



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CAMPUS CAMPINA GRANDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE GEOGRAFIA EM
REDE NACIONAL

UELTON DE SOUSA PORFIRIO

**A LITERATURA NO ENSINO DE GEOGRAFIA: O ROMANCE “O
QUINZE” NA CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO GEOGRÁFICO DO
ALUNO**

Campina Grande
Junho/2025

UELTON DE SOUSA PORFIRIO

**A LITERATURA NO ENSINO DE GEOGRAFIA: O ROMANCE “O
QUINZE” NA CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO GEOGRÁFICO DO
ALUNO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Ensino de Geografia em Rede Nacional, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Geografia.

Orientador: Profa. Dra. Josandra Araújo Barreto de Melo

Área de concentração: Ensino de Geografia.

Linha de pesquisa: Linha 3 - As linguagens no ensino de Geografia.

Tema do Trabalho: Ensino de Geografia utilizando a Literatura.

Tipo do Trabalho de Conclusão de Curso: Dissertação.

**Campina Grande
Junho/2025**

P8351 Porfirio, Uelton de Sousa.
A literatura no ensino de geografia: o romance “*O Quinze*” na construção do pensamento geográfico do aluno / Uelton de Sousa Porfirio. – Campina Grande, 2025.
124 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2025.
“Orientação: Profa. Dra. Josandra Araújo Barreto de Melo”.
Referências.

1. Geografia – Estudo e Ensino. 2. Construção do Pensamento Geográfico do Aluno. 3. Geografia e Literatura. 4. Queiroz, Rachel, 1910-2003. 5. *O Quinze*. I. Melo, Josandra Araújo Barreto de. II. Título.

UFCG/BC

CDU 911(07)(043.3)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE GEOGRAFIA
Rua Aprígio Veloso, 882, Setor B - Bloco BC2 – Sala 03 - Bairro Universitário, Campina Grande/PB, CEP
58429-900

FOLHA DE ASSINATURA PARA TESES E DISSERTAÇÕES

Uelton de Sousa Porfírio

"A LITERATURA NO ENSINO DE GEOGRAFIA: O ROMANCE "O QUINZE" NA CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO
GEOGRÁFICO DO ALUNO"

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Ensino
de Geografia como pré-requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino de Geografia.

Aprovada em: 18/06/2025

Documento assinado digitalmente
gov.br JOSANDRA ARAUJO BARRETO DE MELO
Data: 06/07/2025 12:47:09-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Josandra Araújo Barreto de Melo Orientador PPG -ProfGeo/UFCG

Documento assinado digitalmente
gov.br IVANALDA DANTAS DA NOBREGA
Data: 25/06/2025 09:30:39-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Ivanalda Dantas Nóbrega di Lorenzo Examinador Interno PPG ProfGeo/UFCG

Documento assinado digitalmente
gov.br ARMSTRONG MIRANDA EVANGELISTA
Data: 15/07/2025 14:44:49-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Armstrong Miranda Evangelista Examinador Externo (/UFPI)

DEDICATÓRIA

DEDICO...

**A Deus, que sempre me conduziu
ao caminho da vitória.**

A LITERATURA NO ENSINO DE GEOGRAFIA: O ROMANCE “O QUINZE” NA CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO GEOGRÁFICO DO ALUNO

Uelton de Sousa Porfírio¹

A relação entre a Geografia e a Literatura existe desde os tempos anteriores a sua institucionalização enquanto disciplina escolar. Da mesma forma, a literatura sempre esteve presente no ensino de Geografia como subsídio para mediar a compreensão do espaço geográfico. Neste diapasão, procuraremos investigar a sua relevância para a construção do pensamento geográfico em alunos da 2ª série do ensino médio, da Escola Cidadã Integral - ECI Assis Chateaubriand, localizada na cidade Campina Grande - PB. Esta construção está pautada no potencial que a literatura possui de transcender, através da ludicidade, para além da capacidade nomotética e mnemônica das transmissões orais e escritas dos conceitos científicos da Geografia, que pouco contribuem para a formação intelectual do aluno. Pensando nas potencialidades que a construção do pensamento geográfico proporciona ao aluno e apoiado no método do materialismo histórico dialético sustentado na formação histórica e social do indivíduo e de seu pensamento, pela análise do conteúdo geográfico da Obra “O Quinze”, da escritora Rachel de Queiroz, percebeu-se a possibilidade de trabalharmos os conteúdos da 2ª série do ensino médio, mediada por sequência didática, na ECI Assis Chateaubriand, onde estamos desenvolvendo uma pesquisa-ação que, após a análise criteriosa do conteúdo do romance “O Quinze”, pretendemos mostrar como o trabalho dos conteúdos da Geografia pelo acesso, leitura e reflexão deste romance, pode contribuir para a construção do pensamento geográfico do aluno, a partir de uma formação cidadã crítica pautada na realidade enfrentada em seu espaço social, possibilitando uma relação mais próxima e necessária com a Geografia, desconstruindo os estereótipos negativos que cercam este componente curricular, contribuindo com sua formação cidadã crítica e auxiliando na redução de realidades escolares com potencial excludente.

Palavras-chave: Ensino de Geografia; Literatura “O Quinze”; Construção do Pensamento geográfico do aluno

¹ Mestrando do PROFGEO/UFCG. Email: ueltonprofessor@gmail.com

LITERATURE IN GEOGRAPHY TEACHING: THE NOVEL “O QUINZE” IN THE CONSTRUCTION OF STUDENTS’ GEOGRAPHICAL THOUGHT

Uelton de Sousa Porfirio

The relationship between Geography and literature has existed since before its institutionalization as a school subject. Likewise, literature has always been present in the teaching of Geography as a means of mediating the understanding of geographic space. In this context, we will seek to investigate its relevance for the construction of geographic thinking in 2nd grade high school students at Escola Cidadã Integral - ECI Assis Chateaubriand, located in the city of Campina Grande - PB. This construction is based on the potential that literature has to transcend, through playfulness, beyond the nomothetic and mnemonic capacity of the oral and written transmission of scientific concepts of Geography, which contribute little to the intellectual development of the student. Considering the potential that the construction of geographic thought provides to the student and supported by the method of dialectical historical materialism sustained by the historical and social formation of the individual and his/her thought, through the analysis of the geographic content of the work “O Quinze”, by the writer Rachel de Queiroz, we realized the possibility of working on the contents of the 2nd year of high school, mediated by a didactic sequence, at ECI Assis Chateaubriand, where we are developing an action research that, after the careful analysis of the content of the novel “O Quinze”, we intend to show how the work of the contents of Geography through access, reading and reflection of this novel, can contribute to the construction of the student's geographic thought, from a critical citizen formation based on the reality faced in their social space, enabling a closer and more necessary relationship with Geography, deconstructing the negative stereotypes that surround this curricular component, contributing to their critical citizen formation and helping to reduce school realities with exclusionary potential.

Keywords: Teaching Geography; Literature “O Quinze”; Construction of the student's geographic thought.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	8
OBJETIVOS.....	9
Geral.....	9
Específico.....	9
1. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E ESPAÇO DA PESQUISA.....	11
1.1 Localização e caracterização do espaço da pesquisa.....	11
1.2 Embasamento metodológico: A pesquisa qualitativa pelo método histórico dialético e a abordagem histórico-cultural.....	13
1.3 A pesquisa ação desenvolvida na Escola Cidadã Integral Assis Chateaubriand.....	18
2. A LITERATURA NO ENSINO DE GEOGRAFIA.....	26
2.1 Da Geografia da universidade à Geografia escolar.....	27
2.2 Uma Geografia escolar literária ou uma Literatura geográfica escolar?.....	33
2.3 O estilo romanesco e a Geografia escolar.....	41
2.4 Rachel de Queiroz.....	44
3. A CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO GEOGRÁFICO DO ALUNO.....	50
3.1 O que significa pensar, o que é pensar geograficamente e como ocorre construção do pensamento geográfico do aluno?.....	50
3.2 O pensamento geográfico na formação do cidadão.....	57
4. TRABALHANDO COM O QUINZE NA CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO GEOGRÁFICO DOS ALUNOS DA ECI ASSIS CHATEAUBRIAND.....	60
4.1 Diagnóstico preliminar sobre os alunos da 2ª série do ensino médio da ECI Assis Chateaubriand.....	60
4.2 Análise do conteúdo geográfico do romance “O Quinze”	66
4.3 A mediação com sequência didática na construção de pensamento Geográfico...76	76
4.4 A sequência didática na construção do pensamento geográfico dos alunos da 2ª série do ensino médio da ECI Assis Chateaubriand.....	79
4.5 Portfólio de atividades: Propostas de trabalho para o desenvolvimento de pensamento geográfico em sala de aula.....	83
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	103
REFERÊNCIAS.....	104
APÊNDICES.....	110
ANEXOS.....	119

INTRODUÇÃO

Em tempos onde a cidadania se distancia da plenitude pensada por Milton Santos numa das suas mais famosas obras, “O espaço do cidadão”, a construção do pensamento geográfico do aluno se apresenta como condição necessária à sua transformação em cidadão consciente do seu papel e atuação sobre seu Espaço. Em outras palavras, seja no sentido de atuação sobre o Espaço do aluno, quanto na condição de intervir sobre os problemas que esse Espaço atravessa, a abordagem central desse pensamento, pauta-se no estudo sobre contradições do Espaço do aluno e nos seus objetivos políticos de emancipação e libertação humanas, que contribuem para uma leitura geográfica consciente da realidade (Cavalcanti, 2019).

A busca pela formação dos nossos alunos como cidadãos plenos, leitores, críticos e atuantes, no seu Espaço de Aluno encontra-se hoje obstaculizada pelas barreiras encontradas nas atividades profissionais, que são desempenhadas no espaço da Escola Cidadã Integral - ECI Assis Chateaubriand (ambiente da nossa pesquisa e de nossa atuação profissional). Conforme Melo (2024), o modelo de Escola em Tempo Integral, em voga na atualidade, potencializado pela Reforma do Ensino Médio, retirou carga horária da Geografia no currículo, reduzindo as possibilidades de uma formação mais crítica dos alunos.

Diante essa problemática, realizamos a pesquisa de como a obra literária “O Quinze”, da escritora Rachel de Queiroz reduz as dificuldades impostas pelo sistema aos objetivos da educação que realmente transformam o indivíduo. A união dos recursos didáticos disponíveis e necessários para a realização da pesquisa, das práticas em sala de aula e a convicção do poder que o pensamento geográfico escolar de base crítica possuem, motivaram a realização desta pesquisa.

O trabalho com obras literárias já se faz presente na minha prática, desde o início da minha trajetória docente. Utilizar trechos de obras da literatura brasileira em materiais didáticos autorais, sequências didáticas e até em avaliações, sempre foi recorrente no meu cotidiano profissional. Ao consultar meus colegas professores de Geografia, percebo que a utilização das obras literárias também se faz presente em suas práticas. Nesse sentido, ousaria até afirmar que se faz necessário, dentro do planejamento das aulas de Geografia, elevar a condição de ferramenta ou instrumento pedagógico que a literatura possui nas nossas aulas. Essa necessidade não está pautada apenas na melhoria da qualidade das aulas, mas numa visão de que, através do que aparentemente pode ser lúdico que os romancistas da nossa literatura querem expor, podemos atingir resultados que nos permitam enfrentar desafios que todos os dias nos deparamos em sala de aula.

Propus como trabalho nas aulas de Geografia, um reforço mais substancial que apenas inserir trechos dos nossos principais romances nos materiais propostos ou nas contextualizações dos quesitos que estão em nossas avaliações ou atividades. Essa prática, embora de grande valia, ainda é muito presa ao modelo tradicional de ensino da Geografia; ainda fica priorizado a memorização de conceitos e o reforço ao acúmulo sistemático de conteúdos que, para Cavalcanti (2019), limitam a possibilidade de promover o desenvolvimento crítico, participativo e emancipativo que as temáticas abordadas pelo ensino da Geografia podem promover ao aluno, através da literatura.

Assim, a escolha pela obra “O Quinze” de Rachel de Queiroz e a proposta de análise do seu conteúdo geográfico articulou-se com o conteúdo curricular da 2ª série do Ensino Médio, haja vista nessa série trabalharmos com os conteúdos de regionalização do Brasil, que tem um capítulo particularizando a região Nordeste brasileira, Os estudos dos elementos físicos do espaço geográfico, estudos demográficos, especialmente as correntes migratórias e a formação de áreas periféricas nas cidades. É com essa intenção, e introduzido nesse contexto, que o trabalho com a obra “O Quinze” proporcionou aos alunos mergulharem nos temas e conseguirem fazer a articulação entre o conteúdo do livro didático e o do texto literário, permitindo aproximar tal conteúdo do Espaço do aluno.

OBJETIVOS

Geral

Analisar a espacialidade contida na obra literária “O Quinze” e sua potencialidade de contribuir na construção do pensamento geográfico dos alunos da 2ª série do Ensino Médio, da ECI Assis Chateaubriand, Campina Grande, PB.

Específicos

- Identificar na obra literária “O Quinze”, situações e acontecimentos que contenham aproximação com as temáticas estudadas pela Geografia na 2ª série do Ensino Médio e que possam ser utilizadas como recurso para o ensino.
- Elaborar, a partir de sequência didática, uma proposta de atividade a ser desenvolvida nas aulas de Geografia da mencionada série, a partir da obra literária “O Quinze”.

- Analisar os resultados da mediação efetuada na turma, a partir da obra literária em apreço, com vistas a constatar os avanços na aprendizagem e a construção do pensamento geográfico dos alunos.

1. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E ESPAÇO DA PESQUISA

A escolha metodológica partiu da compreensão do papel do professor de Geografia na formação do cidadão crítico, participativo e reflexivo e de que, para isto a construção do pensamento geográfico dos alunos é uma condição essencial. A base metodológica de pesquisa apresenta abordagem qualitativa, foi pautada nas características principais de sua abordagem onde:

a hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar, precisão das relações local e global em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural, respeito ao caráter interativo buscado entre os pesquisadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos, busca de resultados os mais fidedignos possíveis; oposição ao que defende um modelo único de pesquisa de todas as ciências (Silveira e Córdova, 2009, p. 32).

Essa escolha pela pesquisa qualitativa também se encontra associada ao espaço de realização da pesquisa, que proporcionou condições para a sua escolha, associada a possibilidade de desenvolvimento da pesquisa ação, com base dialética e ancorada na abordagem histórico cultural.

1.1 Localização e caracterização do Espaço da pesquisa.

A Escola Cidadã Integral Assis Chateaubriand, conforme mapa abaixo, encontra-se na cidade Campina Grande PB. A instituição foi fundada no ano de 1976. Durante muito tempo, serviu às crianças, jovens e adultos dos bairros da Zona Leste da cidade, com oferta de ensino nos três turnos, em modalidade seriada onde os estudantes matriculavam-se em turnos respectivos adequados a sua faixa etária.

A partir 2018, a instituição foi transformada em ECI (Escola cidadã integral) ofertando matrículas aos estudantes com aulas em tempo integral (7:30 às 17h), que aglutina os turnos matutino e vespertino e a modalidade EJA no período noturno. A adoção deste modelo segue uma política de Estado, implementada desde 2017, de estímulo a educação em tempo integral nas cidades do Estado da Paraíba.

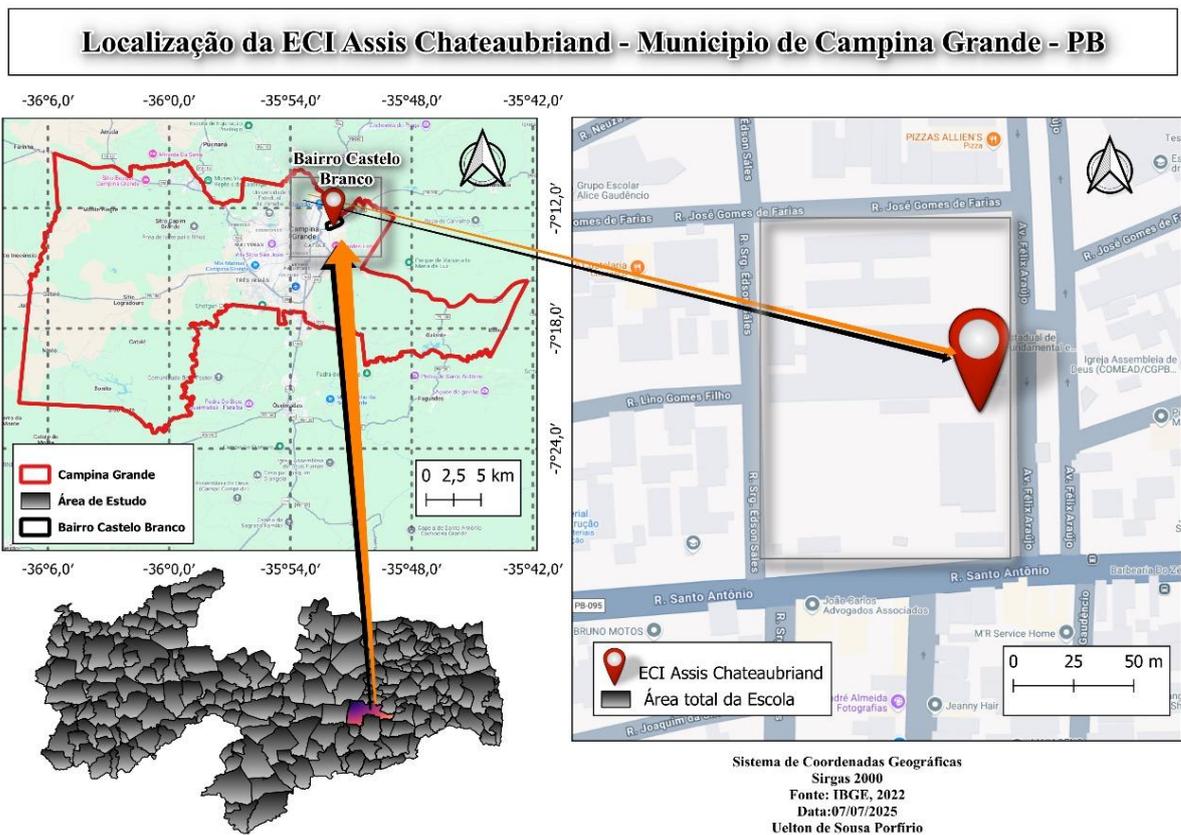


FIGURA 1: Mapa com a localização do espaço da pesquisa. Fonte: Produção do autor

A ECI Assis Chateaubriand é autorizada a ofertar ensino às turmas do Ensino Fundamental II, anos finais, e Ensino Médio na modalidade integral. Em 2024, a escola dispunha das turmas dos 6º anos A e B; 7º anos A, B e C; 8º ano A, B e C; 9º A e B; 1ª séries do Ensino Médio A e B; 2ª e 3ª séries desse nível de ensino, com uma turma respectivamente. A 2ª série, foi a turma de participação nesta pesquisa.

As dependências físicas da escola consistem em 21 salas de aula equipadas a pouco mais de um ano com Smarttv de 50"; uma sala de informática, com 15 computadores; um laboratório de ciências naturais; um laboratório de matemática; refeitório; biblioteca; sala dos professores e de reunião e um ginásio poliesportivo. Grande parte desses equipamentos funcionando de maneira satisfatória, onde destaco negativamente a ausência parcial ou total de sinal de internet para os trabalhos escolares de alunos e professores e depreciação, seja pelo tempo ou vandalismo, do patrimônio escolar (carteiras, banheiros, pintura, material didático...). Por outro lado, destaco positivamente o acervo literário presente na biblioteca, que contém tanto os livros para uso dos alunos (paradidáticos e obras literárias) quanto obras voltadas para a formação profissional docente. Esse acervo, foi crucial para nossas ações de realização da pesquisa.

A proposta pedagógica da ECI Assis Chateaubriand comunga com a de outras escolas em tempo integral, que é a formação numa perspectiva do Protagonismo Juvenil, a partir da construção de um Projeto de Vida, que pode ou não dialogar com os ideais de um ensino propedêutico, já que o empreendedorismo é uma das características dessa modalidade de ensino, onde se estimula que o estudante seja capaz de empreender, desde cedo.

Segundo o texto do Projeto Pedagógico da Escola, essa formação está ancorada numa visão humana, crítica e intelectual, a partir de uma prática pedagógica multidisciplinar, interdisciplinar, democrática e dialógica com variados saberes e na elaboração e execução do seu Projeto de Vida e, para isso, é preciso desafiar-se, enquanto professor, a compreender quais objetivos são essenciais na vida do aluno em todas as áreas de conhecimento, com a possibilidade de interlocução e competências para o século XXI (PPP Assis Chateaubriand p. 8, 2020).

1.2 Embasamento metodológico: A pesquisa qualitativa, o método histórico dialético e a abordagem histórico-cultural

Em se tratando de uma pesquisa que envolve o ensino de uma ciência social e que precisa lidar com os desafios diários da vida dos alunos e da rotina do sistema escolar, a escolha pela abordagem qualitativa embasa-se na característica do seu pesquisador estar diretamente inserido na pesquisa. Na abordagem qualitativa, a busca pela explicação dos fatos ou fenômenos apresenta uma predileção para aquilo que não necessariamente pode ser exposto quantitativamente; objetiva a busca de informações com aprofundamento e relevância, que proporcionem mais informações e a sua ação se desenvolva junto a dinâmica da explicação das relações sociais, do universo dos significados, dos motivos e aspirações não devem ser reduzidos a simples variáveis (Goldenberg, 1997 apud Silveira e Córdova, 2009).

Com respeito aos momentos, mas não deixando de observar a “coincidência”, a Geografia Crítica surgida na década de 1970 em meio a um contexto econômico, social e político tão turbulento quanto o atual, se pôs (põe) como “solução” para a compreensão da realidade que se apresentava (apresenta). Com base na dialética marxista, essa Geografia vem afirmar a sua postura de posicionamento social e político, a qual exige o momento.

Orientado pelo método dialético em associação com a formação social e histórica do indivíduo (Vygotsky), desenvolvemos uma pesquisa qualitativa do tipo pesquisa-ação onde, através das práticas leitoras exercidas no ambiente da ECI Assis Chateaubriand, localizada na

cidade Campina Grande - PB, analisamos a obra “O Quinze”, da escritora cearense Rachel de Queiroz, no ensino de Geografia junto a turma da 2ª série do Ensino Médio.

Na perspectiva histórico-cultural de Vygotsky fundamentada no quadro teórico do materialismo dialético e da concepção materialista da história, o paradigma histórico-cultural de pesquisa vigostkiana assume a posição de que a realidade é propriamente material e dialética. Desta forma, a natureza e a humanidade estão em constante movimento, mudança, e, portanto, numa perpétua transformação. Dentro desta ótica, cada estágio do desenvolvimento humano é o produto de contradições que são inerentes ou implícitas às fases anteriores. O que o indivíduo já consegue fazer sozinho e o que consegue fazer com o apoio de um adulto ou de um de seus pares mais experientes pode ser considerado aprendizagem. Porém, na formação de uma função mental superior, como é o pensamento, precisamos considerar que os fatos sociais vistos ou vividos pelo aluno são parte de uma construção social e que, desta forma, na construção do pensamento Geográfico do mesmo, suas experiências e conhecimentos prévios devem ser mediados para que com isso, novos sejam construídos (Vygotsky, 1991).

