais diversos. É preciso errar para atingir um fim. Não há verdades primeiras, só erros primeiros. A primeira e mais rica função do sujeito é a de se enganar. Quanto mais complexo for seu erro, mais rica será sua experiência. A experiência é a lembrança dos erros retificados. Portanto, “o erro é uma fase da dialética que precisa ser transposta. Ele suscita uma investigação mais precisa, é o motor do conhecimento” (BACHELARD, 2004, p. 251), que aprimora práticas, materiais e linguagens.

É sob este viés de Linguagem, especificamente a Linguagem Cartográfica, que apresentamos o nosso recorte da pesquisa disposto neste texto. Entendida como linguagem, o mapa se faz essencial às compreensões geográficas, pois é capaz de representar e comunicar a espacialidade de objetos e fenômenos. Dentre as discussões realizadas no âmbito da Geografia Escolar, a importância da utilização do mapa no processo de ensino-aprendizagem de tal componente curricular, talvez seja uma das mais consensuais afirmações, que comumente são apresentadas nas falas de pesquisadores e professores.

As representações cartográficas são diversificadas de acordo com o fenômeno que se deseja demonstrar. Desse modo, as perspectivas Clássica e Social privilegiam distintas

estruturações sógnicas, elaborações de significados (monossemia ou polissemia) e organização das representações, ampliando as possibilidades de análise dos conteúdos e fenômenos geográficos. É imprescindível mencionar a complementaridade dessas abordagens, que não devem ser entendidas como concorrentes ou opostas.

De certo modo, é inviável problematizar o Ensino da Geografia desvinculado da Cartografia, o que evoca a necessidade de discutir como essas representações são abordadas e apresentadas nos recursos didáticos que comumente compõem o ensino da Geografia na escola. Essa pretensão ganha ainda mais importância ao se ponderar a especificidade e complexidade próprias dos conhecimentos, conteúdos e técnicas cartográficas.

Por esse viés, buscou-se privilegiar o livro didático e com isso traçar alguns questionamentos: quais as inconsistências teóricas e práticas nos elementos que estruturam a linguagem cartográfica nos livros didáticos de Geografia do Ensino Médio? Articulada a essa questão central, elabora-se, ainda, outro problema: em que medida os erros nos conteúdos e representações cartográficas influenciam na mediação dos conhecimentos geográficos?

A literatura no campo educacional tem demonstrado que conceber positivamente o erro ainda não é uma realidade que tem orientado o processo de construção do conhecimento. Tomado sob essa perspectiva, o erro torna-se, entretanto, obstáculo para a construção do conhecimento e para a ascensão ao espírito científico, conforme aponta Bachelard. Astolfi (2003, p. 36) aponta que “[...] el obstáculos es um ‘tejido de errores contruídos’, tenaces y solidários, que se resiste, por tanto, a la refutación”.

Perante o exposto, no contexto da pesquisa supracitada, nossa proposta parte da compreensão de como a linguagem cartográfica pode apresentar inconsistências teóricas (conceitual e de Semiologia) nos livros didáticos de Geografia do Ensino Médio. O nosso recorte aqui apresentado, pauta-se nas análises preliminares de representações e concepções de linguagem nos mapas dispostos em duas coleções de Livro Didático (LD) de Geografia.

O andamento da pesquisa englobará a contemplação dos objetivos específicos determinados no projeto. Portanto, apresentamos aqui informações de caráter inicial, todavia buscaremos, minimamente, explorar qualitativamente tais informações a fim de avançarmos em nossas proposições.

Construtos sobre erros teóricos conceituais na linguagem cartográfica nos livros didáticos e o ensino de geografia

A produção do conhecimento representa um processo de apropriação dos saberes construídos e socializados historicamente, transformando-os e ressignificando-os, com o objetivo de formar cidadãos. Na perspectiva trabalhada por Gaston Bachelard, filósofo francês que lançou as bases da Teoria do Conhecimento, ressalta-se a necessidade de o conhecimento ser produzido a partir da superação de obstáculos. Tais obstáculos, podem se manifestar no âmbito escolar de várias formas, e o Livro Didático (LD) pode ser uma delas.