Sabendo que a linguagem é um instrumento central no desenvolvimento, que permite aos alunos organizar o pensamento, comunicar e representar o mundo ao seu redor. Pretendemos esclarecer como este romance, utilizado com recurso pedagógico, possibilita estimular a construção do pensamento geográfico dos alunos, favorecendo o desenvolvimento de conhecimentos sobre o Espaço do aluno (atuante/experenciado), que o permitiu ampliar o entendimento sobre si e o mundo. O trabalho com o romance buscou desenvolver, inicialmente, o olhar do aluno sobre as situações vividas pelos seus personagens. Com isso, lhes possibilitou exercitar a sua condição questionadora das situações contidas na obra. Tal condição, além do desenvolvimento intelectual, permitiu gerar subsídios necessários à formação do cidadão ativo, crítico e participativo proporcionando-lhe a oportunidade de uma leitura real do seu Espaço, através da construção do seu pensamento geográfico, transcendendo a memorização e a repetição de conceitos puramente cientificistas, que não fazem sentido para o aluno no estágio de desenvolvimento em que se encontra.

Conforme Cavalcanti (2019), o trabalho crítico requer o auxílio de correntes didático-pedagógicas que dialoguem com a criticidade e a reflexão. Assim, resolvemos conduzir a pesquisa através da abordagem histórico-cultural e o materialismo histórico e dialético, pois essas duas correntes sintonizam o que apontamos, que é a capacidade de construir pensamento geográfico com base na leitura de mundo que a obra “O Quinze” proporciona.

Cavalcanti (2011) aponta que existe uma importância contida na aproximação das ideias de construção do pensamento geográfico e do materialismo histórico dialético residente no

questionamento que se pode fazer sobre as possibilidades do trabalho docente. É possível, por meio do ensino, através da mediação, formar capacidades intelectuais (construir pensamento geográfico) nos alunos? Esse questionamento, essencialmente epistemológico, se refere ao desafio de compreender a natureza do desenvolvimento da capacidade do sujeito no processo do conhecimento, para melhor conduzir a atividade do ensino.

Nessa perspectiva, explorando as possibilidades e os limites de abordagens alternativas do ensino, para a utilização do romance *O Quinze* na condição de recurso metodológico, como orientação bastante recorrente nos tempos hodiernos, temos no Espaço do aluno, escala de análise referência para compreensão das escalas mais amplas do Espaço Geográfico. Explicando de outra maneira, direcionar que, ao estudar os temas ou fenômenos, a origem desse estudo deve-se articular as diversas escalas geográficas à escala local, imediata do aluno.

Como contraponto, existiu nessas orientações o cuidado em atribuir significado aos conteúdos geográficos para o próprio aluno fazendo-se, com isso, uma conexão mais direta dos conhecimentos trabalhados e construídos em sala de aula com o seu cotidiano, com a sua imediaticidade, com a realidade experienciada. Todavia, foi preciso destacar que nelas também estavam concepções de que no Espaço do aluno é possível detectar elementos da realidade em escala mais ampla e um entendimento de que nele tem-se a manifestação do global.

Esta orientação pela compreensão dialética foi impulsionada pela intenção de mediar as atividades em sala de aula, com abordagem dos temas de experiência particular e próxima do Espaço do aluno e daquilo que o constitui. Com isso, reforçando a sua capacidade de análise geográfica crítica da realidade, que foca nos aspectos micro, não se limitando a um empirismo sensualista (pensamento clássico) e perdendo, assim, o foco e a oportunidade que ajudariam o aluno a formar, pelo pensamento teórico crítico, conceitos com alcance amplificado e que os auxiliariam a ir além da compreensão do Espaço do aluno. (Cavalcanti, 2011)

Considerado o que foi dito anteriormente, a escolha por Vygotsky é justificada, pois ele concebia o indivíduo como uma constituição interna de base social. Ele explicou: “Eu sou uma relação social de mim para mim mesmo”. A abordagem psicológica de Vygotsky em relação ao indivíduo continua relevante atualmente, pelo fato de que a atividade humana e as funções psicológicas superiores, como a consciência, a personalidade e o pensamento são produtos sociais, que se desenvolvem como resultado de processos sociais, ou seja, os processos psicológicos humanos se desenvolvem como um resultado do modo de produção, relações sociais, ferramentas, signos e, assim por diante, de uma sociedade. A esse respeito, a abordagem histórico-cultural viu o indivíduo como a interiorização das relações sociais. E o ensino da Geografia é uma relação social, como também a construção do seu pensamento.

Tendo a pesquisa qualitativa como base metodológica e orientação fundamentada na abordagem histórico cultural e materialismo histórico dialético, escolhemos a pesquisa-ação como procedimento metodológico. Nela, o pesquisador e seu objeto estão em relacionamento direto - estão envolvidos o pesquisador como professor; os alunos da 2ª série do Ensino Médio, como os que se submeteram ao recurso de estudo pelos romances e o enfrentamento dos problemas que envolvem o ensino da Geografia na Escola Assis Chateaubriand. A pesquisa ação é pautada numa ação ou numa resolução de um problema coletivo. Nesse procedimento, a participação do pesquisador necessita de uma sistematização, que vise a melhoria e, até a possível transformação da realidade estudada, através da compreensão, conhecimento e compromisso com a realidade das ações dos elementos envolvidos (Thiollent, 1985 apud Gil, 2002).

Após realizarmos investigação sobre a literatura, o gênero textual romance e a sua relação próxima com a Geografia, prosseguimos nossa pesquisa com a análise do conteúdo geográfico da obra “O Quinze”. Essa análise procurou pautar-se no que, segundo Bardin (1977), o que se procura é validar o que julgamos estar contido na mensagem:

Se um olhar imediato, espontâneo, é já fecundo, não poderá uma leitura atenta, aumentar a produtividade e a pertinência? Pela descoberta de conteúdos e de estruturas que confirmam (ou infirmam) o que se procura demonstrar a propósito das mensagens, ou pelo esclarecimento de elementos de significações susceptíveis de conduzir a uma descrição de mecanismos de que a priori não detínhamos a compreensão (BARDIN, 1977 p. 29).

Ao realizar uma leitura flutuante do romance “O Quinze”, numa espécie de pré-análise, como recomenda Bardin (1977), foi identificado valor geográfico para o trabalho pedagógico. Prosseguimos nossa reflexão pensando como esse valor poderia ser usado no ensino da Geografia e na construção de seu pensamento pelos alunos, considerando a realidade da ECI Assis Chateaubriand. Após fortalecer as constatações feitas na pré-análise, de posse de análises mais reflexivas sobre os acontecimentos e fenômenos representados no romance, optamos por continuar a análise das possibilidades da utilização do romance para a construção do pensamento geográfico do aluno e resolvemos como metodologia de trabalho a montagem, aplicação e análise de resultados em sequências didáticas.

A preparação das sequências didáticas ficou vinculada ao instante em que foi feita a identificação dos temas geográficos presentes no romance, sua análise mais criteriosa e a sua utilização em sala de aula desenvolvendo, assim, uma sequência que abranja as temáticas, acontecimentos ou fenômenos necessários a se trabalhar com a 2ª série do Ensino Médio.

Retornando ao pensamento de Bardin (1977), a análise de conteúdo foi organizada na exploração do material; no tratamento dos resultados, na inferência e na interpretação. Realizamos a pré-análise e tornamos operacional a sistematização das ideias iniciais, a condução e desenvolvimento das operações consecutivas. Embora esta pré-análise seja constituída por atividades, elas não foram estruturadas, mas, abertas e, necessariamente, precisaram estabelecer o contato para conhecimento do texto. Também como já fora dito anteriormente, nos aprofundamos de maneira mais criteriosa na análise da obra “O Quinze”, além do seu estilo romanesco, investigamos a autora e sua relação com seu espaço social, com Geografia e a carga de conteúdo geográfico da obra, ou seja, como chama Bardin, uma exploração do material. Um momento onde, cuidadosamente, selecionamos e listamos tudo aquilo que está ligado ao que pesquisamos para um tratamento dos resultados e sua interpretação.

Para o aprimoramento deste trabalho de pesquisa, em paralelo as análises do conteúdo geográfico do romance “O Quinze” e das atividades propostas em formato de sequência didática, foi realizada entrevista com os discentes, através de formulários, para a aquisição de dados que serviram de análise diagnóstica sobre o seu nível de contato com a literatura, sua familiaridade com o estilo romance, os conhecimentos e formas de relação do Espaço do aluno e de como foram apresentados a Geografia na sua vivência escolar.

Ao pensar sobre a escolha da entrevista, observamos que, para a abordagem qualitativa e para o método da pesquisa-ação, a técnica da entrevista e a aplicação da sequência didática permitiram uma análise sobre o objeto de estudo, permitindo ao pesquisador próximo e envolvido nesta realidade uma maior confiabilidade na pesquisa e progresso no enfrentamento dos problemas relatados.

Antes da elaboração da entrevista, realizamos uma sistematização de etapas que serviram de escopo para identificar exatamente o que se queria analisar e o que se precisaria ter para atingir o problema, que justifica a existência da pesquisa. Dessa forma, entendemos que:

A coleta de dados compreende o conjunto de operações por meio das quais o modelo de análise é confrontado aos dados coletados. Ao longo dessa etapa, várias informações são, portanto, coletadas. Elas serão sistematicamente analisadas na etapa posterior. Conceber essa etapa de coleta de dados deve levar em conta três questões a serem respondidas: O que coletar? Com quem coletar? Como coletar? (Gerhardt, 2009 p.56)

O tipo de entrevista escolhida para o levantamento dos dados qualitativos a serem analisados sobre a eficácia do romance “O Quinze” na construção do pensamento geográfico foi a do tipo orientada. Nele, “O entrevistador focaliza sua atenção sobre uma experiência dada

e seus efeitos; isso quer dizer que ele sabe por antecipação os tópicos ou informações que deseja obter com a entrevista (Gerhardt et al., 2009 p. 72).

A entrevista orientada foi utilizada como base diagnóstica dos participantes da pesquisa, esse diagnóstico pretendido se deu na intenção de previamente verificar dados relativos e absolutos de conhecimento sobre a Geografia e o que ela se propõe a compreender e das relações dos alunos com as leituras, principalmente, as que envolvem uma parte substancial da pesquisa, que se trata da utilização dos romances, especificamente, “O Quinze”, na construção do seu conhecimento e pensamento geográfico. O modelo de entrevista será através de questionário, que necessita ser por escrito, sem qualquer interferência do entrevistador. Ambas de maneira “Objetiva levantaram opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas. A linguagem utilizada foi simples e direta, para que quem fosse responder compreendesse com clareza o que lhe foi perguntado.” (Gerhardt et al., 2009 p. 69).

1.3 Pesquisa ação desenvolvida na Escola Cidadã Integral Assis Chateaubriand.

Na pesquisa-ação, embora sejam identificadas óticas contraditórias na literatura, há certo consenso em relação a sua origem na década de 1940, nos Estados Unidos (*social surveys*). Seu crescimento ocorreu dentro do campo da Psicologia Social, com duas objetivações principais: proporcionar uma nova opção metodológica aos pesquisadores das ciências sociais e reduzir o abismo do conhecimento científico à sociedade, gerando condições de mudança social (Lodi; Thiollent; Sauerbronn, 2018).

Kurt Lewin, precursor dessa estratégia de pesquisa, era um psicólogo interessado pelo estudo de grupos humanos e suas dinâmicas tendo como foco a mudança social, assim como parte desta pesquisa. Ele objetivava não somente desenvolver o conhecimento a respeito do comportamento humano, mas almejava também formas de intervenção positiva nesses comportamentos, a exemplo da passividade humana diante de seus problemas, o desinteresse pela formação escolar ou sua conformação com a sua condição socioeconômica (Lodi; Thiollent; Sauerbronn, 2018).

Nas ciências sociais, especialmente na Geografia, existe uma busca pelo reconhecimento do seu valor científico, que faz com que o seu apego aos projetos e modelos científicos importados dos positivistas das ciências naturais venha diminuindo cada vez mais (Lodi; Thiollent; Sauerbronn, 2018). Outras metodologias, possibilitaram caminhos de averiguação, alternativas que atendiam às expectativas dos arranjos sócio organizacionais, ocupando lacunas advindas da epistemologia positivista, dispondo-se a intervir em realidades

e preocupada com a sua função e contribuição para os grupos humanos envolvidos (Zwick; Bertolin; Brito, 2018).

A dimensão reflexiva da pesquisa é essencial à prática docente, pois desenvolve uma atitude científica de olhar a realidade educacional para além dos conceitos espontâneos, não que esses não sejam importantes, mas não são suficientes para o crescimento profissional. A flexibilidade realizada com base teórica (cultura objetiva) possibilita condições, por ter um poder formativo, de fazer com que se possa ressignificar as práticas (cultura subjetiva) conduzindo-as a análises compreensivas dos contextos histórico, social, cultural, organizacional e profissional, nos quais se dá a atividade de ser professor, para neles intervir, transformando-os.

A metodologia da pesquisa-ação admite uma relação muito próxima entre pesquisador e pesquisado e o apreço pela transcendência das condições sociais. Essa relação de proximidade, necessita ser aceita com legitimação, como modo construtor de conhecimento sobre as práticas sociais e não como metodologia carente de rigor científico (Lodi; Thiollent; Sauerbronn, 2018). A necessidade de o pesquisador ser atuante surge de maneira espontânea no exercício da sua influência no âmbito social (Zwick; Bertolin; Brito, 2018).

Ao levarmos em consideração outro ponto, a pesquisa ação está relacionada ao acompanhamento dos processos de mudança. A própria análise do processo de resolução de um problema: o que se fez, as trajetórias percorridas, as ações mal ou bem-sucedidas, se os problemas encontrados foram corrigidos, proporcionam essências importantes para o desenrolar da pesquisa sobre as práticas da sala de aula (Lodi; Thiollent; Sauerbronn, 2018).

Mas o que torna uma pesquisa, em especial, uma pesquisa que disserta sobre formação do pensamento geográfico em alunos, uma pesquisa ação?

Inicialmente, é importante resgatar a sua introdução no Brasil. Tal começo, se deu pelo engajamento aos campos da educação, com viés libertador e na esfera do planejamento rural para organizações de dentro de processos de planejamento regional local. Nessa introdução, buscava-se a: acessibilidade aos conhecimentos e técnicas científicas possibilitadoras da participação e superação da realidade e sua efetiva transformação pelo trabalho/ação; promover à criatividade geradora de novos posicionamentos de participação e a organização da base em grupos, nos quais eles sejam os atuantes de sua transformação/libertação” (Baldissera, 2001).

Mas, o começo da resolução do questionamento sobre uma pesquisa na área educacional como pesquisa ação, se dá pela análise dos componentes contidos na sua identificação. As palavras pesquisa e ação são muito sugestivas. Em se tratando de ciência social, como a Geografia, ousamos dizer que pesquisa se trata de uma reflexão a respeito de algo que se

pretender entender de maneira sistêmica, controlada e crítica. Algo que também deve ser estendido e entendido como fundamental no processo de construção de pensamento do aluno. O que se quer é a realização de uma ação prática, que busque uma intervenção num aspecto da realidade espacial analisada ou em que se viva. Já o termo ação possui um significado indicador da forma de realização do estudo e de um modo de operação onde o propósito da pesquisa se orienta, sugerindo esta por sua vez como uma fonte de conhecimento.

Dessa forma, a pesquisa ação sugere que, além de seus termos componentes, a existência de termos auxiliares para a sua concepção e entendimento se fazem necessários. O primeiro termo auxiliar seria a participação. Numa pesquisa ação, o que a diferencia das outras pesquisas é a atividade em cujo processo estão envolvidos os pesquisadores como os destinatários do projeto, que não são considerados objetos de pesquisa, mas sujeitos ativos (eu e os alunos) e que contribuem no conhecer e no transformar da realidade em que estão inseridos. O segundo termo seria colaboração. Aumentam a convicção de que a pesquisa realizada de maneira colaborativa é uma alternativa teórica e metodológica de formar o professor para além dos costumes de arquitetura técnica do conhecimento, em que os professores experimentam e põem a prova resultados de pesquisas externas e não o desenvolvimento de suas práticas investigativas sob o seu próprio controle.

Nessa perspectiva, essa modalidade de pesquisa é um empreendimento para a recuperação da profissionalização docente e sua emancipação. Antes de destacar os aspectos principais que caracterizam essa pesquisa ação, identifiquei como necessário, realçar a relação próxima com o termo intervenção para a relevância da nossa pesquisa. Pesquisa-ação e intervenção não se separam. Se complementam e se qualificam a medida que se constroem e se colocam em movimentação com o dispositivo de trabalho por intermédio da colaboração entre o pesquisador e os demais que, conforme o caso e o quadro teórico, chamamos de práticos, clientes, parceiros, atores, sujeitos, indivíduos ou pessoas (Baldissera, 2001), (Ibiapina 2004 e Ferreira, 2002), (Monceau, 2005).

Visto isso e me baseando nas referências de Franco (2019), o Quadro 1, a seguir, mostra que o que tornou “A Literatura no ensino de Geografia: o romance “O Quinze” na construção do pensamento geográfico do aluno” uma pesquisa-ação.

- **Primeiro:** de caráter social e formativo, associado a uma estratégia de intervenção/formação, que se desenvolveu durante o seu processo, para atender a potência do contexto social em que se inseriu. Tal caráter formativo se deu na tentativa de reduzir as condições de resistência ao ensino da Geografia, através da construção do pensamento geográfico do aluno com o trabalho do romance e o desenvolvimento de estratégias pedagógicas, que permitiram ao professor avançar na sua formação como profissional.

- **Segundo:** Essa pesquisa sustentou previamente que pesquisa e ação se desenvolveram juntas, numa lógica dialética de múltiplas determinações entre alunos e pesquisador, sendo todos os envolvidos considerados construtores do conhecimento que se produziu durante a pesquisa.
- **Terceiro:** nesta pesquisa objetivou-se formar e focar em diferentes perspectivas, como: a do entendimento das práticas das leituras de obras literárias na construção do pensamento geográfico dos alunos; na sua conscientização sobre seus lugares ocupados na prática; na resolução e/ou redução de problemas; criticidade, passividade e descrédito sobre o que se trabalha na Geografia em sala de aula, obstrutoras da prática da transformação das condições sociais pelo coletivo.
- **Quarto:** A preocupação com a produção coletiva e socializada de conhecimentos construídos, onde se encontra sua essência formativa; porém, com entendimentos que podem ter caráter ou interesse pessoal para o pesquisador e/ou algum membro, que podem, em sua perspectiva construí-los com base na pesquisa e socializá-los posteriormente,
- **Quinto:** Sua flexibilidade ajusta-se progressivamente às demandas do processo; e mesmo não podendo ser prevista integralmente, é muito importante, para começar com uma problematização de questão coletiva que se tornou uma questão perseguida por todos os participantes, e não apenas pelo pesquisador.
- **Sexto:** Professor e aluno formaram um coletivo produtor de conhecimento; sendo que coube ao professor realizar as sínteses provisórias de cada etapa do processo; socializá-las com o grupo; buscando compreensão das sínteses de cada aluno participante.
- **Sétimo:** Na pesquisa contém alguma forma de registro: gravações de narrativas de temáticas trabalhadas; fotografias de ações desenvolvidas pelos alunos; trabalhos manuais realizados pelos mesmos e acompanhamento de: registro dos passos, das observações, dos momentos críticos; das tensões; das contradições; das negociações; das avaliações etc.

FONTE: Produção do Autor 2024

Após expormos no quadro acima os critérios e razões para estarmos seguros de que o que realizamos na ECI Assis Chateaubriand foi uma pesquisa ação, nos indagamos para que finalidade ela foi desenvolvida?

Começo respondendo a esta indagação expondo que minhas pretensões nunca foram a de esperar que a utilização da Obra O Quinze, como num passe de mágica, tivesse um efeito finalizador dos problemas de desinteresse e deficiência sobre os conteúdos de Geografia trabalhados em sala de aula. Também sou ciente de que os alunos participantes foram submetidos a uma trajetória escolar onde uma série de “vícios” lhes foram impostos e que esses, para serem superados, necessitam não apenas de estratégias pedagógicas exitosas que se limitem a apenas uma oportunidade letiva (ano letivo) mas, de uma continuidade insistente, zelosa e respeitosa a todo o seu processo de construção pessoal, estudantil e cidadão.

Com isso, acreditamos que esta pesquisa contribui não só com a socialização dos resultados de uma estratégia pedagógica realizada em nossa escola, mas, com a nossa formação e atuação profissional, onde de forma contínua e paulatina, introduzimos uma maneira de aproximação junto aos alunos, que nos conscientiza de que formação intelectual crítica é uma tarefa conjunta e que engrandece ainda mais a importância do profissional que leciona a Geografia na escola de seu papel na formação da consciência crítica de seu aluno.

Também tal pesquisa reforçou nossa convicção sobre o poder transformador da construção intelectual do pensamento geográfico crítico na superação, mesmo que ainda num

estágio de iniciação, dos estereótipos negativos ao seu ensino e no desenvolvimento por parte do aluno, de se ver como uma pessoa transformada e transformadora da sua realidade pessoal e coletiva, manifestada no seu desejo de continuar a estudar e construir novas possibilidades de conhecimento e mudança de vida. Não posso esquecer mais duas coisas, de que a nossa pesquisa foi pautada no grupo de pessoas envolvidas (professor e alunos da segunda série do ensino médio) e, portanto, algumas particularidades que envolvem nossa pesquisa e, principalmente, nossas ações são pensadas nas suas individualidades, capacidades de se articularem coletivamente e, claro, nas suas limitações e possibilidades de superação; nossa pesquisa também admite a necessidade de uma ação contínua que se estenda para além do tempo e da série envolvida.

Após expormos nossas pretensões, continuo destacando que na ECI Assis Chateaubriand, e em particular na Segunda série do ensino médio, turma sobre nossa responsabilidade docente em 2024, que nossos estudantes vêm de situações que afetam o seu desenvolvimento. Essas situações a que me refiro fazem parte do Espaço do aluno, e sua compreensão e conhecimento fazem parte também da sua construção cidadã e intelectual.

Embora a ECI Assis Chateaubriand, no tocante ao quesito estrutura física, na nossa impressão formatada ao longo de uma trajetória de quase 20 anos de carreira profissional, e considerando outras realidades que trabalhamos, disponha de uma estrutura mínima de trabalho ao desenvolvimento discente, contendo biblioteca que fornece importantes subsídios ao trabalho docente e a possibilidade dos alunos de frequentá-la, seja para o estudo ou para a leitura da obra proposta em momentos de tempo livre, os problemas enfrentados e aos quais me refiro são comuns nos debates e até em momentos de informalidade de colegas de profissão, problemas que não apareceram do acaso e que acreditamos terem origem num somatório de condições vividas e impostas aos alunos e que relato de forma breve a seguir.

Quando escutei o que diziam meus alunos da segunda série do ensino médio, jovens entre 16 e 18 anos, nos momentos de aula ou simplesmente em momentos de conversa franca e aberta, percebi, através de suas colocações a respeito dos problemas da escola, da vida familiar e até da sua condição existencial, muitas colocações ásperas a respeito de tudo que os envolve. Mesmo compreendendo os seus posicionamentos, não posso deixar de perceber que muito disso se deve mais a um sentimento reacionário e de revolta do que visões consistentes do mundo e de sua realidade.

Percebi em suas palavras uma conformação perigosa de sua condição econômica, que provoca descrença de que esta situação poderia mudar e, principalmente, que sua realidade não necessitaria ser aquela em que se encontram hoje. Diante disso, me questionei: O que provoca

tais discursos? Anteriormente, expus que nossos alunos se encontram expostos a uma série de “vícios”, que maculam sua condição de pessoa, pois desconsideram o que se vivem e enfrentam e atrasam seu desenvolvimento cognitivo e de formação cidadã. Junto a isso, considerei duas variáveis nas quais acreditamos serem corresponsáveis pelo que relato, deixo aqui, que apenas citaremos, mas não iremos nos aprofundar por não se tratar do nosso objeto pesquisado e pela complexidade que exige mais atenção e espaço de trabalho. São elas: o contexto conflitante vivido dentro do Espaço do aluno e o próprio sistema educacional no qual todos nós envolvidos nos encontramos e que não privilegia o desenvolvimento pleno do aluno, mas, apenas a sua “capacidade” de absorver informação.

A gravidade dos fatores considerados responsáveis nos moveu a buscar alternativa que compete a nossa atuação profissional. Considerando todas essas dificuldades impostas, o desenvolvimento de atividades mediadas pelo professor, com a finalidade de construir com o aluno a sua capacidade intelectual e de conhecimento, a partir do que a Geografia se propõe a estudar, aqui neste trabalho chamado de pensamento geográfico do aluno, é a ação necessária para a busca da mudança das realidades enfrentadas. Buscamos nessa condição superar, ainda que não totalmente, tais limitações que obstaculizam o desenvolvimento do pensamento geográfico dos alunos, pensamento este que, os auxiliam numa visão humanizada e crítica das realidades que o cercam, possibilitando-os intervenção sobre elas.

Assim desenvolvemos nossa pesquisa em etapas que são constituídas pela realização de procedimentos específicos, em cada uma delas destaquei a relevância e a participação do professor e dos alunos de maneira conjunta ou individual. É importante frisar previamente, que elas se desenvolveram durante o ano letivo, sem perder a sua relação avaliativa do processo no qual o aluno precisava se submeter para a sua promoção a série seguinte, mas, alterando algumas características das aulas para a promoção do ganho cognitivo que se espera que o aluno obtenha, com a construção do seu pensamento geográfico crítico.

Na primeira etapa da pesquisa, são realizados, de maneira concomitante, três procedimentos muito importantes. O primeiro foi a identificação dos problemas enfrentados na escola e que precisariam de mediação. Os estereótipos, o desinteresse pela Geografia, as limitações conceituais e de ideias sobre os conteúdos atribuídos ao estudo do Espaço e a dificuldade de relacionar esses conceitos ao Espaço do aluno e de como isso pode levá-los a uma mudança futura de perspectivas em suas trajetórias, são as dificuldades que repelem as ações de construção de pensamento dos alunos.

Esse primeiro procedimento que relatamos, já começou sendo observado bem antes de termos como intenção o desenvolvimento da pesquisa realizada, e com base em tais observações

realizadas no meio escolar, sustentadas na análise de dados coletados em entrevista submetida aos alunos em formato de questionário, constatamos esses obstáculos como vetores que repelem uma condição satisfatória de promoção intelectual e cidadã dos alunos da ECI Assis Chateaubriand. O segundo procedimento consistiu na apresentação aos alunos da obra literária *O Quinze*, onde firmamos o compromisso inicial e proposital com os alunos que procurassem a obra para uma leitura flutuante e com isso, verificarmos se haveria procura espontânea da mesma antes das propostas de atividades serem colocadas. Tudo isso, também como intenção de auxiliar o primeiro procedimento a constatar que também havia na escola uma resistência a leituras de obras como *O Quinze* (romance). E o terceiro procedimento, deu-se por parte do professor/pesquisador a análise do conteúdo geográfico e da sua relevância na construção do pensamento geográfico do aluno e que pode ser apreciada na íntegra, nos capítulos seguintes desta dissertação.

A segunda etapa da nossa pesquisa, deu-se em dois momentos onde no primeiro buscamos selecionar dentro dos conteúdos referentes a segunda série do ensino, aqueles que, dentro das muitas possibilidades de exploração pedagógica, poderiam se submeter ao desenvolvimento das atividades planejadas para o ano letivo, com o intuito de produzir junto ao aluno a sua construção intelectual e cidadã de pensamento geográfico. Com isso, os conteúdos: Domínios Morfoclimáticos (especificamente o da Caatinga); Regionalização do Brasil, com ênfase na região Nordeste; estudo dos impactos ambientais, realçando o fenômeno da Seca no Semiárido nordestino como uma tragédia socioeconômica e o Movimentos Migratórios são os conteúdos que contemplamos. Suas escolhas foram pautadas não só por estarem presentes no currículo previsto para a série mas, pela forma como estão na obra e também pela condição, que entendo como crucial, para que, mesmo o aluno que estuda numa escola urbana e que, possivelmente, não tenha se envolvido com alguns desses fenômenos estudados, construísse relações próprias, críticas e realistas a respeito dessas situações a sua condição socioespacial.

O segundo momento foi a leitura junto com os alunos em sala de aula do romance em apreço, onde cada um dos alunos, nos momentos de leitura, tinha a disposição um exemplar para acompanhar e realizar pausas reflexivas, ocasiões em que, antes mesmo de ser ministrado o conteúdo em sala, já identificavam os elementos que seriam trabalhados nas aulas dos conteúdos anteriormente mencionados, mesmo ainda que de maneira superficial. Ainda no segundo momento desta etapa, os conteúdos foram resgatados não em sequência cronológica e linear, mas, dentro de um planejamento feito de maneira antecipada, distribuindo os conteúdos pelos respectivos bimestres letivos.

Na terceira etapa, a construção das atividades, das aulas e suas aplicações estão pautadas primeiro: na elaboração das atividades constituídas em sequência didática. Aqui propomos ao nosso estudante o desenvolvimento de atividades com metodologia variada, onde a intenção foi proporcionar ao aluno a condição de desenvolver melhor as formas de pensamento a respeito da temática estudada. Cada atividade foi pensada respeitando as limitações dos alunos sem que, com isso, se subestimasse a sua condição cognitiva e a oportunidade de desenvolver suas aptidões intelectuais, seu senso crítico e criativo. Segundo: Organizamos essas atividades em formato de portfólio, onde com isso, pretendemos publicizar os resultados das atividades ali realizadas com a comunidade escolar e acadêmica. Com isso, esperamos contribuir para o desenvolvimento das pesquisas sobre a Geografia escolar e também a continuidade desta iniciativa para a turma submetida à pesquisa, no ano subsequente e a sua extensão para as outras turmas de nossa escola.

2. A LITERATURA NO ENSINO DE GEOGRAFIA

A literatura dá prazer. A palavra é importante. Como se tem prazer ao sentir a harmonia de um quadro ou uma música. Há professores que só trabalham essa parte, mas a literatura é muito mais que isso. Por ela, os alunos podem descobrir também toda grandeza existente nos homens, para que saibam que essa grandeza existe neles igualmente. (Pontuschka 2009, p. 237)

A capacidade que a literatura tem de promover a transcendência necessária para a discussão de temas de relevância significativa é conhecida. Sua força transcende os significados do drama humano e se instala nas narrativas específicas do cerne dos temas, conflitos e entendimentos que possuem (Marandola Jr; Gratão, 2019).

A compreensão do texto literário torna-se possível não só pelo auxílio da teoria literária, a ser trabalhada com os alunos a fim de fornecer-lhes um instrumento, como também pela quantidade e pelo aprofundamento de informações sobre contexto em que se dá a trama vivida pelas personagens (Pontuschka, 2009, p. 237).

Quando nos propomos a ensinar Geografia mediada pela literatura, promovemos uma potencialização dos conceitos e categorias nos alunos e, paralelamente, ativamos a aquisição de uma nova linguagem promotora do desenvolvimento da capacidade de pensar criticamente o espaço, para além dos dogmas e das classes hierárquicas com valores e conhecimentos orientados pelas metodologias positivistas e recheadas de relativismo pós-moderno. Explicando diferente, as concepções geográficas de conotação filosófica junto a das pedagógicas auxiliadas pela literatura, proporcionam novos horizontes de interpretação do que seja o mundo e como ele se organiza, tal constatação crítica pode ser direcionada pelas experiências dos estudantes na leitura implícita à sua própria ocorrência cotidiana (Silva; Barbosa, 2014).

O campo da ciência fez com que, por muito tempo, a literatura fosse apenas tratada como uma escrita ficcional e recusava-se a percebê-la como um importante contribuinte para a construção do saber intelectual. Desde a obra *Cosmos*, de Humboldt, que a Geografia vem buscando reconhecer a relevância da arte literária na construção do saber científico e, na atualidade, percebemos um interesse em promover uma mudança neste paradigma, conferindo a literatura lugar de destaque na construção dos saberes intelectuais dos indivíduos como cidadãos (Marandola Jr e Gratão, op. cit.).

Essa busca em reconhecer a relevância da arte na construção do conhecimento, acompanha o desenvolvimento da própria Geografia, se posiciona numa condição de busca por explicações sobre como o mundo pode ser entendido e explicado. Daí, a relação com a arte literária, expressa a tentativa de aproximação do lúdico com a realidade. Cria-se, com isso,

subsídios para construção de oportunidades que permitam desenvolvimento de pensamentos e saberes vitais à formação do indivíduo crítico, reflexivo e participativo da sua realidade, conseqüentemente, do mundo (Cavalcanti, 2019).

2.1 Da Geografia da universidade à Geografia escolar

O surgimento da Geografia Escolar não consiste na base teórica deste trabalho. Mas, inevitavelmente a busca pelo esclarecimento da importância desta disciplina no currículo escolar e, principalmente, na formação do indivíduo como cidadão, ressalta a necessidade de recuperarmos as origens históricas da Geografia como ciência e a sua introdução no universo escolar. Mesmo reconhecendo a impossibilidade de neste trabalho resgatarmos minuciosamente todas as contribuições dadas à Geografia, nossa intenção é de apenas recordar um pouco, alguns pontos que foram emaranhados no passado e que hoje forjam a Geografia praticada nas escolas e iluminar outros caminhos, que possibilitam o engrandecimento da Geografia escolar e de suas práticas de construção do pensamento intelectual, moral e social do indivíduo (Cavalcanti, 2019).

A trajetória da Geografia como disciplina escolar tem como base a sua institucionalização no final do século XIX. A partir daí, podemos estabelecer uma relação interessante entre a ciência e a matéria de ensino. Mas, é sempre bom lembrar que muitas movimentações de âmbito escolar e acadêmico que caracterizaram a Geografia como um todo mais especificamente a brasileira, não promovem a discussão de novas realidades e pontos particulares das conjecturas espaciais.

A ciência é constituída de conceitos e métodos referentes à problemática de seu objeto. Já a matéria de ensino, que hoje chamamos de componente curricular, constitui num conjunto de saberes dessa ciência e da combinação de outras que não encontram seu devido espaço na grade curricular (astronomia, geologia, economia...). A organização desses conhecimentos segue como referência para a seleção de procedimentos, que são tidos como necessários à educação geral. Assim, no ensino há uma tendência para a formação de um indivíduo social, que deve considerar as condições psicológicas e socioculturais dos educandos. Bem diferente das científicas que não possuem esta preocupação como prioridade, mas o reforço das bases epistemológicas do conhecimento geográfico (Cavalcanti, 2016).

Sabendo disso, se recorremos à formação histórica contemporânea, pautada na hegemonia do sistema capitalista de produção, observamos uma condição muito marcante da influência da classe burguesa na composição do extrato social. Essa influência se manifesta na expansão da

economia, no surgimento das classes sociais, no comportamento dos indivíduos que privilegiam a livre concorrência, nos padrões comportamentais que apelam para o consumismo e outros pilares significativos desta classe.

Desta forma, a expansão do ensino público era considerada estratégica para a consolidação de um plano burguês de fortalecimento dos Estados Nacionais. A escola serviria de instrumento para a modelagem do que os alunos precisariam aprender para a consolidação do projeto burguês. Pontualidade, ordem, silêncio dentre outros atributos eram convenientes ao modelo de sociedade industrial, que se consolidava no século XIX. (Barbosa, 2014)

Dentro desse panorama socioeconômico vivido na Europa, a Geografia se consolida como matéria escolar e lhe é atribuído um forte papel na consolidação dos projetos nacionalistas. Não existe na literatura oficial data específica para atribuir o termo “Geografia” para recém-criada disciplina, acredita-se que tal nomenclatura seja uma alusão aos gregos que, já na antiguidade, faziam uso dos conhecimentos geográficos. (Barbosa, 2014)

A Geografia nos seus primeiros anos de disciplina tem como função introduzir na cabeça de crianças e jovens ideais nacionalistas e patrióticos, que tinham a intenção de perpetuar a lógica do lucro e da supremacia nacional que interessava à classe dominante. Países como Alemanha e França consideravam imprescindíveis para os seus projetos as adequações necessárias ao comportamento social que promovessem o sucesso de seus empreendimentos nacionais.

As abordagens metodológicas da época de introdução da Geografia escolar (tradicionais) tinham como principais influenciadores Friederich Ratzel e Paul Vidal de la Blache. O Determinismo e Possibilismo Geográficos além de serem consideradas as principais correntes científicas contribuía diretamente para consolidação das ideias nacionalistas e expansionistas. Eram correntes que explicavam as interferências humanas pela influência da natureza ou pela disponibilidade técnica e financeira de um Estado para a transformação do meio. Com isso, contribuía para que o estudante apenas reproduzisse o que lhes eram repassados a respeito do espaço nacional.

Essa análise, mesmo que muito genérica, é lembrada por Cavalcanti na ideia de conhecimento, ciência e ensino de Geografia. “o conhecimento está situado no tempo e no espaço, e é nessa situação que os sujeitos vão produzindo e colocando novas demandas para o seu avanço. Assim ocorre com a ciência, assim também ocorreu com a geografia e seu ensino.” (Cavalcanti, 2019 p. 19) já Castrogiovanni: “as ciências passam por mudanças ao longo do tempo, pois as sociedades estão em processo constante de transformação/ (re) construção. O espaço e o tempo adquirem novas leituras e dimensões.” (Castrogiovanni, 2009 p. 13).

A tradicionalidade do currículo escolar permitia que as culturas e ideais dominantes assim como suas crenças e valores fossem repassados aos milhares através de conteudismos e conceitos que formatavam a figura de um cidadão passivo e totalmente ingênuo diante das demandas da sociedade ao qual pertencia. Trata-se de seleções e estão dependentes dos sujeitos que as manipulam. Nesse contexto, não havia espaço para o questionamento político dos conteúdos ministrados. Assim, forjava-se um indivíduo adaptado a competitividade e a setorizações hierárquicas rígidas onde eram educados ao desempenho de uma ou várias tarefas que interessavam a perpetuação da conjuntura. Essa transmissão se dava por intermédio de normas e crenças morais que por força de suas socializações desapareciam com as noções de conflito e ideologia que eram contrárias aos seus interesses. (Barbosa, 2014)

Na análise desse contexto, Vesentini (1992) menciona que:

É evidente que estamos nos referindo a Geografia moderna (ou científica ou tradicional, denominações para a mesma formação discursiva, que recebe tal ou qual rótulo de acordo com a opção teórico-metodológica de que fala), estruturada em meados do século XIX, e ao ensino na sociedade capitalista (e conhecemos alguma outra?), em especial a instituição escola surgida após a revolução industrial, fruto das reformas pedagógicas do século XIX. (Vesentini, 1992 p.15)

Essas análises anteriores nos fazem lembrar de uma pergunta encontrada num texto de Antônio Carlos Castrogiovanni (2009, p.11), onde ele faz a seguinte indagação: “Por que a Geografia pode não ser tão interessante?” Pensando nesse questionamento que observamos numa perspectiva contrária, que a Geografia chamada de libertária nas obras de Reclus e Kropotkin com foco no desenvolvimento do jovem, vivia um estado de marginalização em face a pouca exaltação que atribuía ao Estado. Era uma perspectiva que valorizava metodologias como o trabalho de campo no auxílio ao melhor esclarecimento das abordagens a serem trabalhadas. Mesmo existindo isso, o lablachianismo apresentou maior influência na Geografia tanto acadêmica quanto escolar tendo difundido de forma sistemática ideias que atravessaram o Atlântico e chegaram ao Brasil. (Barbosa, 2014)

A Geografia foi implantada como disciplina escolar obrigatória pela primeira vez no Brasil no Colégio Pedro II (Rio de Janeiro). A objetivação em instituir tal ciência era a capacitação política de uma camada aristocrática da população que conjecturavam sua inserção nos cargos políticos e nas demais atividades complementares. (Barbosa, 2014)

Para Arcanjo e Hanashiro (2010), o regresso de D. Pedro I para Portugal (1831), seu filho D. Pedro II, na mais tenra das idades (apenas 8 anos), e a Assembleia de legisladores, que não prezavam pela importância da educação, registra que nesse período não houve avanços significativos. Por força de emenda à Constituição, ficava definido que a educação superior

seria de responsabilidade da Coroa e o ensino secundarista seria de atribuição das Províncias. Então, em 2 de dezembro de 1837, foi criado na cidade do Rio de Janeiro o tradicional Colégio Pedro II.

Para Vesentini (2004), o Colégio Pedro II foi a mais importante instituição criada pelo Estado, além disso, era a única de cultura e de formação geral. Em seu currículo foram instituídos: latim, grego, inglês, francês, geografia + história, zoologia, mineralogia, botânica, física, química, astronomia, filosofia, retórica, geometria. Com a intenção de facilitar o acesso ao ensino superior e formar a aristocracia nacional, o Colégio Pedro II, tinha por meta ser uma referência de ensino público no Brasil e no Mundo, e a Geografia associada a História fazia parte das avaliações para os cursos de direito desde 1831, o que com certeza teria contribuído para a sua inserção no currículo do colégio. Em todas as transformações que passou, o Pedro II manteve sempre o seu aspecto de ensinar cultura básica que era o suficiente para formar as classes dominantes que dirigiam o país; passando longe de estar preocupada com a construção de pessoas que pensassem sua realidade espacial.

Entre o último ano do século XIX e o primeiro do século XX, a Geografia teria se consolidado nas escolas de praticamente todo o Brasil. A principal característica desse momento era a propagação das concepções de aspectos naturais e regionais, com a intenção de criar no discente um sentimento patriótico. Anos depois, em 1905, era lançado o título *Compêndio de Geografia Elementar* (de Manuel Said Ali Ida). Nesse a regionalização do espaço nacional era tratada como foco principal, com a intenção de saber melhor as características das regiões brasileiras. No ano de 1934, a ciência geográfica chegou às instituições de ensino superior, o curso foi implantado na Universidade de São Paulo. O corpo de professores era constituído por docentes de tendências tradicionais, influência da escola francesa. (Barbosa,2014)

A partir 1966, por ocasião da publicação da obra *Geografia do Subdesenvolvimento* de Yves Lacoste, inicia-se as primeiras concepções da Geografia Crítica no Brasil. Os anos 70, época em que o país vivenciou uma ditadura militar, e constatou-se intensa exploração do trabalho, aumento da desigualdade social e um movimento político das classes populares lutando por reforma na sociedade, tal situação se refletiria também na ciência, onde os geógrafos introduziriam a dialética nas análises das relações entre o homem e a natureza para a compreensão da realidade. Mas, a Geografia e a História foram fundidas numa única disciplina, denominada Estudos Sociais.

Essa iniciativa do regime militar visava desestimular o surgimento de movimentos, sustentados nas ideias de que a Geografia e a História despontavam como uma ameaça política.

A Geografia escolar mostrada nos livros didáticos tornou-se um saber bastante empobrecido em seu conteúdo, desvinculado da realidade brasileira. Possuíam muita significação acadêmica, mas, pouca significação para os alunos o que configura um saber escolar empobrecido. (Barbosa, 2014); (Castrogiovanni,2009)

Na década de 1970, o geógrafo brasileiro Milton Santos, lançou a obra denominada de *Por uma Geografia Nova*. Um trabalho que alertava para a necessidade da realização de esforços diretamente relacionados com as questões sociais e suas problemáticas para uma eficiente construção de visões e análises sobre a realidade socioespacial observada. A forma; a função; a estrutura e o processo conjunta e relacionada entre si permitem uma visão mais fidedigna do real acerca dos fenômenos que envolvem o Espaço. (Santos, 2002)

Essas colocações de ordem epistemológica foram e são de grande importância para o ensino da Geografia. Esta, em sua versão crítica, introduziu aos conteúdos características de reflexão sobre a organização do espaço e suas contradições. Com isso, estudar o Espaço a partir das produções de suas estruturas sociais, repercute positivamente no ensino, possibilitando aos jovens que construam uma visão mais realística dos fatos que envolvem o Espaço do aluno. (Stefanello, 2009)

Debates e discussões sobre as projeções futuras da ciência para o século seguinte (XXI), especialmente no tocante ao ensino-aprendizagem, foram estabelecidas. No ano de 1993, o núcleo de Pesquisa Sobre Espaço e Cultura da Universidade Estadual do Rio de Janeiro era inaugurado. Finalmente, em 1998 aconteceu uma das mudanças mais relevantes para a Geografia Brasileira, O advento dos objetivos da Geografia para a educação. Tais objetivos direcionam para um caminho em que os estudantes necessitam conhecer e compreender as relações entre a sociedade e também a dinâmica da natureza e suas paisagens para com isso serem capazes de intervirem nas suas realidades.

Com essa iniciativa, a Geografia escolar avançava para uma mudança de estigmas criados na época da ditadura de que eram apenas necessários os conhecimentos teóricos quantitativos e não os críticos e reflexivos possibilitando, assim, um contexto de maior possibilidade de desenvolvimento da capacidade crítica dos alunos, dando-lhes subsídios para intervirem na sua realidade socioespacial. Com base nisso, exponho a despeito do ensino da Geografia e de sua relação com o conhecimento científico, um olhar sobre o saber escolar como mediador da relação entre professor e aluno que ressignifica sua importância para o entendimento da própria compreensão dos processos educativos na escola. (Cavalcanti, 2019)

A princípio, é de absoluta necessidade iniciarmos pela concepção de que as experiências vividas durante o cotidiano escolar transcendem o ensino de Geografia que dão

importância apenas aos aspectos didáticos da ciência, a reflexão se apresenta em uma escala mais ampla e deve-se ao fato da Geografia Escolar se interessar não só pelo ensino que acontece na escola, mas por meios e personagens que o interferem, de maneira que envolve a “interface dos saberes pedagógicos e dos saberes geográficos, fundida com intercessores políticos, filosóficos, artísticos, estéticos, cotidianos” (Giordani, 2020, p. 264).

A consequência disso, segundo Ferreira (2008), está numa Geografia Escolar que não se abstém diretamente dos saberes universitários e do seu distanciamento de didáticas que considerem o da escola como pouco diversificado. Ela se encontra aberta à criação de estratégias em consonância com cada realidade e, existindo uma liberdade que valoriza a dimensão intelectual-política-artística da docência, em uma tríade única e complementar. Considera também, as situações micro e macropolíticas das relações da escola. (Ferreira, 2008).