Nesse sentido, oferecer uma reflexão acerca do conhecimento estruturado no LD pode indicar caminhos para a verificação dos obstáculos encontrados nesses manuais. Segundo Domingui e Silva (2010, p. 10) “A função do livro didático é contribuir para o processo de ensino-aprendizagem como um suporte que visa facilitar a transmissão de conhecimentos e auxiliar a apropriação destes pelos alunos”, porém, muitos destes manuais que circulam pelo Brasil apresentam obstáculos epistemológicos concernentes a erros conceituais e/ou de Semiologia. As linguagens utilizadas na estrutura nos LDs podem ser propícias aos possíveis erros teórico-conceituais, incluindo a linguagem cartográfica, principalmente nos mapas¹.

Em nosso contexto teórico, compreendemos o mapa como produto da Linguagem Cartográfica, sendo esta entendida no viés vygotskyano, ou seja, “um meio de comunicação social [...] de enunciação e compreensão” (VYGOTSKY, 2000, p. 11), que no contexto da Educação Geográfica, pode exercer o papel de mediação na relação ensino-aprendizagem do espaço geográfico, associado às principais categorias de análise dessa ciência e com os conteúdos geográficos do seu campo disciplinar (COSTA, 2012).

A Linguagem Cartográfica exerce uma importante função na estruturação do pensamento espacial, explicitado por Duarte (2016) como a junção de conceitos espaciais, raciocínios espaciais e representações do Pensamento Geográfico, apontado por Cavalcanti (2019, p. 64) como “a capacidade geral de realizar a análise geográfica de fatos ou fenômenos”. Em nosso entendimento, a otimização destes processos no cotidiano escolar oferece meios para compressão de forma ampliada. Dentro dos aspectos no qual se estrutura a linguagem cartográfica, temos a possibilidade de diferentes representações dos fenômenos geográficos.

¹ É válido salientar que a nossa proposta ao mencionar erros teóricos conceituais é baseado em uma perspectiva construtiva sobre o erro, e não remete a normatizações e atribuições determinadas a produção de livro didático proposto pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

O uso desse mecanismo linguístico apresenta uma relação muito próxima com a Geografia Escolar, ora como conteúdo ora como uma das linguagens possíveis de serem utilizadas no processo de ensino-aprendizagem. Castellar (2019, p. 125) explica que “a linguagem cartográfica estrutura-se em símbolos e signos, e é compreendida como um produto da comunicação visual que dissemina informação espacial”, ou seja, os fenômenos geográficos espacializados e representados. Porém, esses objetos cartográficos (mapas) podem veicular equívocos e dificultar o processo de leitura e interpretação de mapas, tornando-se, assim, obstáculos a serem ultrapassados em busca do almejado conhecimento e da formação do espírito científico (CAVALLINI e RICHTER, 2019).

A retificação do erro como dimensão capaz de superar os obstáculos epistemológicos, partindo da linguagem cartográfica presente nos livros didáticos, sugere uma prática docente capaz de “sair da contemplação do mesmo para buscar o outro, para dialetizar a experiência, o que remete à necessidade de diversificar o pensamento e superar as certezas, reorganizando o pensamento e os saberes” (SOUZA e CASTELLAR, 2016, p. 243), utilizando o mapa como ferramenta de linguagem e comunicação sobre os fenômenos decorrentes no espaço.

Entendemos que essa relação de superação do erro nos mapas em livros didáticos é dada no contexto da sala de aula e internalizada na prática dos sujeitos, a partir de uma convivência que prioriza questões problematizadoras que circundam o cotidiano dos alunos. Os mapas, neste sentido, podem conter obstáculos conceituais, de impressão e de linguagem gráfica (Semiótica). Este último é expresso através do arranjo de formas, cores, tonalidades, orientações, texturas, envolvendo a concepção do mapa e sua potencialidade interpretativa.

Sob este viés, entendemos que a superação dos obstáculos epistemológicos referente à semiologia gráfica salientada em mapas sirva de referencial teórico-metodológico para o desenvolvimento das capacidades cognitivas, sociais e espaciais dos alunos. Trata-se também da mudança de postura por parte de alguns professores de Geografia, que por muito tempo restringiram o debate acerca de erros encontrados nos livros didáticos ao círculo acadêmico e institucional, excluindo os alunos dessa profícua participação.

Assim sendo, cabe ao professor mediador do conhecimento geográfico problematizar a presença de erros em mapas no livro didático, viabilizando um espaço de diálogo primaz entre os alunos, no sentido de retificar o erro encontrado e dar condições para que eles pensem sobre as espacialidades representadas nos mapas, passando a compreender a lógica das

relações estabelecidas pelos indivíduos e os seus lugares. Isto porque, o processo de desenvolvimento nos níveis de entendimento dos conteúdos e dos conceitos que abarcam a Geografia Escolar, vão se ampliando ao longo dos anos escolares, levando à necessidade de que processos errôneos no entendimento da Cartografia sejam desconstruídos.

O erro ou descompasso em alguns desses elementos no mapa, relativos à semiologia gráfica, podem incorrer em obstáculos epistemológicos durante a atuação do professor de Geografia em sala de aula. A verificação do erro e, conseqüentemente, a superação desta falha grave, revelam a importância do debate proposto por Bachelard para a efetivação do conhecimento geográfico e cartográfico a partir da superação desses obstáculos. A perspectiva bachelardiana oferece elementos importantes para a construção do conhecimento do professor de Geografia e que, tanto a noção de obstáculos epistemológicos quanto a noção de positividade do erro são dimensões teóricas constitutivas do processo.

Para Bachelard, os obstáculos epistemológicos decorrem de um conjunto de fatores vinculados à maneira pela qual as pessoas percebem a realidade e que impede os indivíduos de ascenderem ao conhecimento científico. Tais obstáculos decorrem de elementos internos e externos ao ato de pensar. Dessa forma, para vencer os obstáculos epistemológicos, deve-se estar em constante processo de vigilância epistemológica, sob a pena de ocorrer o enrijecimento do conhecimento e, dessa forma, não se obter o progresso epistemológico. Os obstáculos são, antes de tudo, aspectos positivos que trazem grandes benefícios ao pensamento, ao exercício mental, enfim, ao processo de construção do conhecimento para qualquer nível educativo.

Um dos principais elementos que constituem obstáculos epistemológicos na formação do professor de Geografia seria o que Bachelard definiu como observação primeira da realidade. A forte influência do ensino tradicional da disciplina, a tradição da pesquisa de caráter empiricista da ciência geográfica, a importância dada à observação como atividade-fim, são considerados obstáculos na medida em que a realidade é concebida pela empiricidade do fenômeno e por considerar os aspectos óbvios da percepção. Segundo o autor:

a experiência primeira ou, para ser mais exato, a observação primeira é sempre um obstáculo inicial para a cultura científica. De fato, essa observação primeira apresenta-se repleta de imagens; é pitoresca, concreta, natural, fácil. Basta descrevê-la para se ficar encantado. Parece que a compreendemos (BACHELARD, 1996, p. 25).

A observação primeira da realidade é consideração importante na formação do professor de Geografia, no entanto, ela não deve ser objetivada como atividade que tem um fim em si mesma.

Vale dizer que o pensamento epistêmico desse filósofo promove perspectivas didáticas para se superar tais obstáculos. A retificação do erro é dimensão capaz de desenvolver o conhecimento e as práticas de ensino do professor de Geografia. Este é um processo que se vincula à ação do pensamento do indivíduo inserido num universo social e cultural rico em informações e técnicas capazes de promover uma ação epistêmica (VIGOTSKI, 2001). Tal ação promoverá relações qualitativas com a realidade. No caso da *episteme* geográfica, trata-se de realidades social, espacial, temporal, cultural, nas quais o sujeito está inserido, tendo em vista o processo cognitivo sobre elas empreendido. É possível, assim, apresentar suportes didáticos para a efetivação e construção do conhecimento.