Essa relação de troca permite observar “processos sociais negligenciados pelo fazer científico: as relações de poder e controle nas políticas educacionais, no currículo e na sala de aula, a constante negociação de significados e a produção de subjetividades e identidades nas diferentes relações educativas.” (Gonçalves, 2010, p. 31).

Castrogiovanni, (2009, p. 12) discorrendo sobre o ensino da Geografia, aponta que deve ser um ensino preocupado com o espaço em escalas multidimensionais. Tal compreensão deve conceber que as estruturas e formas de organização e interação são compreendidas pela formação dos grupos sociais, sua diversidade e cultura e das formas como elas apropriam-se da natureza para que com isso os alunos apreendam e compreendam o que é o Espaço.

Para Cavalcanti (2019), há uma busca para uma apresentação e distinção sobre as “geografias” praticadas pela sociedade. Nessa busca, observamos que há uma Geografia do cotidiano, que é aquela praticada pelo cidadão comum no dia a dia em seu espaço próximo executando funções consideradas simples, mas que representam seu modo de vida. Desse modo, considera-se que nessa prática cotidiana, exercita-se um conhecimento geográfico que, a princípio, pode ser empírico, mas na sua essência se trata de um conhecimento adquirido de uma construção diária pela vivência com o meio social e que pode possuir um valor científico. Assim temos: Uma Geografia Acadêmica, de conhecimentos produzidos através das pesquisas vinculadas a comunidade de estudiosos da Geografia e a Geografia escolar, de estruturas próprias e peculiares, mas sempre com referência na ciência geográfica (Cavalcanti, 2016). É a essa Geografia escolar que daremos destaque no transcorrer deste trabalho e que ganha cada vez mais notoriedade entre os que a estudam e entre aqueles que se dedicam ao seu ensino.

Giordani (2020, p. 267) reitera que a multiplicidade de temas da contemporaneidade encontrados nas pesquisas e encontros ratifica o significado positivo das contribuições da

Geografia Escolar, já que existe uma “preocupação não só com a Geografia que se ensina na escola, como também com o lugar do conhecimento geográfico na escola e na educação”. Junto a isto, aponta-se para o papel que os alunos devem desenvolver nas transformações pelas quais os conhecimentos produzidos nas universidades passam até tornarem-se objetos de ensino. Agora, esse conhecimento deve ser enriquecido com a consideração da realidade vivida e presenciada no Espaço do aluno.

É importante ressaltar que os conhecimentos a serem desenvolvidos, desde sua proposição, o cerne está no conhecimento da ciência e é objeto de inúmeros debates. A forma como ela apreende a relação entre escola e universidade na produção do conhecimento que se torna possível de ser desenvolvido na escola, na maioria das pontuações feitas, a produção do conhecimento escolar é entendida como efeito do conhecimento produzido em meio acadêmico. Mesmo considerando que entre a academia e a instituição escolar, tais construções de conhecimento apresentem modificações e que os professores detenham um importante papel neste processo, ainda se percebe um caminho que vai da universidade à escola.

Dessa forma, o universo acadêmico é ainda entendido como a origem da criação/ produção dos conhecimentos enquanto resta à escola a reprodução deles. Para nós, essa concepção se trata de uma distorção dos modelos didáticos, que consiste numa resignificação mal intencionada desses modelos pelas políticas educacionais neoliberais. Essas, comprometidas com a desvalorização da escola, de seus docentes, em particular a desvalorização do docente de Geografia. A preocupação está apenas em reproduzir os conhecimentos que para aqueles que controlam o sistema educacional, não afetariam suas ambições quanto à formação de um cidadão com baixa ou nenhuma capacidade de colocar em risco a hegemonia do sistema dominante. (Cavalcanti, 2019)

Assim, podemos vislumbrar em forma de afirmação, que as políticas educacionais neoliberais se apropriam dos métodos educacionais, da formação dos docentes e das políticas públicas vigentes, para mutilar a produção do que se é chamado pensamento geográfico, no fortalecimento das concepções de educação, conhecimento e docência que se visa difundir por meio de tais políticas, um cidadão incapaz de ser sujeito na intervenção de sua realidade.

2.2 Uma Geografia escolar literária ou uma literatura geográfica escolar?

O que não podemos é deixar que nossos alunos tenham uma postura passiva e simplesmente absorvam tudo da forma como veem. Nesse caos, o papel do professor

é levar o aluno a desenvolver um senso crítico diante das informações que recebe (Stefanello, 2009 p. 116)

Já é consolidado no meio acadêmico o potencial que a literatura tem de embasar a discussão de temas de relevância social. Sua força transcende os significados do drama humano e se instala nas narrativas específicas do cerne dos temas, conflitos e entendimentos que possuem (Marandola Jr.; Gratão, 2019). Nesse direcionamento, a presente pesquisa buscou obras que destacassem a relação entre a Geografia e a Literatura, selecionando as que fossem capazes de promover a compreensão das espacialidades e geograficidades junto às potencialidades no ensino de Geografia e a sua aproximação com as correntes geográficas de cunho mais crítico e reflexivo, que é a nossa orientação sobre o pensamento do ensino da Geografia.

O ensino da Geografia com o uso da literatura, que vise a construção do pensamento geográfico do aluno, é capaz de promover a construção dos conceitos e categorias e, paralelamente, a aquisição de uma nova linguagem promotora do desenvolvimento da capacidade de pensar criticamente o Espaço, indo além dos valores e conhecimentos orientados pelas metodologias pós-modernistas.

No ensino de Geografia, vemos a Literatura se destacando na construção dos saberes intelectuais dos indivíduos, promovendo melhores condições de entendimento do Espaço do aluno conferindo-lhe capacidade de intervenção da realidade próxima, como um requisito de exercício a cidadania.

Na obra *Pensar pela Geografia: ensino e relevância social*, a professora Lana de Souza Cavalcanti inicialmente mostra a evolução da Geografia escolar crítica e, posteriormente, destaca a relevância de se trabalhar, junto com as pedagogias progressistas, a criticidade com os estudantes, na construção do pensamento geográfico para a formação plena do indivíduo como cidadão; consciente do seu papel social e de sua capacidade de intervir na sua realidade. Segundo Cavalcanti, essa busca em reconhecer a relevância da arte na construção do conhecimento, acompanha o desenvolvimento da própria Geografia, se posiciona numa condição de busca por explicações sobre como o mundo pode ser entendido e explicado. Daí, a relação com a arte literária expressar a tentativa de aproximação do lúdico a realidade do Espaço do aluno.

Como base nessas exposições, como parte importante deste trabalho, destaco importantes obras da Geografia crítica, que reforçam a participação do método dialético no desenvolvimento da pesquisa com reflexos sobre o ensino da Geografia. É o caso de “Por Uma Geografia Nova: da crítica da Geografia a uma Geografia crítica” (Santos, 2002); “Espaço do cidadão” (Santos,

2014) e “Por uma outra globalização: do pensamento único a consciência universal” (Santos, 2004), onde Milton Santos expõe o papel da Geografia na formação das pessoas de forma plena e de sua importância para a formação do conhecimento sobre o Espaço no qual estamos inseridos e que precisamos exercer nosso papel.

No contexto contemporâneo, para Santos e Azevedo (2023) é recorrente observar que o ensino da Geografia ainda vem ocorrendo o formato de modelo tradicional de base positivista, pautada na descrição nomotética e conceitual. Essa recorrência, para muitos, é resultante da escassez de subsídios escolares ou mesmo do possível desinteresse ou falta de oportunidade dos docentes em promoverem uma modificação de seus procedimentos de ensino. Muito disso em verdade é pela ausência de políticas públicas de educação, que promovam a união de planejamentos que orientem uma junção entre a teoria e a prática, que venham a favorecer metodologias que estimulam a identificação e o pensamento crítico sobre os fatos e fenômenos que cercam o Espaço do aluno e considerem essa escala espacial como ponto de partida para a construção do seu pensamento geográfico.

Em contraposição ao exposto, nas universidades e nas escolas, por parte de professores comprometidos com a melhor forma de ensinar uma Geografia promotora do desenvolvimento crítico do aluno, o interesse pelo relacionamento entre a Geografia e a literatura aumenta. Nos cursos graduação e pós-graduação, existem linhas de pesquisa que dedicam atenção especial a essa forma de linguagem e sua capacidade de se relacionar com a Geografia e o que ela pretende explicar. É na utilização da literatura como recurso didático-pedagógico que se propõe, na construção de seus conhecimentos, que consideram grande parte dos saberes preexistentes dos estudantes nessa construção, a geração promocional que irá para além de sua forma tradicional de ensino, a adotar como reveladora dos processos de caráter geográfico; histórico; social; econômico e cultural dando à literatura uma condição de similitude de realidades cotidianas. De acordo Santos e Azevedo (2023), tal constatação proporciona colocarmos a literatura num patamar de arte, com grande carga de conteúdo que nos permite estabelecer uma relação próxima com a Geografia.

Silva e Barbosa (2014) afirmam que, quando vislumbrada uma relação entre literatura, Geografia e ensino, é preciso pensar algo que está além da condição conceitual das categorias contidas nos livros. Mas o que exatamente relaciona a Literatura e a Geografia?

Consta na literatura acadêmica da ciência geográfica que, desde meados do século XIX, são encontradas obras com valor geográfico. Na sua obra *Cosmos*, publicada entre 1845 e 1858, Alexander Von Humboldt atesta essa relação. Junto a isso, Brosseau (1996) indica que importantes instituições ligadas ao estudo da ciência geográfica fazem importantes menções a

relação entre a Geografia e a literatura, explicitando a relação homem - espaço em suas linhas. São elas: a União Geográfica Internacional, a Associação dos Geógrafos Americanos e o Instituto de Geógrafos Britânicos (Brosseau, 1996).

Em território brasileiro, a literatura encontra em Pierre Monbeig (1940) um importante expoente nos debates sobre a literatura nos estudos geográficos. Num texto de inauguração sobre o debate do significado da literatura para a Geografia, Monbeig (1940) demonstra preocupação se o curso de Geografia deveria estar na Faculdade de Letras ou de Ciências. Dessa forma, as análises de natureza geográfica de textos literários, que começam no século XIX adentram pelo século XX, disseminando-se de forma abundante, principalmente nas últimas décadas no Brasil, sobretudo no que concerne à descrição da paisagem, categoria prioritária de suas análises e a primeira fase de trabalho do conhecimento geográfico.

As apresentações de Suzuki (2017) destacam a geografização dos textos literários em razão da existência de um campo comum entre a Geografia e a Literatura, pelo menos inicialmente, que é a descrição paisagística. Monbeig (op. Cit.) também apresenta como relação importante entre a Literatura e Geografia, o fornecimento de informações que concedem robustez a capacidade descritiva da paisagem nas obras literárias. Tal relação entre as duas possibilita que, futuramente, o trabalho com as obras literárias no ensino de Geografia proporcione aos alunos o que diz Vesentini (2004): subsídios para a explicação dos fatos espaciais, como é de compromisso da Geografia, seja através da criticidade, com a leitura do real, sem a omissão de suas tensões e contradições, ou através do engajamento, sem ausência de neutralidade e comprometida com a justiça, a correção e o fim das disparidades sociais.

De maneira enfática, o próprio Monbeig (1940) vai indicar que “a Geografia deve ser literária sem, entretanto, cair na literatura”, tamanha incisividade no que afirma, direciona nossa atenção para uma concepção de Geografia que pensa a sua escrita para a valorização do texto e da linguagem sem ser Literatura. Os geógrafos, de maneira prudente, devem se valer de uma linguagem próxima com a Literatura, já que esta é, por natureza, uma complexidade de leituras que, em particular, integram diversas maneiras de interpretação e de entendimento do mundo, que se relacionam com perspectivas originadas das leituras de quem as escreve e de quem as lê.

No turbulento final do século XX, aonde muitas Geografias vão se “degladiarem” numa tentativa incessante de responder às demandas do mundo, encontramos entre a rigidez do caráter científico e da busca por explicações que nos levem ao ideário de justiça social, um esforço de aproximação ainda maior entre a Literatura e a Geografia. Uma tentativa que não apenas finca

raiz na descrição, mas numa preocupação mais sistemática em responder sobre os problemas da sociedade (Monteiro, 2002).

Carlos Augusto de Figueiredo Monteiro chama atenção para o que existe de forma isomórfica entre a crítica literária e a produção científica da Geografia. Segundo ele, numa primeira observação, a localização espacial, configurada na ideia de lugar, aparece como o princípio dessa relação próxima entre a arte e a ciência do Espaço (Monteiro, 2002 p. 12).

Em sua obra *o Mapa e a Trama*, Monteiro apresenta algumas contribuições de críticos franceses e ingleses na aproximação entre a Geografia e a Literatura.

Para os estudiosos da crítica literária francesa, a ideia de Espaço contida num romance permite considerar que ele é tanto meio quanto objeto e teria relação com as necessidades corpóreas do ser humano, um local mais ou menos definido com a capacidade de percepção do indivíduo do meio, assim proporcionando a capacidade de identificação de uma realidade geográfica. Dentro dessa lógica, a tradição cultural de um povo traria uma visão particularizada do mundo que, dessa forma, o revestiria de uma noção espaço temporal em diferentes escalas: o lar, a cidade, a região, o país... misturando uma realidade geográfica com uma noção antropológica, que se encontra no imaginário.

Já na visão contida em obras de geógrafos ingleses sobre a Literatura e a Geografia, a noção de Espaço vivido ou de convivência social, segundo Monteiro, embora seja imaginativo apresenta um conteúdo verídico da realidade. Para Monteiro, essa capacidade conferida pela Geografia a Literatura, não seria um rebaixamento da ciência ou uma substituição de atribuições da ciência pela arte. Para ele, a essência e a verdade do Espaço mundial transcendem os dados amalhados ao longo do tempo por geógrafos, historiadores e cientistas sociais; se trata de uma retirada da Literatura de uma capacidade honesta de interpretar os fatos e acontecimentos inerentes ao contexto do Espaço de uma forma mais enriquecedora. Tal visão encontraria sustentáculo quando a Literatura consegue transcender a realidade específicas de um lugar, chegando a uma condição de mais universalidade. (Monteiro, 2002 p. 14). Este autor também destaca o valor interdisciplinar da Geografia, em especial com a Literatura como “veículo de educação” extremamente útil na reflexão dinâmica, vivida e artística das paisagens, modos de vida e problemáticas como fatos de conteúdo geográfico.

Reconhecidamente, os geógrafos humanistas/culturais potencializaram a maior valorização entre a Literatura e Geografia. Entretanto, não foram exclusivos. Geógrafos mais próximos da orientação crítica, também reconhecem potencialidade na relação entre a arte literária e a ciência do Espaço. Segundo Vesentini (2004), os geógrafos críticos procuraram estabelecer elo entre as relações sociais com os fatos geográficos; as formas de exploração do

trabalho, as lutas pelo acesso à terra, o combate à pobreza, os preconceitos de gênero; cultura; etnia e orientação sexual com a crítica literária, já em meados dos anos 1970, se valendo da proximidade, atribuíram valor as essas causas a partir de leituras sociológicas dessas obras, objetivando a explicação do mundo com suas contradições e conflitos.

O conhecimento sobre o Espaço atinge seu maior potencial quando o sujeito compreende a relação ontológica-espacial, assim sendo, a formação constituinte do sujeito, segundo Vygotsky (1999), evidenciará a formação da humanidade sócio histórica e geográfica a partir da sua identificação, em conformidade ou inconformidade, com o mundo. Desta maneira, Silva e Barbosa (2014) têm na linguagem uma condição indispensável à constituição ontológica do sujeito. Corroborando com isso, o ensino da Geografia disponibiliza para os alunos reflexões dialéticas categóricas e conceituais, com as quais o mundo interage de maneira compreensível pela interiorização da humanidade no aluno, via Geografia. Partindo de Monteiro (2002), concebemos tal relação como promotora da constituição de um homem universal, verdadeiro e inteiro, com generalidades dogmatizadoras.

Com isso, a Geografia escolar é mais literária ou a literatura é mais geográfica?

Na busca pela resposta, recorremos ao pensamento do Todorov (2003, p.319), que considera a literatura “o produto de um mecanismo fictício e, no entanto, bem real” e que, de acordo com Avelar (2007), não seria limitada a apenas descrever a paisagem devido a sua capacidade polifônica de expressar o que sentimos e pensamos sobre o mundo. Com isso, Marandola Jr e Gratão (2019) diriam que essa condição libertaria o pensamento para a crítica através do lúdico como a forma de buscar a visão sobre o mundo que não necessariamente estaria escrito nas linhas.

Amparado na modernidade da ciência geográfica e, ao mesmo tempo, nos longos milênios de experiência da Geografia com o Espaço, e mesmo com a dureza da rigorosidade do método científico na busca pela sua legitimação, observamos que na relação entre a Geografia escolar e a Literatura, na esfera interdisciplinar, existe uma flexibilização que proporciona uma valorosa contribuição da literatura na construção de um pensamento mais autônomo sobre a lógica que norteia o entendimento do Espaço do aluno. A princípio, chegaria a causar uma confusão nas fronteiras de seus conhecimentos. Mas, é justamente nessa “confusão”, que reside a conversa frutífera entre as duas (Marandola Jr e Gratão, opie)

Para se construir conhecimento com o ensino da Geografia, aponta-se para uma aproximação dos alunos da capacidade de compreender sua realidade, a partir das relações espaciais, com isso, a construção da visão crítica pela ciência geográfica passa necessariamente pelo ensino realizado multiescalarmente das variadas linguagens, aqui a literatura. Para

transcendermos a dureza da linguagem acadêmica e dos manuais pedagógicos, no ensino da Geografia, elevam-se outras estratégias (linguagens) capazes de estimular nos alunos a crítica nos seus aspectos sociais, políticos, econômicos, culturais, espaciais e históricos. (Silva e Barbosa, 2014)

A Geografia escolar é para ir além da narrativa espacial, sua responsabilidade inicia o processo de formação da humanidade nos alunos. Para Callai (2011, p.16), ensinar Geografia significa: “[...] desenvolver modos de pensar que envolvam a dimensão espacial.”, assim o Ensino de Geografia significa a possibilidade da compreensão dos múltiplos aspectos que fazem parte da vivência cotidiana, que se representam materialmente e imaterialmente através das relações de cultura, sociedade, economia e política. Construir conhecimento a partir da Geografia objetiva, de forma central, colaborar para a formação da humanidade, nos sujeitos em desenvolvimento, na internalização de práticas que possibilitem a orientação social, a partir de valores éticos e solidários para o convívio cotidiano na organização da espacialidade.

Para Cavalcanti (2019), essa formação de humanidade nos sujeitos pela Geografia, passa pela complexa condição de fazê-los críticos quanto ao Espaço. O principal desafio do ensino, na construção de pensamento geográfico é o da promoção aos alunos de conhecimentos que lhes deem a chance de compreenderem suas experiências relacionadas aos aspectos materiais, tecnológicos, sociais, culturais, políticos e econômicos. Para esse alcance, é essencial a utilização de recursos capazes de fomentar o pensamento geográfico e direcionar os sujeitos ao pensamento crítico em todas as dimensões práticas e teóricas.

O processo de construção do pensamento geográfico necessita estar submetido a uma relação dialética prática-conceitual para que, desta forma, segundo Cavalcanti (op.cit.), esse pensamento seja construído, a partir do cotidiano do aluno e das suas múltiplas experiências. Frente a isso, utilizar a Literatura na formação pedagógico-geográfica é de grande significado, uma vez que permite a compreensão da espacialidade como parte de uma totalidade de entendimentos dos valores sociais e da instrumentalização crítica à organização social, política, econômica e cultural.

Para desenvolvimento dos conhecimentos de ordem espacial, passamos pela perspectiva espacial por meio de outras linguagens. No caso da literatura, permite-se o entendimento e o desenvolvimento das totalidades geográficas através das intermediações de relações processuais categóricas e conceituais que se originam obrigatoriamente de uma constituição simbólica, materializada de maneira social e apresentadas pela literatura. Essas formas categóricas e conceituais precisam ter como prioridade as experiências existenciais dos sujeitos e acompanhadas da consciência de como estão inseridos socialmente e espacialmente. Tal

consciência será efetivamente trabalhada nas produções romanescas, no presente caso, “O Quinze”. Com isso, o romance (O Quinze) se obriga a fornecer experiências que, ao serem articuladas com a vida dos alunos, tornam as categorias e conceitos geográficos vivos e não concepções meramente teóricas.

A Geografia escolar mediada pela Literatura permite construções interdisciplinares contribuintes para que os discentes tenham satisfatórias noções das relações sociais, históricas e geográficas, somadas a ampliação da capacidade crítica, a partir da linguagem romanesca. As categorias da representação geográfica (Moreira, 1987) municiadas pela capacidade lúdica e dos conteúdos geográficos dos romances, permitem uma amplitude maior da compreensão do Espaço pelos alunos.

Ao trabalhar com o romance “O Quinze” e o seu valor didático-pedagógico para a construção do pensamento geográfico, temos como ponto mais relevante a responsabilidade que a Geografia escolar tem para o desenvolvimento crítico, reflexivo e participativo necessário a compreensão do Espaço do aluno. Para isso, Cavalcanti (2019) recomenda que o docente de Geografia precisa superar os laços que ainda existem com as metodologias que privilegiam a memorização de conceitos puramente cientificistas; que geram resistências e dificuldades para o desenvolvimento de conhecimentos junto aos alunos pela dificuldade de se localizar em tal conhecimento. (Cavalcanti, 2019)

Recorrendo a leituras anteriores durante e dito anteriormente, a temática sobre a articulação de obras literárias com as práticas de ensino da Geografia, em especial os romances, já vinham sendo objetos de abordagem de pensadores renomados. Teses, dissertações de mestres e doutores, livros e artigos de geógrafos interessados nessa linha de conhecimento da Geografia escolar e acadêmica e críticos renomados da literatura, vão em seus ensaios destacar no conteúdo das obras, elevado conteúdo geográfico que apresentam relevância no ensino de Geografia.

Desta feita, por se tratar de uma pesquisa sobre a construção do pensamento geográfico através da leitura de romances, como “O Quinze”, de Rachel de Queiroz, faz-se necessário um reforço teórico das correntes pedagógicas e da psicologia da aprendizagem para aumentar a consistência sobre o desenvolvimento, não apenas cognitivo, mas crítico reflexivo e participativo do aluno no seu contexto socioespacial. Além dos autores que escrevem sobre o trabalho da literatura como recurso pedagógico para o ensino da Geografia, destaco autores que contribuem com os referenciais da pesquisa nas concepções didático-pedagógicas e psicológicas adotadas nas nossas ações a serem desenvolvidas em sala de aula e que serviram de base para a nossa análise.

Mas a parte significativa do presente trabalho destaca a importância do método vigotskiano de interação social, cultural e histórica do indivíduo. Neste método, a formação mental do indivíduo para a aprendizagem recebe forte carga do meio social. Em *Psicologia da Arte* (1999), as investigações de Vygotsky começam a influenciar as principais tendências ocidentais preocupadas com esta área da atividade humana. Vygotsky coloca e resolve questões sobre psicologia da arte, que marcam uma reviravolta completa nas concepções tradicionais; nesta obra, que realça a participação da arte na formação humana, vimos que a linha vigotskiana tem muito mais relação com uma psicologia voltada para a construção de uma pedagogia crítica e historicizadora.

Sobre o romance “O Quinze” e sua relevância para a construção do pensamento geográfico, encontramos na tese de doutorado de Cavalcante (2016), intitulada *Geografia Literária em Rachel de Queiroz*, valiosos subsídios sobre o conhecimento geográfico da autora, conceituações de relevância geográfica e sutis colocações a respeito de problemas da sociedade de sua época. Essas questões atribuem à obra da escritora Rachel de Queiroz grande valor didático-pedagógico para utilização como recurso no ensino da Geografia na educação básica, de forma a promover a construção do pensamento geográfico do aluno.

Deste ensaio, destaco que “O Quinze” possui força para superar o relativismo e a memorização conceitual dos tempos da influência positivista e das atuais correntes pós-modernas; o autor destaca o caráter da Geografia e da literatura como obras humanas, que permitem uma melhor visão do mundo, o que é significativo quando se propõe uma abordagem crítico e reflexiva de ensino da Geografia capaz de produzir pensamento (geográfico).

2.3 O estilo romanesco e a Geografia escolar.

Não se escrevem romances para contar a vida, senão para transformá-la, acrescentando-lhe algo... De uma maneira menos crua e explícita, e também menos consciente, todos os romances refazem a realidade – embelezando-a ou piorando-a... Quanto mais expressar uma necessidade geral, mais profunda a ficção será, e também quanto mais numerosa forem, ao longo do espaço e do tempo, os leitores que identifiquem, nesses contrabandos filtrados da vida, os demônios que os inquietam (Llosa, 2004, p.17).

Buscando uma trajetória pautada nas práticas de ensino da Geografia Crítica, fundamentada na pedagogia histórico-crítica e na psicologia histórico-cultural, o tratamento que damos a Literatura, não deve abster-se de sempre estar atento às idas e vindas que preenchem o conteúdo da vida e da arte. Sempre buscando uma apreensão de natureza materialista para o trabalho do ensino da Geografia em sala de aula, apontamos para uma

valerosa possibilidade de trabalho com a literatura romanesca, na forma de mediação, para a construção do pensamento geográfico do aluno. (Souza, 2021)

Valorizando a perspectiva de um ensino de Geografia de orientação crítica, com alinhamento para a análise e a compreensão das relações socioespaciais embasadas na realidade vivida no mundo concreto, a sustentação desta linha de pensamento referenda a tomada de posicionamento perante problemáticas discutidas e analisadas pela Geografia em sua totalidade; envolvendo as mais minuciosas particularidades, que vão do local até a diversidade do global, numa autêntica dialética. Sendo assim, apropriamos a educação de uma importante dimensão social, com fundamento ontológico na formação humana. Considerando que o homem é o único ser vivente, que mantém uma relação intelectual, planejando sua ação e esperando resultados, tal prática social, encontra sua efetivação no trabalho docente, que busca a produção de novos conhecimentos pelos alunos (Souza, 2021)

Poderíamos, então, iniciar indo direto ao ponto central a que se propõe este item - a apresentação do nível de trabalho existente entre o estilo romântico de literatura e a ciência geográfica. Mas, opto por começar por uma indagação feita por Carlos Augusto de Figueiredo Monteiro (2002), que entendo ser necessária, por causa da sua capacidade de apontar onde tal relação acontece; Por que o espaço é inerente aos estudos da Literatura e da Geografia?

Se considerarmos o que é dito por Moraes e Callai (2012), “A Geografia se caracteriza por ser a ciência que, tradicionalmente, responde à indagação do ONDE.” Apontando para Espaço como objeto de estudo da Geografia e concebendo que não existe romance sem um espaço onde uma estória transcorre, estamos diante dos elementos que consonantes ao tempo, matéria e energia formam a base da coexistência dos seres humanos e de seus pensamentos. (Souza, 2019) As formas complexas do mundo e as seletividades espaciais são resultados das formas de vivência e ações das pessoas e dos conjuntos sociais. Mas tais questões não devem ser analisadas com base na neutralidade e nem apenas exclusivamente numa perspectiva mundializada, os fenômenos e processos acontecem em espaços sociais específicos demarcados e datados na temporalidade. (Moraes e Callai, 2012)

Na tentativa de objetivação de um romance, o escritor vai encontrar-se diante de escolhas que precisará fazer e que se encontra nas seguintes fases: na ficção, na narração e na produção do texto. Nas duas últimas fases, o romancista se atém a componentes como as figuras estilísticas, o tipo de narração, a ordem dos acontecimentos, dentre outras; penso que a ideia de espaço se desenvolverá na fase da Ficção, onde o autor irá apresentar as ações de seus personagens e, em síntese, onde o leitor poderá extrair a estrutura espaço temporal, que envolve tal obra. (Souza, 2019)

Com isso, já temos como defender que na Literatura o Espaço sempre contou com uma condição privilegiada, mesmo parecendo ter uma condição de menor importância diante de outras figuras inerentes aos romances. Para estudiosos, o espaço interfere na trama da obra pela sua capacidade de se relacionar com as outras categorias que compõem o romance e de sua semântica. Desse modo, os geógrafos deixam aparecer a intenção de entender o Espaço, suas paisagens e lugares, a partir dos textos literários, proporcionando aos romances a condição de estilo literário mais usado para o estudo do Espaço. (Souza, 2019)

Para Llosa, um bom romance precisa dizer a verdade, os maus mentem. Para ele, o leitor deve estar preso a ficção de uma forma que seja conduzido a um Espaço imaginário, que o levará a uma condição para além do espectador. Não é fácil, mas “sair de si mesmo, ser outro, ainda que ilusoriamente, é uma maneira de ser menos escravo e de experimentar os riscos da liberdade” (Llosa 2004, p.23).

Antônio Dimas, importante crítico literário e professor da universidade de São Paulo, destaca em sua obra Espaço e Romance o que ele chamou em suas linhas de obsessão pelo espaço nas obras romanescas. Ele acrescenta que:

Um passo adiante da fotografia que imobiliza que se esvai ou do arrolamento que dicionariza o texto literário, estão aquelas análises que procuram penetrá-lo de maneira mais contundente, dele extraindo um significado oculto que dificilmente se mostra a primeira leitura.

É bem verdade que alguns romancistas oferecem exemplos modulares para o estudo do espaço. Penso, sobre tudo em Zola (1840 -1902) e Aluísio Azevedo (1857 -1913), cujos romances, produtos rigorosos de uma estética em curso, deram precedência á ambientação, a ponto de converter muitos de seus personagens em puros objetos submetidos à tirania do meio. (Dimas, 1985 P. 10)

Tiago Vieira Cavalcante, na sua tese de doutorado: Geografia Literária em Rachel de Queiroz (2016), mostra que através dos romances a Geografia e a literatura, nas suas particularidades, proporcionam aos seus agentes, possibilidades reais de visão sobre o mundo. São dotadas de uma capacidade de transformação de maneira tangível. Mesmo que seja necessária uma reconstituição de suas partes.

Sobre isso, Rachel de Queiroz em conversa com Nery vai destacar que: “Os artistas, no fundo, não aceitam a realidade como é, querem entendê-la, transformá-la, torná-la em algo menos aterrador”. (2002, p.239). Portanto, para o geógrafo ou para o escritor está presente um confronto com a necessidade de imaginar conceitos que lhes permitam pensar e, mais pontualmente, interpretar os acontecimentos corriqueiros que estão dispostos na relação entre o homem e o espaço. (Baron, 2011).

Osman Lins, importante romancista brasileiro, deixou uma enorme contribuição no estudo do Espaço no estilo romanesco. Para ele, existem nas obras romanescas o Espaço e a ambientação, que devem ser entendidos de maneira diferente. Por ambientação, Lins entende que se trata de um conjunto de processos existentes ou possíveis destinados a provocar na narrativa a noção de ambiente. Para Lins, a extração da noção de Espaço, só é possível através de conhecimento familiar da arte literária e de seus recursos expressivos, que permitirão ter-se a real noção do que se pretende retratar. Em suma, o Espaço apresenta um grau de denotação e a ambientação seria uma conotação (Dimas, 1985)

Diante destas contribuições de ordem epistemológica e ontológica, atualmente é possível fazer observações questionadoras sobre a oposição entre a ciência do Espaço e a da escrita romanesca, visto que as conversas são cada vez maiores, quer de modelo, quer de método, frequentemente ligam esses dois saberes, apagando as suas distâncias (Barthes, 2001). Conversas que reclamam as antigas maneiras de pensamento e expressão da realidade espacial, formas carregadas pela literatura do cotidiano. (Wanderley, 1997).

Assim, observando o contexto onde se torna cada vez mais necessário uma maior participação da Geografia na explicação dos acontecimentos e fenômenos que envolvem a sociedade e o Espaço, de uma Geografia escolar que contribua para o estímulo ao pensamento crítico e autônomo, é que encontramos na literatura de estilo romanesco um diálogo que aproxima o ser humano da compreensão do Espaço e de seus questionamentos sobre ele e, com isso, conferindo-lhe uma geograficidade inerente.

Buscando identificar aproximação entre a Educação, a Geografia escolar e a Literatura, fizemos uma articulação entre elas, através das indagações e colocações feitas pelos pensadores da Geografia e da arte literária. Consideramos, com isso que, por seu caráter histórico, social e cultural, a literatura, em especial o estilo romanesco, não possui apenas apego estilístico para quem escreve ou recreativo para quem lê. Por sua conexão estreita com os sentimentos humanos e pelos vínculos detectados do conhecimento geográfico, a literatura se torna um elemento que permanentemente, em todas as fases da vida, constitui um importe promotor do desenvolvimento do que se chama de pensamento geográfico. (Souza, 2021)

2.4 Rachel de Queiroz.

Rachel de Queiroz se preocupa com a dicotomia entre tempo e espaço. Para ela, o tempo, diferentemente do espaço, não tinha estabilidade, não se podia ir e voltar nele. O que se passa no tempo some, anda para longe e não volta nunca. É com profundo pesar que ela constata ser o passado uma substância solúvel, que se dilui dentro da vida, escorre pelos buracos do tempo - águas passadas. Para Rachel, a dimensão do

tempo é aflitiva para o homem, pois seus únicos marcos são as lembranças, cujas testemunhas são as pessoas que também passam, também se transformam. [...] Razão por que o espaço é repositório da memória, das marcas do tempo; é a dimensão que, segundo ela, deve proteger o homem da sensação de vertigem. O espaço seria a dimensão conservadora da vida. (Albuquerque Jr, 2006, P.97-98)

Milton Santos discute a natureza do Espaço apontando para um “resultado material acumulado das ações humanas através do Tempo, e, de outro lado, animado pelas ações atuais que hoje lhe atribuem um dinamismo e uma funcionalidade. Paisagem e sociedade são variáveis complementares cuja síntese, sempre por refazer, é dada pelo Espaço humano.” (Santos, 2006 p. 70) Em Rachel de Queiroz, existe esse mesmo apontamento e isso lhe confere uma condição real de trabalho da Geografia com a utilização de suas condições para fins educacionais.

Consciente das dificuldades de produzir um trabalho onde fosse possível abarcar um número maior de romances e de reconhecer na obra de Rachel de Queiroz muita aproximação com as temáticas trabalhadas na sala de aula, em especial da Geografia, é que dedicaremos atenção neste espaço a escritora Rachel de Queiroz. É verdade que a escritora, não é objeto de estudo deste trabalho, seria como sua obra *O Quinze* contribuiu para a construção do pensamento geográfico dos alunos da 2ª série do ensino médio da escola cidadã integral (ECI) Assis Chateaubriand, mais adiante teremos espaço, fundamento e base analítica para fazê-lo. Neste espaço, buscaremos o que há de Geografia no que produziu a romancista.

Nascida em 17 de novembro de 1910, na cidade de Fortaleza – CE. É a primeira filha do juiz de direito e fazendeiro Daniel de Queiroz (com quem obtém o seu apreço pela Geografia e a vida na fazenda) com Clotilde Franklin de Queiroz (a responsável por aproximar com a Literatura), aos 45 dias de nascida, é levada a propriedade rural da Família, a fazenda do Junco, em Quixadá – CE, uma cidade com o qual sempre manteve relação muito próxima e de onde provém muita da sua ambientação retirada nos romances que escreveu. Um pouco antes de completar 20 anos publicou seu primeiro romance, *O Quinze*, em 1930. Com essa obra, a força de seu talento se demonstrava aparente e logo vieram outras pela imediata atenção do livro pela crítica. Posteriormente, publicou *João Miguel*, que foi seguido por: *Caminho de pedras* (1937), *As três Marias* (1939), *Dôra*, *Doralina* (1975) e em 1992, publicou o romance *Memorial de Maria Moura*, um grande sucesso editorial.

Dedicada ao jornalismo, que sempre exerceu em paralelo à sua produção artística, estreia na imprensa com o pseudônimo de Rita Queluz, sucesso de crítica pelo conteúdo irreverente, irônico e gracioso de suas cartas e folhetins. Escreveu durante sua carreira em jornais e revistas, tais como: *Jornal O Ceará*; *Jornal O Povo*; revista *Jandaia*, revista *o Cruzeiro* dentre outras. Foi também uma Cronista e tradutora escrevendo obras como *A donzela e Moura torta*: crônicas e

reminiscências e a tradução de *O Morro dos ventos uivantes*, de Emily Bronte; *A mulher de trinta anos*, de Honoré Balzac; memórias: infância, adolescência, juventude de Leon Tolstói e os irmãos Karamazov de Dostoiévski. Na arte do teatro criou *Lampião* e *A beata Maria do Egito* e, na literatura para crianças, lançou *O menino mágico*, *Cafute e Pena-de-prata*, *Xerimbabo* e *Memórias de menina* obras ilustradas por importantes personalidades desta arte como Gian Calvi, Ziraldo, Graça Lima e Mariana Massarani.

Apesar de sua mudança para o Rio de Janeiro em 1931, sempre cultivou como costume passar parte do ano em sua fazenda “Não me deixes”, no Quixadá - CE, sertão cearense, que acreditamos ser de onde ela retira a inspiração para a escrita de seu primeiro romance “O Quinze”. Essa obra gira em torno de temas e problemas nordestinos, que atingem suas figuras humanas, mostrando parte de seus dramas sociais e de muitos episódios e acontecimentos cotidianos, construídos no seu universo ficcional. Mas o que personaliza a criação romântica de Rachel de Queiroz?

Na verdade, sempre comparo a concepção de um livro à concepção de um filho. Sim, a uma gravidez. Quando você vê, o livro já está dentro, vivo e mexendo, bulindo com a sua cabeça, ocupando a cada dia espaço maior, fazendo você levantar de noite para tomar nota de uma frase – um pedaço de diálogo, o rascunho de um conflito. Daí, a sua ideia inicial vai se desenvolvendo, o tema se desdobrando, suscitando situações novas, personagens novos, que às vezes surgem de repente, inesperados; pode ser até num virar de esquina ou num bate-papo de bar. O fio vai se desenrolando do novelo, se embaraça e se desdobra, muda de cor e consistência, até adquirir uma identidade, personalidade, ou, digamos, uma feição própria. De certo tempo em diante você não governa mais a história, são os personagens que mandam (Queiroz, 2004, p. 268-269).

Na produção de uma obra romanesca, o artista executa uma espécie de (re) construção de um espaço social. Como recurso, apela para suas experiências e lembranças usando e abusando de sua capacidade imagética e desempenha um papel artístico de (re) significação do mundo. Devidamente mentalizado, o romancista traceja outros meandros para as paisagens e lugares que (re) conhece e atribuí-lhes novas caracterizações aos indivíduos com quem convive ou conviveu numa espécie de transformação do que é perceptível e captável pela habilidade intuitiva de reproduzir em linhas o que imaginou. (Ferreira, 2008)

Rachel de Queiroz produziu “O Quinze”, que permitiu (re) criar de maneira perspicaz seu Espaço de envolvimento. Como declara a Nery (2002): “Você tem que ser capaz de perceber as coisas que estão à sua volta e imaginar o que o outro está sentindo diante de determinadas situações, como ele reage diante dos desafios da vida” (p. 82). E ainda: “Você imagina as coisas. É claro que você tem um referencial seu, a partir da sua experiência pessoal de vida. Mas o autor deve se abrir aos outros, não ficar condicionado apenas ao seu eixo vivencial” (p. 106). Por essas afirmações é possível notar o quanto a romancista tem um olhar atento a tudo e a

todos que a cercavam, sendo com isso capaz, ao seu modo, de mostrar lúcido entendimento das coisas que envolvem seu Espaço de convivência.

Sua obra, “O Quinze”, nos revela sua perspicácia na observação psicológica da perspectiva social das personagens diante de uma calamidade que envolve a região do Sertão cearense. Sua grande habilidade narrativa para contar histórias, onde as suas personagens apresentam intenso relacionamento com o Espaço envolvido na obra, tem na sua forma de escrever uma naturalidade tão essencial que a integra na linha do verismo realista. Com um estilo despojado e de grande força dramática, Rachel se nutre de realidades concretas e nítidas como a da região do sertão nordestino, com a seca, o flagelo da pobreza, a migração forçada, as relações sociais desiguais; para com isso desvelar através de seu testemunho os problemas inerentes ao seu Espaço.

Assim sendo, podemos destacar que isso é uma característica peculiar da Geografia e que é muito importante para desenvolver o pensamento sobre o Espaço em quem lê. Rachel de Queiroz foi a primeira escritora a integrar a Academia Brasileira de Letras (1977), faleceu no Rio de Janeiro, aos 92 anos, em 4 de novembro de 2003. O que existe a mais de Geografia em Rachel de Queiroz e na sua obra?

A Geografia contida em Rachel de Queiroz se vale da vivência das experiências com o meio, da capacidade imaginativa e imagética que tem do Espaço e da sua perspectiva sobre as possíveis resoluções de questões vividas e/ou presenciadas. Não está numa Geografia determinista pautada na localização dos fatos e eventos. Muito menos a uma redução descritiva da topografia de uma localidade e de seus elementos ocupantes. É uma Geografia em que a trama se desdobra nos lugares e a maneira como neles é expressa a presença humana no Espaço. (Cavalcante, 2016)

Comigo, mantenho vagas relações com a geografia e a topografia, e, só quando se torna indispensável, conservo o nome real dos locais por onde perambulam as minhas figuras. Ninguém vá procurar no mapa o local verdadeiro onde se situa aquela fazenda, aquele tiroteio, aquela vila ou cidade (Queiroz, 2004, p. 269).

Primeiramente, as produções romanescas e Rachel Queiroz transparecem visões com um toque particular sobre o que seria o mundo. São romances que relacionam diferentes pontos de vista, experiências existenciais e criatividades imaginativas da romancista cearense. Elas inauguram geografias com traços de personalidade ímpar. Segundamente, as citações imagéticas tem apontamento para espaços reais que envolvem fatos imaginados pela escritora e até relacionados a ela com duplo aspecto: O exterior e o interior.

Expõe a seca como tragédia, a prisão, as relações políticas locais, o Espaço e o valor educacional... e, a sua forma, a solidão, a paixão, a amizade, a viagem, o cotidiano... que permite o afloramento de Geografias enriquecidas por dramas humanos. Espacialidades e geograficidades que, a todo o tempo, conversam no transcorrer dos variados momentos de suas narrativas. E, finalizando, é essencial assinalarmos que as imagens produzidas nos romances de Queiroz são emersas da análise que fizemos de sua obra, e precisam ser colocadas, não como uma condição impositiva, mas, uma forma de abertura de novos horizontes que auxiliam na construção do pensamento geográfico. (Cavalcante, 2016)

A luz dessas pontuações, se torna possível notarmos que o conhecimento geográfico a que damos mais destaque, pode ser encontrado no transcorrer da vida cotidiana das pessoas individual e coletivamente em suas mais diversas ações. Entre essas ações, a Literatura, por meio da capacidade imagética, é cúmplice das mais diversas relações que os seres sociais estabelecem com o Espaço, onde com isso, esperam adquirir a compreensão da experiência humana que funda e significa o mundo (Todorov, 2010; Compagnon, 2009).

Tal espera não é lá muito divergente da Geografia, pois tanto o conhecimento geográfico como o literário, como destaca o Marandola Jr. (2007), são capazes de elucidar e reforçar a relação mútua do ser humano com o ambiente tornando seus valores científicos e artísticos ainda mais interrelacionados.

Relações estas que como nos esclarece Wright (2014) são estabelecidas por todos aqueles que habitam a Terra. Homens e Mulheres, dentre estes os artistas, pessoas com a capacidade de nos revelar, mesmo diante de mundo já totalmente expropriado, Geografias dotadas de valor relevante.

O romance proporciona muitas visões sobre as problemáticas ou, conforme Fuentes (2007), é uma escrita finita que provoca leituras infinitas, na nossa leitura, pesquisa e compreensão da romancista Rachel de Queiroz, frisamos que a Geografia de sua obra, apresenta uma perspectiva que tem o seu fundamento nas múltiplas formas como o homem experiencia as paisagens e os lugares no/do mundo.

Mas, se quisermos realmente entender o que há de Geografia na obra de Rachel de Queiroz, o que para alguns se chama de Geografia Literária e para outros de conteúdo geográfico da literatura, devemos nos ater a uma condição indissociável entre a vida e a obra da mesma. Devemos compreender o que existe de Geografia de base material e imaterial que norteiam e edificam essa relação.

Para Cavalcante (2016 p. 23), é possível estabelecer três aspectos dessa condição: (1) A revelação de uma Geografia de vivências na qual acredita ser passível de apreensão em virtude

das idas e vindas da autora pelo Brasil e, em especial, pelo Sertão cearense. Que possibilita que conheçamos mais das paisagens e dos lugares que ela percorreu (e viveu), das pessoas com os quais conviveu e que deixaram marcas na sua vida e de sua dedicação para valorizar e preservar as Geografias que lhe eram tão caras e com valor, não só pessoal, mas pedagógico no que tange a possibilidade de se ensinar a partir dessa vivência e, principalmente, de construção de um olhar geográfico para as situações que ele descreve na sua obra. (2) Através de análises de seus escritos, captam-se fases da Geografia vivida e escrita desde a infância até a idade adulta, onde se deixa transparecer o que se apreendeu e o que se foi construído durante sua trajetória de vida e; (3) A capacidade de sua imaginação geográfica, sua produção romanesca nos possibilita estabelecer entre o vivido e o imaginado, uma ampliação do entendimento dos seres humanos que habitam os espaços e enredos que a escritora estabelece, isto é, as suas condições humanas, substancial e essencialmente geográficas. (Cavalcante, 2016)

Considerando tudo isso e tendo conhecimento de parte da sua obra através da leitura, principalmente dos seus romances (em especial o *Quinze*), Rachel de Queiroz proporciona uma oportunidade ímpar de, pelo aprofundamento nas suas tramas, proporcionar oportunidades de construir conhecimento do Espaço do aluno através das relações entre as situações descritas no seu romance e o conhecimento de mundo dos mesmos e disso serem capazes de tecer com competência possibilidades de reinvenção desse seu Espaço.