Procedimentos

A metodologia dessa pesquisa é de natureza qualitativa, que segundo Martins (2004, p. 01), “a pesquisa qualitativa é definida como aquela que privilegia a análise de micro processos, através do estudo das ações sociais individuais e grupais, realizando um exame intensivo dos dados, e caracterizada pela heterodoxia no momento da análise”.

Dessa forma, investiremos em um primeiro momento no entendimento do que constitui a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. Sobre estas etapas comungamos da análise de Gil (2008, p. 50-51), ao destacar que a pesquisa bibliográfica “é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científico”, já “a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa”.

Enquanto nossa pesquisa bibliográfica nos forneceu o suporte para a construção teórica do nosso texto, a pesquisa documental foi realizada em duas coleções de livros, sendo estas as obras: Contextos e Redes da Editora Moderna (1º, 2º, e 3º Ano) e #Contato Geografia da Editora Quinteto (1º, 2º, e 3º), conforme figura 01.



Figura 1: Coleção Contextos e Redes / Coleção O Contato / para Geografia do Ensino Médio
Fonte: GoogleImagens

O critério de seleção dessas coleções se deu pela validade do livro didático no triênio (2018-2020) atual de avaliação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), e pela disponibilidade do acesso desses manuais por parte dos pesquisadores sem acarretar em ônus para as pessoas e/ou instituições que as disponibilizassem.

Após a escolha das coleções, ocorreu entre os pesquisadores uma divisão de obras para que fosse dado início a identificação do entendimento da Linguagem Cartográfica proposta pelos autores e contagem dos mapas em cada unidade temática. Todos esses procedimentos (escolha das coleções, acesso as coleções, leitura das instruções dos autores, e contagem dos mapas) ocorreram durante o segundo semestre do ano de 2019.

A concepção de linguagem para os autores das coleções

Após a apreciação das obras escolhidas, podemos estabelecer a concepção de Linguagem que os autores defendem e apresentam em seus manuais aos professores.

No caso da coleção #Contato Geografia, os autores citam o uso da linguagem geográfica para compreensão dos fenômenos geográficos. A linguagem cartográfica seria uma dessas linguagens. Nesse sentido, é imprescindível que o aluno saiba ler as representações cartográficas, por meio da análise, comparação e interpretação das mesmas. A Cartografia enquanto conteúdo é contemplado em uma das unidades, as direcionadas ao 1º ano, e seguem a proposta de alfabetização cartográfica: orientação e localização, escalas, projeções, técnicas cartográficas e o que eles chamaram de “linguagens cartográficas” por Martinez e Garcia

(2016. p. 270). A proposta dos autores é que haja o desenvolvimento do estudo cartográfico à medida que os conteúdos necessitem do uso da linguagem cartográfica específica.

Os autores citam o uso da linguagem geográfica como importante para que os alunos adquiram competências e habilidades necessárias à compreensão das espacialidades naturais e sociais, tal como apresentam materializadas na paisagem. Para eles, é importante que os alunos tenham pleno domínio da leitura cartográfica, indicando esta como instrumento para a representação e a análise do espaço geográfico, o domínio da leitura e da interpretação cartográfica coloca-se, neste sentido, como condição imprescindível para a análise dos fenômenos geográficos.

O objetivo da coleção para os 03 volumes é exercitar e aprimorar as habilidades necessárias para o domínio da linguagem cartográfica, explorando procedimentos de análise/comparação/interpretação das diferentes representações (mapas, plantas, cartogramas, imagens de satélite, fotografias aéreas etc.). Os autores ressaltam que os conteúdos ligados à Cartografia serão trabalhados mais detalhadamente no volume 01 da coleção (1º ano) e nas páginas de conteúdo ao longo dos volumes 2 e 3 (2º e 3º anos, respectivamente), quando as temáticas estudadas forem pertinentes para desenvolver um estudo cartográfico específico.