3. A CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO GEOGRÁFICO DO ALUNO.

Para um contexto social hodierno, que confere ao conhecimento e a tecnologia cada vez mais relevância junto de um repertório de competências e saberes impostos como necessários para o transcorrer da vida cotidiana, pautada na disputa ferrenha do modelo mercadológico de trabalho, constatamos uma situação de preocupação iminente vinda das instituições de ensino em fornecer aos alunos a aquisição dos conhecimentos obtidos pelo advento do progresso científico e tecnológico.

De forma aparente, os conhecimentos das gerações anteriores ao período atual deixam transparecer, pelo menos em parte, sua incapacidade de resolução das demandas atuais. Frequentemente, muitos chegam a considerar que tais conhecimentos têm baixa capacidade resolutive. Diante do exposto, os docentes atualmente teriam perdido a condição de quem deveria inicialmente apresentar ao público estudantil mais jovem os rumos da cultura e do saber, para serem colocados como agentes auxiliares dos discentes numa corrida desenfreada dos novos conhecimentos e tecnologias. Perante essa condição posta, vislumbramos uma educação, me referindo também a geográfica, com seu trabalho sempre se apresentando como insuficiente ante as novas condições das classes dominantes da sociedade. (Almeida, 2010)

Nessa conjuntura, vem à tona a discussão sobre o que é e qual a importância do pensamento geográfico para formação cidadã dos jovens em idade escolar e como tal formação poderá contribuir para a resolução dos problemas enfrentados por alunos e professores no cotidiano escolar. Iniciamos, ainda que a margem, pela discussão da ideia do ato de pensar, sobre o que é pensamento geográfico e como ele é trabalhado na Geografia escolar brasileira e, finalmente, como se dá a sua construção como fator essencial ao desenvolvimento da cidadania.

3.1 O que significa pensar, o que é pensar geograficamente e como ocorre a construção do pensamento geográfico do aluno?

Em Formação Social da Mente, Vygotsky vai nos colocar diante de uma afirmação que sustenta que com uma mudança no nível de desenvolvimento, ocorre uma transformação, não tanto na estrutura de uma função isolada, mas também no caráter daquelas funções com a ajuda das quais ocorre o processo de lembrança; de fato, o que muda são as relações interfuncionais que conectam a memória a outras funções. (Vygotsky, 1991)

A memória de crianças com idade mais avançada não é apenas diferente da memória de crianças em tenra idade; ela possui também um papel diferenciado na atividade cognitiva. A

memória, nas fases mais iniciais da infância, apresenta uma das funções psicológicas centrais onde, em torno desta, são construídas todas as outras. Nas análises vygostkianas, sugere-se que o ato de pensar na criança muito nova é, em diversos aspectos, determinado pela sua memória e, com certeza, não se iguala à mesma ação em crianças maiores (Vygotsky, op.cit)

Para crianças muito pequenas, pensar significa lembrar; em nenhuma outra fase, depois dessa muito inicial da infância, podemos ver essa conexão íntima entre essas duas funções psicológicas. Do ponto de vista do desenvolvimento das funções psicológicas, a memória, mais do que o pensamento abstrato, é uma característica definitiva dos primeiros estágios do desenvolvimento cognitivo. Entretanto, ao longo do desenvolvimento ocorre uma mudança, especialmente na fase de adolescente. Vygotsky sustenta que a memória no final da infância, na fase das relações interfuncionais envolvendo a memória invertem-se as direções. Para as crianças, pensar significa lembrar; no entanto, para o adolescente, lembrar significa pensar. Sua memória está tão "carregada de lógica", que o processo de lembrança está reduzido a estabelecer e encontrar relações lógicas; o reconhecer passa a consistir em descobrir aquele elemento que a tarefa exige que seja encontrado (Vygotsky, op.cit)

Numa esfera mais filosófica sobre o que seria o ato de pensar, Saramago (2008) trás referências colocadas pelo pensador Martin Heidegger como contribuição. Heidegger em "*Para a discussão da serenidade: de uma conversa sobre o pensamento que teve lugar num caminho de campo*", de 1945 tem, através do diálogo entre o investigador; o erudito e o professor uma reflexão sobre a essência do pensar. O pensador destaca que a discussão sobre o pensamento é um resgate da essência do mesmo e equivale a um caminho a ser percorrido. Tal caminho através do não-habitual, caminho "longe das habitações dos homens", marcado pelo desafio de "nos desabituar da vontade", expressado pelo Professor, direciona-se para uma outra atitude, a atitude está no que Heidegger chama de *pensamento meditativo*, ou seja, reflexivo, que não se permite a toda e qualquer representação. Tal pensamento mediativo é apresentado como a mais elevada forma do agir humano. Se explica pelo fato que escapa por completo ao domínio da vontade, produzindo, dessa forma, outra forma de pensamento, que não nos remete mais à ordem dos objetos e instrumentos em geral, mas àquilo que sempre e já permite o seu aparecer enquanto tal.

Já Almeida (2010) aponta que, considerando o raciocínio da famosa pensadora do político Hannah Arendt, a sustentação da educação, a priori, é direcionada para o passado, pois é nela onde introduzimos os mais novos num contexto de mundo onde o que os antecederam é que é preciso se conhecer e se apropriar do que ele nos ensina. Nesse mundo, as suas maneiras de vivência e ação não são sintetizadas pelo desenvolvimento de instrumentos, métodos ou

técnicas de satisfação melhor das nossas demandas e vontades de ordem pessoal ou conjunta. É bem verídico que para os homens, como para todos os seres constituídos no Espaço, que se é preciso zelar pelas demandas da sobrevivência e, para tanto, trabalhar e consumir os resultados do labor também é necessário a construção do Espaço. Um Espaço de vivência segura e duradoura, em meio ao frenético ritmo de produção e consumo onde a todo momento o Espaço da natureza se (re) elabora e (re) transforma constantemente.

A resolução satisfatória das demandas da humanidade ligam-se, a todo momento, ao lançamento de saberes, técnicas e tecnologias. Os jovens de diferentes idades precisam obter os meios necessários para a apreensão das competências e conhecimentos que lhes confirmam a possibilidade de inserção nos processos de trabalho e produção. O mundo dos homens é um Espaço que na sua constituição também há ação humana e o pensamento da sua formação. As ações não são justificadas apenas pelas imposições das necessidades e de suas utilizações, desenvolvemos também o estabelecimento das relações de criação de formas de convivência que não se regem por fins utilitários. O Espaço herdado por crianças e adolescentes é o do labor e do processo fabril, entretanto é um lugar da convivência e das histórias humanas (Almeida, 2010).

Segundo o pensamento de Arendt, o processo educacional tem a tarefa de familiarização dos educandos com suas experiências e suas compreensões compartilhadas com as instituições e práticas, saberes e pensamentos que são constitutivos do mundo (Almeida, 2010).

A reflexão de Arendt por Almeida sobre o mundo que os jovens futuramente assumirão a responsabilidade por ele, renovando-o ou conservando-o, é necessário primeiramente conhecê-lo e encontrar o seu Espaço de atuação. Tal processo de descoberta do Espaço do aluno no mundo tem vinculação na sua condição reflexiva, sobre aquilo que se passa nele e de suas indagações sobre o que está realmente em discussão. A isso Arendt denomina pensamento. Desta forma, conhecer e pensar o mundo são importantes para a educação. Na sociedade moderna, contudo – e a escola compõe esse movimento –, agrega-se cada vez mais valor ao conhecer e relega-se o pensar, enquanto busca de sentido, a um plano inferior, menosprezando-o por sua suposta pouca utilidade e baixa obtenção de resultados consistentes.

Para Castanheira (2021), Foucault nos apresenta uma concepção considerável a respeito do que viria ser o pensamento, para ele, o que está em discussão é uma análise histórica da categoria pensamento. O pensamento não se restringe à experiência pessoal do sujeito pensante, ou à uma declaração subjetiva em textos teóricos, ele deve ser acessível por uma prática particular. Direcionando-se aos acontecimentos, o pensamento de Foucault estuda o Espaço em que o pensamento se materializa, suas condições e sua constituição.

Nesse aspecto, os acontecimentos devem ser entendidos não como uma substância, acidente, qualidade ou processo. O acontecimento não se dá em ordem de corpos. Mesmo assim, ele não é de base imaterial; é sempre de maneira efetiva no âmbito da materialidade, que é efeito; ele possui seu lugar e consiste na relação, coexistência, dispersão, recorte, acumulação, seleção de elementos materiais; não é o ato nem a propriedade de um corpo, produz-se como efeito de uma dispersão material ordenada por um regime discursivo. Elas retiram o caráter de causalidade como categoria que produz os acontecimentos e pensa as relações entre o acaso e o pensamento. Desse ponto de vista, o pensamento não é compreendido como autoreferencialidade ou como consciência de si, mas como acontecimento singular.

Então esse referido pensamento não é abstração ou teorização, não tem a forma da consciência, não se refere a uma unidade subjetiva, não é o espírito de uma época, não é um diálogo interno consigo mesmo, mas o efeito da disposição de uma base material que se manifesta nos discursos, nos conceitos, nas instituições e nas práticas. O pensamento possui condições reais de existência e uma historicidade que lhe é própria. Um sistema de pensamento descrito e analisado do ponto de vista acontecimento, organiza um conjunto heterogêneo de elementos históricos, os quais podem ser características culturais, práticas sociais, experiências comuns, instituições, documentos, textos filosóficos (Castanheira, 2021).

Mas o que significa o ato de pensar no contexto geográfico?

Como ciência da sociedade, há um bom tempo a Geografia reconhece o Espaço e tudo aquilo a que a ele se relaciona como sua base epistemológica. Portanto, de forma simples e direta, pensar o Espaço e sua formação, elaboração, constituição, significado e transformação pode ser considerado a noção de pensamento que a Geografia encerra. Explicando de outra forma, estabelecer compreensão sobre os fenômenos espaciais e o seu entrelaçamento é a maneira de pensar na Geografia (Cavalcanti, 2019).

Grande parte dessa consolidação sobre a forma de pensar da Geografia foi construída nas escolas, através do seu ensino, seja numa espécie de contraposição entre o determinismo e o possibilismo ou numa forma mais dialética onde tese, contra ponto e síntese protagonizavam as discussões teóricas. No Brasil, Delgado de Carvalho é considerado o introdutor da maneira de pensar dos geógrafos no país (Andrade, 1977).

Durante tempos, sempre aconteceram buscas pelos sentidos do ensino dos conhecimentos da Geografia. Um ensino que, orientado pela ciência geográfica, estabeleceu sua relevância para as demandas atuais da sociedade e auxilia, cada vez mais, a consolidação dos saberes da Geografia através do seu ensino e da sua capacidade de construção de pensamento. Dessa

forma, há um bom tempo, vem se considerando como objeto do ensino da Geografia a construção de um tipo de pensamento - o pensamento geográfico (Cavalcanti, op. cit).

Mas, em que consiste esse tipo de pensamento?

Manuel Correa de Andrade (1977) já destacava que o pensamento geográfico estava vivendo um momento importante de sua consolidação epistêmica já com a institucionalização da Geografia, com seu ensino nas universidades europeias. Era uma fase de importante desenvolvimento basilar que serviria futuramente como sustentáculo para o atual momento do pensamento geográfico. Andrade já apontava para a importância da contribuição de Delgado de Carvalho para o fortalecimento da Geografia e do seu pensamento no Brasil. Com forte influência francesa, o pensamento geográfico no Brasil teve em Carvalho a sua gênese. Mesmo considerando que, em condições adversas, esse pensamento ainda carecia de mais noções claras sobre a realidade do Brasil (Andrade, 1977).

O mencionado autor situa a década de 1930 como marco no desenvolvimento do pensamento geográfico no Brasil. Segundo ele, nesse período, o pensamento da Geografia era introduzido nos currículos dos cursos de Administração e Finanças que, mais tarde, se transformaram em Economia e Ciências Contábeis. Os cursos de Geografia e História da faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, junto da criação do IBGE e a chegada de muitos professores e geógrafos ao país teriam sido responsáveis pela renovação do estudo e do ensino da Geografia no Brasil.

As décadas de 1940, 1950 e 1960, para Andrade (op cit.) contribuíram para o desenvolvimento do pensamento geográfico, quando um número considerável de dissertações e teses, que passaram a inserir no estudo da Geografia e no desenvolvimento de seu pensamento à realidade brasileira. O desenvolvimentismo, a reforma agrária e até o desenvolvimento industrial eram mantidos distantes dos trabalhos, por serem considerados, por muitos, temas não geográficos. Para Andrade (op. Cit.):

Somos daqueles que pensam já haver chegado a hora de se procurar escrever a história do pensamento geográfico brasileiro, procurando situá-lo face ao pensamento geográfico internacional e considerando-o como criativo, como interpretativo de uma realidade e não apenas como continuação do pensamento geográfico de outros povos a respeito da realidade brasileira- Não concordamos com aquela distinção feita por geógrafos mais apressados, geógrafos de formação francesa— os do passado — e geógrafos de formação norte-americana — os mais jovens — que, a nosso ver, depõe contra a capacidade intelectual dos classificados e dos que classificam. É a consagração pura e simples de uma ideologia colonialista, de que existem povos superiores que devem dominar e povos dominados que são incapazes de elaborar os seus princípios científicos e as suas ideologias, ou que se limitam a copiar modelos de franceses, ingleses, alemães, americanos, russos ou chineses. Acreditamos que a inteligência brasileira é capaz de, sem desprezar a contribuição dos povos mais

desenvolvidos, elaborar os seus princípios teóricos, os seus modelos e a sua ideologia. (Andrade, 1977 p. 17)

A resposta para o pensamento geográfico, suas especificidades e maneiras de identificação, a partir do movimento de renovação, na década de 1970, vai precisar considerar que a transmissão, ensinamento e construção de conhecimentos através dela, não poderia limitar-se a simples transmissão de conteúdos. Mas, pautar-se em ações que permitissem a realização de análises geográficas dos fenômenos e fatos do cotidiano, como caminho promissor a sua relevância social (Cavalcanti, 2019).

Considerando isso, Lana de Souza Cavalcanti, na sua obra, *pensar pela geografia: ensino e relevância social* (2019), após levantar e analisar o pensamento de importantes estudiosos da Geografia brasileira, principalmente, no que concerne ao seu objeto de estudo, aponta um satisfatório entendimento sobre o pensamento geográfico. Para ela e considerando os autores por ela pesquisados a respeito do pensamento geográfico, a Geografia tem uma visão totalizante da realidade, e esta é o que se chama de visão espacial, de onde se extrai o que a Geografia se articula ao Espaço geográfico.

Desta maneira, Cavalcanti (op. Cit.) concebe que o Espaço proporciona um pensar particularizado à Geografia sobre a realidade, de forma dialética nas dimensões absoluta, relativa e relacional. Esse pensamento seria a permissão para se construir novos conhecimentos, através da mediação dos já existentes. A autora aponta uma centralidade para o pensamento geográfico. Esse pensamento estaria na condição de produtor de conhecimento da Geografia, como também é o seu próprio resultado. Por fim, ainda destaca que o pensamento geográfico produz um saber de relevância para o contexto geral dos problemas da sociedade.

E na educação, como acontece a construção do pensamento do aluno?

É sempre interessante que antes de respondermos os nossos principais questionamentos, tenhamos ciência de que os questionamentos mais básicos estão realmente consolidados. Tais como: Como se ensina Geografia? as peculiaridades do pensamento geográfico podem ser ensinadas? como o pensamento geográfico pode ajudar a formular a capacidade intelectual dos alunos? Não tenho intenção de esgotar e muitos menos limitar a um único entendimento sobre o ensino da Geografia e suas particularidades, mas apresentar visões mais consolidadas sobre isso. Então, sobre os questionamentos levantados, Cavalcanti expõe que:

O objetivo é ensinar por meio dos conteúdos, um modo de pensar a realidade, um pensamento teórico-conceitual sobre essa realidade. O objetivo geral do ensino é nessa linha de entendimento, a produção do conhecimento pelos alunos, por meio das análises, raciocínios, reflexões, compreensões. Para isso, é necessário que eles se

valham de todo o legado produzido historicamente pela sociedade em matéria de mediadores da relação dos homens com o mundo, que se constitui em significativo patrimônio cultural para a vida social e cidadã. No entanto, esse processo resulta, nas aulas, de uma relação ativa com o meio, com a mediação do professor, que contribui, por sua vez, para o desenvolvimento de capacidade intelectuais, capacidade de pensamento (Cavalcanti, 2019 p. 82).

Tal argumentação sustentada por Cavalcanti (2019) vem alertar sobre a condição simbólica da Geografia e de seus conteúdos. Esta, em tese, está formada por conhecimentos que, se bem mediados, podem atuar como importantes recursos didáticos, promovedores da construção do pensamento do aluno para a compreensão da sua realidade espacial e de outras escalas e contextos. Existe na Geografia uma complexidade de conhecimentos que, para serem conhecidas e analisadas, faz-se necessário uma movimentação que medie a sua relação de forma dialética. Sua compreensão exige que se desenvolva uma capacidade possibilitada por um tipo de pensamento, com aspecto teórico-conceitual para além da capacidade descritiva ou compreensão empírica. O pensamento geográfico é aquele capaz de proporcionar ao aluno capacidade analítica sobre elementos subjetivos e, aparentemente, imponderáveis e não passivos de mediação, os requisitos necessários ao desenvolvimento de sua capacidade questionadora da realidade.

Assim, admitindo que o ensino da Geografia, de maneira geral, não tem obtido êxito na construção do pensamento geográfico nos alunos da educação básica, aponto que a maneira mais perspicaz de conseguirmos chegar, como resultado, ao desenvolvimento desse pensamento junto aos alunos, seria o apego às metodologias que privilegiam, segundo Vygotsky, as funções psicológicas superiores, onde se encontram as condições psíquicas que permitem o questionamento sobre os conhecimentos obtidos.

Em outras palavras, desapegar das metodologias que permitem a excessiva memorização e apego aos conteúdos. Não se trata apenas de uma transferência verbal direta para o aluno. A escolha de metodologias deve se pautar em privilegiar a obtenção do significado daquilo que se pretende ensinar (Callai, 2013) e concordar que a meta de finalização do ensino é a promoção do debate e compreensão do conhecimento da Geografia como uma prática espacial (Straforini, 2018), considerando que o desenvolvimento do aluno é prioridade e não sua capacidade de acumulação topológica, construindo o pensamento geográfico como objetivo central (Cavalcanti, 2019).

Mesmo sem conseguir esgotar as possibilidades de esclarecimento sobre o pensamento e não sendo essa a minha intenção, para o seu desenvolvimento se faz necessário que seja construído como uma maneira de pensar. Essa é a forma como se amplia a capacidade de

compreensão crítica da realidade. Com isso, vemos a mediação de trabalho com a literatura, especificamente a do romance “O Quinze”, como o recurso que auxiliou a desenvolver essa potencialidade que existe no pensamento geográfico de superar as dificuldades impostas pela resistência aos conteúdos da Geografia, das práticas nomotéticas e das adversidades enfrentadas e que fazem parte do Espaço do aluno e que mutilam a sua condição cidadã, importante para a formação do indivíduo pleno.

3.2 O pensamento geográfico na formação do cidadão.

Ao finalizar o item anterior, coloquei como condição essencial para a formação do indivíduo pleno, a sua capacidade de exercer sua condição cidadã e que o pensamento geográfico atua potencializando essa possibilidade. Mas afinal, como é possível que o simples fato de pensar sua realidade, a partir da mediação dos conteúdos já existentes e da criação de novos conhecimentos na Geografia formam um cidadão?

Poderíamos argumentar que o pensamento geográfico é considerado uma condição importante para a superação de uma série de questões que envolvem, não só o ensino da Geografia e os problemas da escola, mas uma condição necessária ao desenvolvimento para a cidadania no Espaço do aluno. A construção do pensamento geográfico proporciona a aquele que o desenvolve, subsídios adequados para se refletir sobre seus problemas locais e como resolvê-los, sem desconectá-los do Espaço. Isso se dá em face da sua condição de criticidade acurada, que possui quando se pretende analisar, conhecer e interagir diante de um fato ou fenômeno. O ensino da Geografia nas escolas, e, portanto, a possibilidade de desenvolver seu pensamento tem uma objetivação pautada na produção de conhecimentos que são capazes de, através de uma significação nele contidos, e, portanto, buscados ao se mediar o ensino, proporcionar com tal condição de pensamento, uma visão mais reflexiva sobre o Espaço do Aluno, de maneira mais qualitativa sem que, com isso, se limite o seu desenvolvimento a ações repetitivas e que não auxiliam a pensar a sua realidade, pertinente aos modelos liberalizantes do sistema de educação nacional e mundial, preocupado apenas com a acumulação conteudista dos currículos.

Mas, por que o pensamento geográfico é uma prática cidadã?

Creio que a busca de uma resolução satisfatória ao questionamento anterior, passa pelo entendimento sobre a cidadania. Não o conceito que temos no dicionário, que designa tanto a qualidade de vinculação jurídica a um Estado como para a ligação do indivíduo a interesses da humanidade, ou seja, seus direitos e deveres. Tão pouco, o dos gregos que colocavam os

habitantes das respectivas cidades em condição diferenciada das outras Cidades Estado gregas, como também a condição de identidade proporcionada pelo Latim e que o diferenciava dos povos não gregos ou conhecidos como bárbaros, mas, de uma concepção que precise ser assumida, se quisermos pessoas mais conscientes de si e de seu papel no Espaço.

Começo me apropriando do questionamento feito por Milton Santos na sua obra Espaço do Cidadão, onde o autor se questiona se há cidadãos no Brasil. É obvio que Milton Santos, não era um desconhecedor do texto da Constituição brasileira, onde estão expostas as condições que tornam, segundo a própria, a condição de cidadão fundamentada, em suma, no exercício dos direitos e deveres ali previstos. O questionamento de Santos se encontra na análise da realidade brasileira sobre o como o “cidadão” ficou limitado a uma condição de integrante de mercado. Ao se ler o que foi escrito por Milton Santos sobre esse tipo de cidadão, a sensação que se tem é que o indivíduo se limita tão somente a figura do consumidor e que isto pauta-se nas regras capitalistas e de proteção a este “direito” a aquisição.

Para Milton Santos, uma sociedade pautada nesta condição, além de limitar os direitos ao que está no código de defesa do consumidor, distorce a condição de existência humana plena em sociedade, pois cria individualidades perigosas e alienantes, incapazes de pensar suas realidades socioespaciais. Assim, para se ter um cidadão pleno e, conseqüentemente, a cidadania, é preciso considerar a resolução das questões sociais como interesse público, sem deixar as regras de mercado pautarem a distribuição do acesso as condições dignas de existência e o valor do lugar do indivíduo.

Enxergando a cidadania por outro ângulo e estabelecendo um paralelo com o processo e o direito à Educação, o pensamento freiriano sobre cidadania, na condição de educador, como assim se denominava Freire, vai ressaltar que, além dos atributos de um professor, além da competência e da curiosidade, a proximidade do que se ensina à quem se ensina, liberta e democratiza as possibilidades de desenvolvimento intelectual e participativo do aluno para as questões que envolvem sua realidade social, econômica e espacial. Para Freire, a liberdade e a democracia, são condições essências ao ser para o seu reconhecimento e, principalmente, a vivência como cidadão. O ser livre e reconhecedor da democracia jamais deixará de reconhecer a legítima condição de autoridade, como também o real valor do direito e do conhecimento de que dispõe.

Como o que quero é apontar o pensamento geográfico, como condição a prática cidadã, recorro agora ao pensamento de Cavalcanti (2019). Segundo a autora, o fato de um jovem em escolarização ser submetido a uma construção de pensamentos mediados pelos conteúdos da Geografia ser capaz de estabelecer uma compreensão da sua dimensão espacial, que é objetiva,

demonstra uma condição ímpar no estabelecimento de conceitos e teorias que lhes são próprias e com significado em sintonia com tudo o que se produziu histórica e socialmente pela humanidade na construção do Espaço.

Visto isso, tal capacidade de produção de pensamento geográfico o coloca não só num patamar de desenvolvimento intelectual mais sofisticado do que a simples repetição e memorização de conceitos prontos, mas na possibilidade de intervir em realidades segregantes e desqualificantes à condição humana que estão presentes no Espaço do aluno. Com isso, o aluno se encontrará numa posição onde aquilo que desenvolve na sua sala de aula terá sentido e contribuição real para a sua transformação de simples habitante para a de cidadão. Ele será capaz de questionar a sua realidade, entender como se dá seu processo de construção e intervir sobre ela.

Callai (1998) acrescenta que, ao realçar os porquês de se estudar a Geografia, se encontram no conhecimento de mundo e na obtenção de informações sobre ele, através da análise e explicação das causas da construção do Espaço pela sociedade e de algo que transcende a obtenção disto, que é a formação do cidadão. Não é possível estabelecer uma condição de cidadão na atualidade, desconsiderando o conhecimento do Espaço do aluno.

A busca desta maneira de pensar o mundo como forma de ensino da Geografia nas escolas, tem sua objetivação pautada na produção de pensamentos sobre o Espaço do aluno. Jovens com tal condição de pensamento e atuantes em seu espaço de maneira qualitativa e consciente, diferente da forma passiva e acrítica que os modelos tradicionais e quantitativos ocasionam, estabelecem seu desenvolvimento puro e intelectual, com capacidade crítica de ver e debater os problemas do Espaço em diferentes escalas.

4. TRABALHANDO COM O QUINZE NA CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO GEOGRÁFICO DOS ALUNOS DA ECI ASSIS CHATEAUBRIAND.

É a realidade do todo o que buscamos apreender. Mas a totalidade é uma realidade fugaz, que está sempre se desfazendo para voltar a se fazer. O todo é algo que está sempre buscando renovar-se, para se tornar, de novo, um outro todo. Como, desse modo, apreendê-lo? (Santos, 2006 p. 75).

O universo da arte é riquíssimo para se trabalhar conteúdos geográficos e sua apreensão é uma tentativa de entender a realidade como um todo. Das artes visuais, passando pelas artes plásticas e cênicas, é na Literatura, em especial nos romances, onde observamos muitas potencialidades de mediação, que permitem que o professor de Geografia e seus alunos construam o pensamento geográfico. Tal potencialidade, inicialmente, se encontra na sua capacidade lúdica de materializar diretamente nas mentes leitoras a abstração das primeiras imagens dos espaços onde as tramas se desenvolvem.

Mesmo de maneira fictícia, o leitor estimula sua capacidade cognitiva a identificar e interpretar as espacialidades contidas neste universo fictício e o auxilia em paralelo a fazer na sua realidade próxima. A partir disto, as oportunidades podem ser inúmeras para entender o Espaço onde se está inserido. Com base nesse raciocínio, seria correto que o romance “O Quinze”, da escritora cearense Rachel de Queiroz, teria essa potencialidade para a construção do pensamento geográfico do aluno?

4.1 Diagnóstico preliminar sobre os alunos da 2ª série do Ensino Médio da ECI Assis Chateaubriand

Nesta dissertação, este item específico objetiva apresentar o diagnóstico preliminar sobre o que conseguimos apurar a respeito da situação escolar dos alunos da 2ª série do Ensino Médio; sua compreensão da Geografia escolar, seu contato com a literatura e nível de conhecimento sobre as categorias ligadas ao Espaço. Pautamos essa, primeiramente, na apuração em informações cedidas pela secretaria e direção escolar, através dos registros de matrículas e também por informações contidas no sistema SABER, que é o diário eletrônico utilizado para os registros de frequência e notas. Segundo, através das conversas e interações desenvolvidas durante os dias letivos e, terceiro, pela entrevista que pedimos aos alunos que respondessem via formulário desenvolvido na plataforma *Google forms*; Nessa entrevista, colocamos itens que nos ajudaram a detectar algumas impressões iniciais sobre suas potencialidades e, principalmente, suas dificuldades a serem trabalhadas. Centramos nossas

perguntas em alguns conhecimentos que deveriam estar seguros, advindos das séries anteriores sobre as aulas de Geografia que costumavam ter e alguns dificuldades que pudessem ter comprometido a construção de conhecimentos prévios.

Esses alunos nunca haviam passado pela nossa responsabilidade nas séries anteriores. Dessa forma, buscamos junto à secretaria da escola e sua gestão a informação de quantos já eram estudantes da instituição anteriormente. Segundo a secretaria, todos já eram alunos da escola há pelo menos um ano. A turma possuía 31 alunos matriculados e aptos para cursar a série em questão. Segundo informações da secretaria, apenas dois alunos estavam fora da faixa etária, por serem alunos repetentes. Até o mês de abril, dos 31 alunos matriculados, 29 apresentavam frequência regular.

A entrevista foi aplicada no mês de abril de 2024, objetivando tratar de questionamentos que diagnosticassem preliminarmente a situação dos alunos quanto a Geografia; sua relação com a literatura e sua perspectiva a respeito das categorias de análise geográfica. A escolha por este formato foi para minimizar minha interferência sobre possíveis respostas. Aqui, além da resposta objetiva do aluno, gostaria de não intervir na sua capacidade interpretativa sobre o questionamento e garantir o máximo de fidelidade nas respostas que auxiliariam no diagnóstico. Outra motivação do formato escolhido foi que a via digital facilita a organização das respostas e o entrevistado possivelmente, sofreria menos interferência de outros colegas entrevistados.]

Como resultado, dos 29 estudantes frequentes da turma, 15 responderam o formulário eletrônico. Dos outros 14 alunos, seis alegaram não possuírem celular, seis relataram dificuldade de acesso à internet em casa e na escola e dois optaram em não responder. Como ficamos cientes desses relatos uma semana após a aplicação do formulário, resolvemos não aplicar uma modalidade física (impressa em papel), pois imaginamos que os alunos seriam influenciados pelas repostas dos outros, que já haviam respondido. Portanto, resolvemos analisar as respostas dos que participaram digitalmente, por entender ser uma “amostra” estatisticamente satisfatória. Uma cópia do formulário eletrônico pode ser encontrada nos anexos.

Conhecer o grupo que se trabalha é essencial em qualquer carreira profissional. Penso que para o professor não é diferente e, eu diria, que se trata de uma condição ainda mais importante que nas outras profissões. Saber o que o aluno já sabe, sua situação socioeconômica e como ele aprende e constrói seu intelecto são informações imprescindíveis ao trabalho docente. Sendo assim, foi almejado nos primeiros três questionamentos presentes na entrevista diagnóstica, que os alunos expusessem o que vivenciaram até aquele momento na Geografia ensinada na escola ou onde estudavam anteriormente. Nesses questionamentos, busquei

entender o que possivelmente lhes faltariam; o que poderiam estar acostumados (ou viciados) e se algo de inédito para eles ou para mim como pesquisador teria já ocorrido em algum momento.

Os questionamentos eram: VOCÊ TEVE PROFESSOR (A) DE GEOGRAFIA EM TODOS OS SEUS ANOS DE ESCOLA? Com duas possibilidades de respostas - sim (desde o 6º ano do fundamental II) ou não (só marque essa opção, se esse tempo foi superior a 90 dias); COMO ERAM SUAS AULAS DE GEOGRAFIA ANTES DA ATUAL SÉRIE QUE ESTÁ CURSANDO? com duas possibilidades de respostas - predominantemente com uso de quadro, livro e caderno ou predominavam o uso de outros recursos como imagens, desenhos, filmes, livros literários... e VOCÊ SE INTERESSA PELO QUE A GEOGRAFIA SE PROPÕE A ENSINAR? Com quatro possibilidades de resposta - sim, muito interessado; tenho interesse, mas tenho dificuldades; não possuo interesse algum e possuo interesse, mas as aulas não me estimulam.

No primeiro, o questionamento se referia a possibilidade de o aluno em algum momento da sua formação escolar ter ficado sem professor de Geografia. Dos 15 alunos, apenas um relatou ter ficado algum momento de sua formação escolar sem professor de Geografia. Com isso, ficamos cientes de que esse aluno que assim respondeu nos informou que, dependendo de qual momento ele ficou sem o professor, poderia apresentar desconhecimento de determinado assunto trabalhado na Geografia no instante em que ocorreu a grave falta do profissional para sua formação. Já os que relataram que durante todo o seu período escolar dispuseram deste profissional, imagino terem sido oportunizados a conhecer as temáticas das séries. Portanto, neste grupo de alunos que declarou que sempre teve professor de Geografia há resistência ao conteúdo, apatia durante as aulas e dificuldades com o trabalho das novas temáticas. Ficamos seguros em apontar que escolha de práticas anteriores, não cumpriram sua objetivação.

Essa afirmação que faço ao final do parágrafo anterior ganhou força ao observamos dos 15 alunos que responderam o segundo questionamento, sobre como essas aulas eram ministradas antes da segunda série do ensino médio, 12 apontam para aulas que eram ministradas com uso de quadro, lápis e livro didático, apenas. O que direciona a nossa impressão, para aulas essencialmente pautadas na pedagogia tradicional, onde o aluno se encontra dependente do professor, numa condição passiva perante o conhecimento repassado, sem encontrar muitas vezes sentido naquilo e o mais grave, contribuindo pouco para sua construção de pensamento geográfico, condição esta importante para sua formação como cidadão. Apenas três alunos tiveram oportunidades diferentes dos demais. Tais apontamentos me levam a entender a estranheza dos alunos no desenvolver do nosso trabalho docente, diante

de uma construção de conhecimento melhor elaborada, haja vista que sua participação, determinante para o sucesso da prática, havia sido pouco estimulada face aos vícios nas aulas monótonas e repetitivas que os colocaram numa passividade comodista. No nosso entendimento, isto os levou a um desinteresse pela Geografia e, conseqüentemente, ao baixo rendimento escolar e a formação de lacunas na formação sua como cidadão.

Sinto-me seguro no que afirmei por último quando considero que alguns dos alunos entrevistados, quando questionados sobre o seu interesse pelo que a Geografia investiga, manifestam ter interesse, mas apresentam dificuldades, que situam-se em torno do tipo de aula que se costumava trabalhar ou por dificuldades de assimilar e relacionar os conteúdos trabalhados com uma realidade próxima, método que ajuda na abstração do conteúdo lecionado. Junto a isso, e ainda mais preocupante, quatro dos 15 entrevistados declararam não ter interesse no que a Geografia se propõe a ensinar. A possível razão para isto se encontra nos métodos pouco estimulantes que já vivenciaram nas aulas, pois se a escola, desde 2018 (seis anos pelo menos), já conta com infra estrutura mínima de recursos pedagógicos, o que explicaria melhor essa defasagem?

O diagnóstico continuou com a reflexão sobre como estudam os conteúdos lecionados e como definem a escola como categoria espacial. São elas: PARA VOCÊ, EM QUAL DESSAS CATEGORIAS GEOGRÁFICAS A SUA ESCOLA SE ENQUADRA? Cinco opções de respostas – Espaço, região, lugar, território e paisagem e COMO VOCÊ COSTUMA ESTUDAR GEOGRAFIA? com quatro opções de respostas – lendo as anotações no caderno; lendo os textos do livro didático; assistindo vídeos na internet e não costumo estudar Geografia, apenas frequento as aulas.

A escolha pela tipificação da escola em alguma das categorias geográficas foi fundamentada em duas razões. A primeira, buscou observar as variadas ideias dos alunos sobre sua visão em relação à escola. Essa visão pode ser pautada em uma ideia de espaço de relação (Lugar); de disputas ideológicas ou de aceitação (Território), como um conjunto unificado de impressões (Paisagem) ou como um reduto de múltiplas interações (Espaço e Região). A segunda, pois na série anterior, os alunos se aprofundariam nos conceitos possíveis sobre as categorias espaciais. Entendemos como adequado realizar um resgate do trabalho com essas categorias para a construção de pensamento, mediante o trabalho com espaço retratado no romance “O Quinze” e também na espacialidade da pesquisa. Seis alunos tipificaram a escola como um Lugar, um aluno como Território, três alunos como Paisagem e cinco alunos como Espaço. Aqui não temos a pretensão de apontar quem possuía o entendimento correto, mas as várias respostas expressadas, reforçaram que o trabalho com as categorias geográficas não havia

chegado ao fim com a série anterior e ainda necessitou de trabalhos mais aprofundados, seja para o reforço de tais entendimentos ou ressignificações com uma visão mais ampla e crítica dentro do pensamento geográfico do aluno onde acreditamos ter conseguido com o trabalho do romance “O Quinze” como recurso pedagógico nas aulas de Geografia.

Ainda sobre as categorias geográficas, a entrevista destinada aos alunos também se preocupou com seu entendimento sobre elas. Foram indagados sobre as categorias: Espaço, Região Lugar, Território e Paisagem. Nesses questionamentos, percebemos que a maioria das escolhas para as respostas de cada quesito, ainda se encontram muito presas as definições conteudistas encontradas nos livros didáticos e no senso comum. Não conseguimos detectar pelas escolhas feitas pela maioria, uma autonomia de pensamento, que poderia ser sustentada pela escolha de outras respostas, também satisfatórias aos quesitos perguntados, mas que não comumente utilizadas como entendimento. Como exemplo, veja o quesito sobre Paisagem. As respostas seriam: é uma imagem, é bela ou feia, é perceptível sensorialmente e é portadora de memória. Três alunos escolheram a opção é bela ou feia, cinco alunos escolheram a opção perceptível sensorialmente e sete alunos escolheram a opção é uma imagem. Chamou-me atenção a não predileção pela Paisagem como portadora da memória, o que consideramos uma condição limitante para o que significa para o aluno o Espaço de base material que o cerca.

Para que a utilização como recurso didático atinja sua potencialidade como apontamos que possui, conhecer as diversas maneiras de como o aluno exercita e constrói seu conhecimento, é deveras importante. Assim, quando questionado sobre a forma de se estudar a Geografia, nossos alunos apontam práticas persistentes dentro do universo escolar, tais como ler as anotações feitas do quadro, ler os textos do livro didático (quando disponível) e, uma das mais que mais cresceu face a revolução tecnológica, que são os vídeos disponíveis na internet.

Particularmente, não tenho a intenção em descredibilizar estas formas de estudar. Mas, é preciso se fazer algumas ressalvas, visto que a simples leitura acrítica de textos favorece mais a memorização do aluno do que realmente o que queremos que ele desenvolva, que é a sua capacidade de construção intelectual dos conhecimentos da Geografia sobre o Espaço geográfico mundial, a partir do entendimento sobre o Espaço do aluno. Já os vídeos da internet, além do que comentamos anteriormente, expõem o aluno a uma condição de vulnerabilidade quanto a qualidade da informação a ser acessada, seja pela falta de habilidade do aluno na escolha desses materiais audiovisuais ou pelas “armadilhas” das *fake news* e da desinformação comprometedoras da sua formação intelectual.

Sendo ciente da potência dos romances como recurso didático pedagógico, “O Quinze” esteve à disposição dos alunos da ECI Assis Chateaubriand para uma boa condução das ações

pedagógicas de construção do pensamento geográfico. Desta feita, a entrevista buscou saber sobre a relação dos alunos com a Literatura, sobre a sua oferta no currículo escolar e sobre o seu trabalho pedagógico, especialmente na Geografia. Com isso, buscamos extrair na entrevista as seguintes informações: VOCÊ JÁ LEU UM ROMANCE? Com duas opções de respostas – Sim ou não; SE LHE FOSSE PROPOSTO A LEITURA DE UM ROMANCE, VOCÊ O FARIA? – também com duas respostas tipo sim ou não; VOCÊ IMAGINA QUE TIPO DE ASSUNTOS SÃO ABORDADOS NOS ROMANCES? Com quatro opções de respostas – Sim: são abordadas situações amorosas; Sim, relatam costumes de grupo de pessoas de um determinado lugar; Sim, os romances são apenas ficção e não abordam nenhuma temática social e Não, desconheço totalmente os romances e suas abordagens; VOCÊ SE IMAGINA ESTUDANDO GEOGRAFIA ATRAVÉS DE UM ROMANCE? Duas opções de respostas – Sim, totalmente possível e Não imagino ser possível; VOCÊ TEM LITERATURA NAS SUAS AULAS DE PORTUGUÊS? Três respostas eram possíveis – Sim, sempre temos aula de literatura; Sim, esporadicamente nas nossas aulas regulares e Não temos aulas sobre literatura; ALGUM PROFESSOR DE GEOGRAFIA NAS SÉRIES ANTERIORES JÁ PROPÔS TRABALHAR GEOGRAFIA ATRAVÉS DA LITERATURA? Três respostas eram estimadas – Não de forma nenhuma; Sim, nas avaliações e Sim, através da leitura de romances e poemas; A LITERATURA NO SEU COTIDIANO É: Uma prática frequente; Uma prática esporádica ou Não aprecio a leitura de livros literários/; ALGUM PROFESSOR DE GEOGRAFIA JÁ UTILIZOU NAS SÉRIES ANTERIORES ALGUM RECURSO LITERÁRIO PARA PROPOR A CONSTRUÇÃO DE ALGUM CONCEITO OU CONHECIMENTO GEOGRÁFICO? Sim, uma vez; Sim, mais de uma vez ou Nunca foi utilizado.

A análise das respostas coletadas na entrevista nos colocou em estado de euforia concomitante a uma condição de estranheza. Tal sensação aparentemente confusa é explicada quando a pesquisa aponta positivamente que a maioria dos entrevistados já tinha lido um romance em alguma oportunidade. Entretanto, quando indagados sobre a oferta de literatura no currículo escolar, apontam que a Literatura, e a prática da leitura, sejam pouco exploradas e até inexistentes durante o trabalho educativo.

A impressão positiva sendo entendida como sinal aparente de que não estaria apresentando uma modalidade de texto totalmente desconhecida, e o que dizer quando você se depara com a maioria dos seus alunos apontando que a abordagem de um romance é uma história amorosa (oito dos quinze entrevistados) e que outros ou não sabem do que se tratam ou consideram só ficção (dois dos quinze entrevistados)? Qualifico essa situação como um típico

caso de falta de recurso interpretativo. Essa falta de recurso, geralmente é encontrada em alunos com pouco ou nenhum acesso à leitura, em alunos que não tem a literatura no seu currículo escolar e em alunos que substituíram a leitura pelos recursos audiovisuais, muito comuns em face a modernidade tecnológica, seja na escola ou no cotidiano.

Todavia, mesmo considerando o que foi citado como argumentos explicativos da situação, não seria suficiente para determinar tamanha superficialidade face ao estilo dos textos românticos. Certamente, esta superficialidade está ligada a falta de leitura crítica do mundo. Um romancista quando se propõe a escrever sua obra, não se atenta única e exclusivamente a trama da estória que está sendo narrada. Essa narrativa possui no mínimo uma ambientação. Ela está dentro de uma espacialidade composta pela relação das personagens com Lugar. Portanto, quem se propõe a ler um romance, se deparará com essa influência do arranjo espacial na obra.

O romance como recurso didático é justamente para que o jovem desenvolva, com a mediação do professor, mesmo que inicialmente, a construção do seu pensamento geográfico crítico sobre a situação pessoal e coletiva no Espaço do aluno. Para isso, o aluno precisa estar receptivo à ideia de trabalhar nas aulas de Geografia com a obra romanesca, nesta pesquisa, O Quinze. A entrevista sinaliza a receptividade da ideia pelos alunos, o que para nós, enquanto professores, é um indicio de menor resistência ao trabalho, focando assim nossos esforços no exercício de construção do pensamento geográfico do aluno.

Durante o ano letivo de 2024, na turma da segunda série do ensino médio, 29 alunos apresentaram frequência regular as aulas e apenas uma aluna (a informada pela secretária que era repetente), pediu transferência para o turno da noite durante o terceiro bimestre por necessitar trabalhar, embora ainda tenha participado das aulas.

4.2 Análise do conteúdo geográfico do romance “O Quinze”.

Antes de enfatizarmos a obra propriamente dita e o seu conteúdo de ordem geográfica e potencialidade como mediação pedagógica de construção de pensamento geográfico, acho necessária uma breve abordagem sobre algumas condições que tornam Rachel de Queiroz um expoente da literatura brasileira, onde provavelmente estão algumas explicações sobre questionamentos levantados a respeito de sua obra romântica “O Quinze” e sua carga de conteúdo geográfico.

Para isso, destaco inicialmente o ambiente de convivência da jovem escritora. A casa de alpendre, de arquitetura franciscana, da fazenda do junco no Sertão do Ceará, no município de

Quixadá. Era um ambiente de refinado apreço pela intelectualidade. Sua mãe, Clotilde Franklin de Queiroz, logo cedo lhe apresentara autores clássicos da literatura do Brasil e do mundo, como José de Alencar; Eça de Queiroz, representante dos clássicos portugueses da literatura e, logo mais, os franceses e russos. Estava, assim, formado o gosto literário da escritora, que transcendia as paisagens acatingadas e monolíticas de Quixadá - CE.

Num segundo instante, atento para o fato de a escritora de “O Quinze” prosseguir como a mesma que escrevia artigos nos tempos de “O Povo” e a “revista Jandaia” quanto ao estilo e ao tema. Ela já expressava suas inquietações mais aparentes, que iam desde a reforma do ensino de sua época, passava pelas negações à mulher do direito ao voto e culminavam nas críticas sociais e políticas que fazia com utilização de uma linguagem que, apesar de metafórica, não se furtava da objetividade que os temas demandavam.

Em terceiro lugar, nem a distância física considerável entre São Paulo e a escritora lhe tolheram o real sentido em que se encontrava o momento literário do final dos anos 1930, época onde o movimento modernista se encontrava no final de sua primeira fase, Rachel de Queiroz, que sempre teve disponível as mais atualizadas assinaturas literárias do Brasil e do mundo, a jovem escritora cearense sempre se manteve atualizada dentro da evolução na qual sua área artística passava. Uma fase de abasileiramento da nossa literatura que, para a escritora, sempre demonstrou vontade de aderir a essa tendência. Como podemos atestar pelo prefácio de uma coletânea de Poemas intitulado *Mandacaru*, onde ela diz: “é um dos balbucios com que nós, os do Nordeste, tentamos colaborar na grande harmonia nacional que vocês executam” e também em seu artigo *Se eu fosse escrever o meu manifesto artístico*, ela diz: “É que sinto que quanto mais próxima e familiar a paisagem, quanto mais íntimo o motivo de inspiração, quanto mais integrado o artista com o modelo, mais fiel, mais espontânea e sincera será sua interpretação.”