Já para coleção Contextos e Redes a Cartografia tem um capítulo específico como conteúdo que se estrutura na alfabetização cartográfica e traz o mapa e gráficos como “instrumentos” que devem ser lidos e interpretados pelos alunos.

Os autores lembram que as representações cartográficas são estruturadas com intencionalidades políticas, ideológicas e culturais. Os mapas são concebidos na forma de linguagem, ou seja, expressam uma mensagem temática a partir de cada representação.

As questões que envolvem mapas possuem respostas e comentários ao final do volume, indicando quais elementos do mapa o professor pode e deve trabalhar, além de indicar a interpretação “correta” acerca do fenômeno ou espaço representado no mapa. A dimensão pedagógica dos mapas não está exposta nos volumes 2 e 3, destinados ao 2º e 3º anos, mas a representação cartográfica aparece diluída ao longo das páginas dos livros.

O quantitativo de mapas presentes nas coleções analisadas

Conforme a análise do material apresentamos um quadro que sistematiza a contagem de mapas em cada unidade nos três volumes da coleção #Contato Geografia.

A coleção analisada possui dez unidades temáticas, onde ao longo dessas chama atenção os 94 mapas encontrados no seu volume 01, volume este onde é possível evidenciar a Cartografia enquanto Linguagem e enquanto conteúdo. No seu segundo volume, identificamos a ínfima presença de 33 mapas, chamando atenção apenas a maior quantidade de mapas em uma unidade que corresponde ao estudo das dimensões territoriais e estudos urbanos no Brasil. No volume 03, foram identificados um total de 72 mapas, em que destacamos a Unidade 9 por não conter nenhum mapa e a Unidade 8 por apresentar a maior quantidade de mapas (14) e também por ser a única Unidade a conter 03 mapas em sequência, para fins de efeito comparativo (cronológico).

QUANTITATIVO DOS MAPAS, POR UNIDADES, PRESENTES NOS MANUAIS DE GEOGRAFIA DO ENSINO MÉDIO DA COLEÇÃO O CONTATO (2016)

UNIDADES	1º ANO	2º ANO	3º ANO
01	05 MAPAS	NENHUM MAPA	02 MAPAS
02	23 MAPAS	03 MAPAS	06 MAPAS
03	07 MAPAS	04 MAPAS	07 MAPAS
04	04 MAPAS	06 MAPAS	08 MAPAS
05	11 MAPAS	05 MAPAS	12 MAPAS
06	05 MAPAS	04 MAPAS	10 MAPAS
07	07 MAPAS	07 MAPAS	09 MAPAS
08	06 MAPAS	NENHUM MAPA	14 MAPAS
09	17 MAPAS	03 MAPAS	NENHUM MAPA
10	09 MAPAS	06 MAPAS	04 MAPAS
TOTAL	94 MAPAS	33 MAPAS	72 MAPAS

Os mapas encontrados nessa obra podem ser classificados como do tipo de “fundo cartesiano”, também conhecidos como mapas clássicos ou tradicionais, poucos são os mapas verificados do tipo Anamorfose.

Outro aspecto a ser evidenciado diz respeito ao reduzido montante de mapas presentes nas Atividades dos três volumes dessa coleção. Geralmente, essas são questões extraídas de vestibulares de grande expressão nacional, como é o caso do Exame Nacional do Ensino

Médio (ENEM), e buscam desenvolver nos alunos a capacidade de interpretação a partir da articulação entre linguagem textual e cartográfica.

O segundo quadro que apresentamos a seguir diz respeito à análise do material referente à coleção Contextos e Redes.

QUANTITATIVO DOS MAPAS, POR UNIDADES, PRESENTES NOS MANUAIS DE GEOGRAFIA DO ENSINO MÉDIO DA COLEÇÃO CONTEXTOS E REDES (2016).

UNIDADES	1º ANO	2º ANO	3º ANO
01	02 MAPAS	06 MAPAS	10 MAPAS
02	35 MAPAS	09 MAPAS	02 MAPAS
03	17 MAPAS	07 MAPAS	05 MAPAS
04	13 MAPAS	04 MAPAS	10 MAPAS
05	07 MAPAS	09 MAPAS	10 MAPAS
06	05 MAPAS	06 MAPAS	06 MAPAS
07	14 MAPAS	05 MAPAS	24 MAPAS
08	23 MAPAS	04 MAPAS	19 MAPAS
09	04 MAPAS	16 MAPAS	-
10	02 MAPAS	NENHUM MAPA	-
TOTAL	122 MAPAS	66 MAPAS	86 MAPAS

Os manuais desta coleção possuem uma diferença de unidades em seus volumes, onde o volume 01 é o único que apresenta dez unidades. Com relação ao quantitativo de mapas, o mesmo notado na coleção anterior citada é destacado nesta, o volume 01 apresenta maior quantidade de mapas (122), sendo está a unidade que corresponde à Cartografia em sua função de conteúdo e enquanto Linguagem. O volume que apresenta a segunda maior quantidade de mapas corresponde ao material do 3º ano, neste encontramos 86 mapas dispostos em 08 Unidades Temáticas, no decorrer de 320 páginas.

Chama a atenção nesta coleção é uma acentuada diferença na proporção quantitativa dos mapas entre as unidades dos livros. Tamanha disparidade pode estar associada aos temas

propostos em cada uma das unidades e à necessidade de “localizar” determinados pontos e fenômenos do espaço terrestre.

Referências

- ASTOLFI, Jean Pierre. **El “error”, un médio para enseñar**. Sevilla: Diada, 2003.
- BACHELARD, Gaston. **Ensaio sobre conhecimento aproximado**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2004.
- BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**. Trad. Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: contraponto, 1996.
- CASTELLAR, S. V. A cartografia e a construção do conhecimento em contexto escolar. In: ALMEIDA, R. de D. **Novos rumos da cartografia escolar: currículo, linguagem e tecnologia**. 1ª Edição. 1ª Reimpressão. São Paulo. Contexto, 2019.
- CAVALCANTI, L. de S. **Pensar pela Geografia: ensino e relevância social**. Goiânia. C&A Alfa Comunicações, 2019.
- CAVALLINI, Gabriel M.; RICHTER, Denis. O livro didático de Geografia do ensino médio: um olhar para a linguagem cartográfica. **Anais do XIV ENPEG**, Campinas, 2019.
- COSTA, F. R. A linguagem cartográfica e o ensino aprendizagem da Geografia: algumas reflexões. In: **Geografia Ensino e Pesquisa**. V. 16, n.2, maio/ agosto. 2012.
- DOMINGUINI, Lucas; SILVA, Ilton B. Obstáculos a construção do espírito científico: reflexões sobre o livro didático. **Anais do V CINFE**, Caxias do Sul, p. 1-15, maio, 2010.
- DUARTE, Ronaldo Goulart. Educação geográfica, cartografia escolar e pensamento espacial no segundo segmento do Ensino Fundamental. 2016. **Tese** apresentada a Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- MARTINS, H. H. T. de. Metodologia qualitativa de pesquisa. In: **Educação e pesquisa**. v.30, n.2. São Paulo, maio/ago, 2004.
- MARTINEZ, Rogério; Vidal, Wanessa Pires Garcia; **#Contato Geografia – 1º, 2º e 3º anos**. (coleção) Editora Quinteto. São Paulo, 2016.
- SILVA, Angela Corrêa da; OLIC, Nelson Bacic; LOZANO, Ruy. Geografia: Contextos e Redes – 1º, 2º e 3º anos (coleção) Editora Moderna. São Paulo, 2016.
- SOUZA, Vanilton C.; CASTELLAR, Sônia M. V. In: **Boletim Goiano de Geografia**, Goiânia, v. 36, n. 2, p. 241-264, maio/ago. 2016.
- VYGOTSKY, L. S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo. Martins Fontes, 2000.
- VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.