Estão, nessas colocações o essencial para compreendermos o que teria levado a autora a escrever “O Quinze”, um romance onde estão somados os relatos que ouvia da seca de 1915, de suas vivências de menina sertaneja e de sua formação intelectual e jornalística.

Frente a todas essas ponderações feitas sobre Rachel de Queiroz, temos um contexto adequado para tecermos observações e análises sobre “O Quinze”. O referido romance se apresenta constituído de alto valor geográfico e pedagógico, que pode contribuir nas aulas de Geografia. Desta, nos concentraremos nas características abordadas na obra, que podem ser pertinentes à construção do pensamento geográfico, a exemplo, da seca como fenômeno natural seguida de tragédia social, destacando as formas de como o homem sertanejo lidava com esse fenômeno e dos efeitos sobre o espaço das pessoas que habitam o Sertão.

Sem esquecer de uma característica das obras literárias, devemos considerar que cada uma delas, ao seu modo, está contextualizada num espaço tempo específico. Nisso, os autores depositam nas suas linhas muitos dos fatos e peculiaridades de uma época de sua contemporaneidade, sugiro então, com isso, adequar ao recurso pedagógico que deseja utilizar a referida alusão a época.

Conforme Coutinho (2007) esclarece, cada obra está engajada numa escola literária e cada escola numa época específica, Cada uma dessas escolas possui caracterização próprias do seu tempo. “O Quinze” se classifica como uma obra moderna. O autor (2007) pontua que o que se chama de moderno no Brasil denomina-se *Modernismo*, este faz referência a Semana de Arte Moderna (1922). Não é apenas ao movimento restrito à semana de 1922, mas contempla toda a época atual. Sendo importante salientar que a palavra “Modernismo” já havia sido usada antes por José Veríssimo, na sua História da Literatura Brasileira.

Outra maneira de entender o que se denomina de modernismo para além do que é hodierno, são as novas formas e dimensões na estética de escrita que transforma o espaço de atuação da literatura. Desta feita, a origem do movimento moderno é na Semana de 1922, acontecimento este que deixa de ser apenas um estado de espírito e propõe novos rumos no campo literário, se estabelecendo de maneira duradoura (Coutinho, 2007).

Compreendendo as características da obra moderna, “O Quinze” se trata de um romance regionalista. Miguel (1973, p. 179) expõe que: “a Literatura regionalista estuda as particularidades linguísticas de uma determinada obra, em uma região geográfica específica, decorrente da cultura lá existente”. Com essa compreensão, seria adequado afirmar que a obra em referência retrata as difíceis condições de vida dos sertanejos nordestinos, diante de uma grande seca ocorrida em 1915, escrita com conteúdo denotativo no título da obra de Rachel.

Embora o livro indique um romance frustrado entre as personagens Vicente (vaqueiro, que demonstra objetividade na sua forma de vida, através de seu ofício) e Conceição (professora e amante da leitura, que se mostra preocupada e indignada com os rumos que as vidas tomam com a seca), é diante do dilema vivido pelo sertanejo na região Nordeste do Brasil, que obra repercute seu enredo e o seu teor geográfico. Em se tratando do dilema do sertanejo nordestino, Albuquerque Jr. coloca que:

Em O Quinze sua obra de maior repercussão, Raquel fala do drama pessoal e coletivo vivido pelos cearenses com a seca de 1915. Ela aparece como uma fatalidade que desorganiza toda a rotina da sociedade sertaneja, que leva ao dilaceramento das relações tradicionais de produção e de poder, bem como dos códigos sociais e morais (Albuquerque Jr, 2006, p. 142).

“O Quinze” transcorre no sertão central, próximo de Quixadá – CE. “Todos os anos, nas férias da escola, Conceição vinha passar uns meses com a avó [...] no Logradouro, a velha fazenda da família, perto do Quixadá” (Queiroz, 1977, p. 05), e também a capital do Estado, a cidade de Fortaleza, ambienta os resultados finais do romance. No livro, todas as temáticas se concentram envolta da seca, fenômeno bastante abordado pela autora que, em razão das frequentes viagens ao sertão, em decorrência das propriedades de sua família nas regiões que são acometidas pelo fenômeno trágico da seca, provavelmente dispõe de bastante conhecimento de vida sobre o drama da falta de água, comida e de seus trágicos flagelos.

Nesse romance, Rachel de Queiroz explorou ao máximo o drama social da seca na vida do povo sertanejo e, com muita destreza, através de suas linhas, quase ilustrou as paisagens do espaço nordestino acometido pelos efeitos deste fenômeno climático na rotina de suas personagens, intencionando com isso, (d) escrever ao leitor o quão grave e relevante é este acontecimento natural (ou será antrópico?).

As várias personagens componentes deste enredo, no total de 21 (22, se considerarmos a seca como um personagem), para as quais, a algumas é dada uma atenção mais especial, temos o caso de Conceição, uma jovem professora com pensamento bem à frente de sua época. Residia em Fortaleza, mas, por ocasião das férias, vinha para fazenda da avó (Inácia) em Quixadá. Outro personagem importante é o vaqueiro e proprietário de terras Vicente, jovem que morava na fazenda de seus pais e vivia da pecuária extensiva. Durante a seca prolongada, descrita no romance, ele encontra muita dificuldade para salvar o máximo de reses de gado possível; no enredo, demonstrava estar apaixonado por sua prima Conceição, mas ao transcorrer ambos são separados pela grande distância de cultura e intelectualidade. Também destaca-se o personagem Dona Inácia, avó de Conceição e madrinha de Vicente, residente na fazenda Logradouro, que não aprovava as ideias progressistas de Conceição e nem a de se refugiar na capital para esperar a seca passar, causando-lhe bastante sofrimento.

E, finalmente, aparecem Chico Bento, Cordulina e seus filhos, que compõem uma família de retirantes vítimas do flagelo da seca e das péssimas condições de trabalho de sua época. No início do século XX, o trabalhador, de maneira geral, não possuía garantias trabalhistas e, com isso, agravavam-se as condições de sobrevivência na região de Quixadá, sendo obrigado a migrar com a sua família para a capital, na intenção de seguir viagem para outras partes do país (Maranhão), onde observamos uma migração do tipo êxodo rural. Durante o trajeto que percorreram (a pé), estavam sempre acompanhados de perto pela fome; pela sede e, de forma dolorosa, enfrentam a morte de um de seus filhos, o desaparecimento de outro, o escarnio e a

indiferença humanas (corrupção e o egoísmo) diante de seu drama e todos os desapegos de ordem moral e ética a que estiveram submetidos.

Visto o que torna Rachel de Queiroz e suas personagens importantes para a literatura e, em especial, a relevância do romance, é chegada a hora de tratarmos da Geografia dentro da referida obra. Adianta que na obra “O Quinze”, ela será extraída da problemática central do Romance, que trata dos efeitos da seca sobre a região do semiárido Nordeste.

Se considerarmos apenas o que fora dito na última linha do parágrafo anterior, poderíamos nortear nossa análise apenas no estudo das temáticas físico naturais do espaço Nordeste e dos estudos regionais. Essas duas temáticas estão sempre presentes nos livros didáticos e nos currículos da Geografia praticada nas escolas. Claro, que nesta oportunidade apresentaremos muitas outras possibilidades de conteúdos geográficos. Mas, gostaria de enfatizar que só essas duas já seriam suficientes para identificarmos o teor geográfico desta obra; o que, de acordo com um dos objetivos deste trabalho, já seria suficiente para a sua condição de recurso pedagógico no ensino de Geografia. Dito isto, afirmo que os conteúdos de ordem geográfica contidos no referido romance (O Quinze) desenvolvem-se a partir da temática da Seca na região semiárida nordestina.

Concebendo previamente que a seca é um fenômeno comum as regiões semiáridas, seu entendimento como tal é reforçado nas palavras de Silva:

As secas são características tanto pela ausência e escassez quanto pela alta variabilidade espacial e temporal das chuvas. Não é rara na história da região a sucessão de anos seguidos de seca. No entanto, a limitação hídrica ocorre anualmente devido ao longo período seco que leva a desperenização dos rios e riachos endógenos. (Silva, 2008 p. 19)

Se adicionarmos ao pensamento de Silva a visão de Ab Saber a respeito da seca, encontraremos não apenas sua definição sobre o mesmo como acontecimento natural, mas veremos a seca como Rachel de Queiroz traz nas páginas de “O Quinze”, a seca é uma tragédia social. Diz Ab’Saber:

Na sequência dos anos acontecem alguns dentre eles em que as chuvas se atrasam ou mesmo não chegam, criando os mais diferentes tipos de impactos para a economia e as comunidades viventes nos sertões. Nesse sentido, a literatura de ensaios e de ficção – elaborada por alguns dos mais sensíveis intelectuais de nossa terra- vem apresentando aos olhos da nação brasileira o diabólico drama social que impera nos sertões secos do Nordeste (Ab’ Saber, 2003, p. 91- 92).

O trabalho deste assunto na sala de aula tendo a contribuição de uma obra literária configura uma espécie de transcendência de nível qualitativo no ensino da Geografia. Esta afirmação é pautada quando consideramos que antes o que se tinha de literatura nas aulas de

Geografia limitava-se a no máximo a presença de um ou mais parágrafos nas introduções dos quesitos contidos nas atividades impressas. Portanto, o intuito é que através da leitura do romance “O Quinze”, o aluno teria conhecido melhor o contexto socioespacial em que esteja inserido, suas características naturais e o modo como a sociedade vem, ao longo dos anos, lidando com as consequências deste fenômeno, tema central do romance analisado, passando a ser considerado problema para o Brasil, a partir de 1877. Nesse ano, houve uma grande estiagem que se estendeu até 1879.

A Seca e seus efeitos são bastante retratados no livro “O Quinze”. A autora conta amiúde o dilema das famílias sertanejas que enfrentam a escassez de água e vivem situações de extrema calamidade decorrentes dessa irregularidade hídrica, onde muitos, diante dessas circunstâncias, se veem obrigados a deixar o local onde moram em busca de melhor sobrevivência – o chamado Êxodo rural.

“O Quinze” nos mostra, através de suas linhas, que a escassez de chuvas por consideráveis espaços de tempo provoca muitos efeitos negativos, que interferem significativamente no cotidiano de muitos nordestinos que sofrem com os desastres provocados pela estiagem prolongada. Desta forma, entre as consequências da Seca podemos citar: o ressecamento e perda da vegetação, a mortandade de bovinos, caprinos e outros animais. Tal problema é retratado na sua íntegra em alguns trechos do livro, onde a autora nos mostra como fica a paisagem nesse período de calamidade.

Encostado a uma jurema seca, defronte ao juazeiro, que a foice dos cabras ia a pouco mutilando, Vicente, dirigia a distribuição da rama verde ao gado, Reses magras, com grande ossos agudos furando o couro das ancas, devoram confiadamente os rebentões que a ponta dos terçados espalhava pelo chão.

Era raro e alarmante, em março, ainda se tratar de gado. Vicente pensava sombriamente no que seria de rês, se de fato não viesse o inverno. A rama já não dava nem para um mês. (Queiroz, p. 20, 2018)

O domínio natural da Caatinga contém diversos tipos de formações vegetais, que desenvolveram adaptabilidade a Seca e que podem ser observadas na condição ressequida que apresenta. A esse respeito, Conti e Furlan (2008) afirmam que:

A caatinga propriamente dita é uma mata seca que perde suas folhas durante a estação seca. Apenas o juazeiro, que possui raízes muito profundas para capturar água no subsolo, e algumas palmeiras não perdem as folhas. As plantas da caatinga estão adaptadas às condições climáticas e possuem várias adaptações fisiológicas para sobreviver à seca (Conti e Furlan, 2008, p. 176).

O aspecto desolado da vegetação do Semiárido no período das secas produz um efeito devastador na vida da maioria dos sertanejos, que dependem dos ciclos regulares de chuvas para não abandonarem seus espaços sociais. Afora isso, a obra “O Quinze” estende a esse efeito devastador uma latente descrença dos personagens sobre seus costumes religiosos. Vejo o que diz a personagem Chico Bento em lamentação da sua sorte com Deus, atribuindo a Deus tais causas – “*Ô sorte, meu Deus, comer cinza até cair morto de fome!*” (Queiroz, p. 30, 2018).

Lendo os relatos e reportando-nos ao imaginário de alguns sertanejos, a Seca é uma lei natural, determinada por uma vontade divina e que encontra nas preces e orações pela chuva como a única resolução que cessa as suas consequências, trazendo a “verde” paisagem e consigo a sensação de redenção dos problemas por ela gerados.

Ainda continuando a abordagem sobre a Seca que vemos em “O Quinze”, observamos em Ab’Saber (2003, p. 95) a seguinte reflexão: “para o cotidiano do sertanejo e sobrevivência de sua família, o fator interferente mais grave reside nas irregularidades climáticas periódicas que assolam o espaço social dos sertões secos”.

Como bem escreve o autor, a condição climática irregular dos sertões potencializa as dificuldades de sobrevivência das famílias sertanejas. Em meio a tudo que o livro de Queiroz aborda, os sertanejos, em grande parte estavam na dependência de atividades primárias, precisamente a pecuária ultra extensiva e a agricultura de subsistência, e quando se viam diante de um período prolongado de estiagem (Seca), grande parte por não dispor de recursos financeiros e técnicos, viam no abandono de suas terras e moradias a alternativa para não perecerem juntamente com a vegetação xerófitas perante tamanha calamidade. “*Agora, ao Chico Bento, como único recurso, só resta arribar. Sem legumes, sem serviço, sem meios de nenhuma espécie, não havia de ficar morrendo de fome, enquanto a seca durasse*” (Queiroz, p. 36, 2018).

Ciente de que as consequências negativas dos “intermináveis” tempos de Seca são atribuídos como fatores provocadores das migrações nordestinas (transumância e, principalmente, do êxodo rural) mesmo considerando a capacidade de adaptação ao meio rústico da semiaridez do sertão, Ab’ Saber (2003, p. 95) ressalta que “os trabalhadores das Caatingas não podem conviver com a miséria, o desemprego aviltante, a ronda da fome e o drama familiar criado pelas secas prolongadas”, pois, em razão da pobreza e das condições técnicas-científicas precárias de uma época e de uma estrutura econômica desigual, a vontade de permanecer ficava comprometida. Assim sendo, a tentativa de busca de melhores condições de vivência estava pautada (e ainda estão) no deslocamento sazonal ou definitivo, para regiões distantes das condições inóspitas impostas pela Seca, o que explica a existência de muitos sertanejos fixados em várias partes do país. Na obra “O Quinze”, em meio aos que partiam

pelas razões expostas anteriormente, Queiroz explicita em suas linhas as condições daqueles que ousaram resistir a implacável força da natureza e das péssimas condições sociais a que estavam expostos.

Apesar do seu desejo de fugir, o apego a sua terra natal era tão forte, que isso lhes dava força para continuarem enfrentando a Seca. Como mostra a seguinte passagem:

Assim, teve um súbito desejo de emigrar, de fugir, de viver numa terra melhor, onde a vida fosse mais fácil e os desejos não custassem sangue. [...] e pensou no seu isolamento na terra longínqua, no vácuo doloroso de afeição em que se iria debater o seu coração exilado (Queiroz, p.54, 2018)

Em algumas passagens do texto de “O Quinze”, Queiroz dedica sua atenção a exposição violenta dos personagens (Chico Bento e sua família) a longos períodos sem alimentação (fome) que a tragédia da Seca teria provocado. A condição de penúria era tanta que, junto dos animais, pessoas morriam pela falta alimento, seja por indisponibilidade da natureza ou pela simples falta de recursos para comprar suas provisões durante as viagens migratórias. Vemos isso na obra, através da prática da mendicância e com ela a desumanização dos que sofrem e daqueles que se colocam indiferentes ou que nem se quer sabiam de tal sofrimento.

Chegou à desolação da primeira fome. Vinha seca e trágica, surgindo no fundo sujo dos sacos vazios, na descarnada nudez das latas raspadas.

- Mãezinha, cadê a janta?
- Cala a boca, menino! Já vem!
- Vem lá o que!...

Angustiado, Chico Bento apalpava os bolsos... nem um triste vintém azinhavrado... [...] Chico Bento também já não estava no rancho.vagueava de bodega à toa, diante das bodegas, à frente das casas, enganando a fome e enganando a lembrança que lhe vinha, constante e impertinente, da meninada chorando, do duquinha gemendo: “ *Tô tum fome ! Dá tumê!*” [...] E a Mão servil , acostumada a sujeição do trabalho, estendeu-se maquinalmente num pedido... mas a língua ainda orgulhosa endureceu na boca e não articulou a palavra humilhante. [...] e o homenzinho ficou, espichando os peitos secos de sua vaca, sem ter a menor ideia daquela miséria que passara tão perto, e fugira, quase correndo... (Queiroz, p.56 – 58, 2018).

Como pode se ver no trecho acima, a fome está descrita no livro como uma extrema calamidade, uma condição de crise social, em que com a falta d’água, comida e de condições minimamente dignas de sobrevivência, transformam os sertanejos em pessoas sem nenhuma projeção positiva de vivência em seu Lugar.

Nessa conjectura de calamidade, mencionamos a obra do escritor e professor Josué de Castro², *Geografia da fome*, onde o tema da fome é mostrado e analisado com amplitude e entendimento de um Brasil díspare, desigual e injusto em vários aspectos.

Retornando “O Quinze”, constatamos que a miséria potencializada pela Seca refletia-se diretamente nos corpos magros e flagelados, nos lábios ressequidos, nos pés com rachaduras das personagens descritas na obra onde, segundo Queiroz, em tempos anteriores eram felizes na sua terra natal. Uma batalha ferrenha se instaurava e a busca pela salvação dos bens era em vão.

Dia a dia, com forças que iam minguando, a miséria escalavrava a mais cara sórdida, e mais fortemente os feria com a sua garra desapiedada. [...]
[...] Às vezes paravam num povoado, numa vila, Chico Bento, a custo, sujeitando-se às ocupações mais penosas, arranjava um cruzado, uma rapadura, algum litro de farinha. Mas isso de longe em longe. E se não fosse uma raiz de mucunã arrancada aqui e além, ou alguma batata brava, que a seca ensina a comer, teriam ficado todos pelo caminho, nessas estradas de barro ruivo, semeado de pedras, por onde eles trotavam trôpegos, se arrastando e gemendo (Queiroz, p. 71, 2018).

Ver o desespero de quem não via resultados nas ações que realizavam para enfrentar a Seca, a desesperança de ver tudo sendo consumindo, sem dó nem piedade, levando consigo os últimos recursos que ainda restavam. Observamos ainda que a obra “O Quinze” encontrou espaço para retratar em suas páginas os efeitos da Seca em ambiente urbano. Na obra, encontramos passagens onde as vítimas da ferrenha seca de 1915 (assim como a de todas as outras de antes e depois) vão ser tratados como escoria e flagelo. Queiroz também relata a formação dos campos de concentração em Fortaleza e que serviam para abrigar os retirantes que chegavam à cidade por ocasião de sua reforma paisagística que não previa a formação de áreas periféricas.

Saia de casa as dez horas e findava às aulas as duas. Da escola ia para o campo de concentração, auxiliar na entrega dos socorros.
E só chegava à tardinha, fatigada, com os olhos doloridos de tanta miséria vista, contando cenas tristes que também empanavam de água os óculos da avó. [...]
- *Por que Conceição não aparece?*
- *Está na escola; isto é, a estas horas deve estar no campo de concentração.*
- *Fazendo o quê?*

² Este livro foi publicado pela primeira vez em 1946, logo após o mundo conhecer as desgraças da Segunda Guerra Mundial. Nele, o autor realiza uma análise da conjuntura da fome, investigando esse fenômeno nos quinze anos anteriores a sua primeira publicação. Castro retrata os reflexos da fome em um Brasil subdesenvolvido que apresentava à época uma economia tipicamente colonial na qual se destacava o café e outros minguados produtos primários para exportação, e, nesse sentido, afirmava que fome e subdesenvolvimento são, na realidade, a mesma coisa (CASTRO, Josué de. **Geografia da fome: o dilema brasileiro: pão ou aço**. 10. ed. Rio de Janeiro: Antares, 1983. 361p).

- *Ela faz parte do grupo de senhoras que distribuem comida e roupa aos flagelados.* (Queiroz, P. 79,80 E 81, 2018) [...] e bateu à porta, enquanto Cordulina se sentava no Chão, na beirada do alpendre.

Lá dentro, uma voz de mulher disse baixinho:

- Abre não menina, é retirante... é melhor fingir que não ouve... (Queiroz, p. 89, 90, 2018)

O romance de Rachel de Queiroz (*O Quinze*) é como um espelho onde podemos encontrar refletido a imagem da sede, da fome e da miséria enfrentada por muito sertanejos em períodos de Seca prolongada. Nessa obra, a autora vai conseguir expressar com detalhes a situação da sociedade de uma época, expondo em suas linhas toda uma problemática referente aquele momento. E como se não bastasse tudo o que foi retratado, na análise feita sobre a obra, verificamos outros assuntos que também despertam o interesse da Geografia escolar. Em muitas passagens, observam-se comportamentos preconceituosos de alguns personagens de etnia e de gênero.

Tal comportamento pode ser presenciado nos dias atuais, entretanto, encontra amparo nas reações que desabonam tal comportamento no discurso, na prática e até nas espacialidades envolvidas. No entanto, na época em que se passa a trama do romance “*O Quinze*”, o machismo e racismo eram comportamentos naturalizados pela população da época. O que para um leitor menos instruído e que não simpatizante com tais comportamentos, cause estranheza.

Conceição tinha vinte e dois anos e não falava em casar. As suas poucas tentativas de namoro tinham-se ido embora com os dezoito anos e o tempo de normalista; dizia alegremente que nascera solteirona.

Ouvindo isso, a avó encolhia os ombros e sentenciava que mulher que não casa é um aleijão...

- Esta menina tem umas ideias! (Queiroz, p. 20, 2018)

[...] A moça exaltou-se, torcendo nervosamente os cabelos num coque no alto da cabeça:

Tolice, não senhora! Então Mãe Nácia tolice um moço Branco andar se sujando com as negras

Dona inácia sorriu, conciliadora:

-Mas, minha filha, isso acontece com todos... Homem branco, no Sertão – sempre saem essas histórias... Além disso não é um negra; é uma caboclinha clara...(Queiroz, p. 69, 2018)

Considerando o que já fora mostrado até o presente momento, sobre o conteúdo geográfico da obra “*O Quinze*”, o elemento geográfico de maior relevância é a Seca. A utilização dessa obra como recurso de suporte teórico em aulas de Geografia, para a discussão desse tema e de outros conteúdos vitais para a construção de conhecimentos enriquecem as aulas. Rachel de Queiroz conseguiu mostrar na sua obra o reflexo de um contingente significativo de uma população atingida tragicamente pelo referido fenômeno e pelas consequências que potencializam as fragilidades da estrutura econômica e social da região do

Sertão, e que é provocadora de um caos social, que até hoje perdura e alimenta estruturas políticas oligarcas, que se perpetuam no poder pela condição de dependência na qual submetem os habitantes da Região.

Com isso, a referida autora do romance “O Quinze”, possibilitou, através da criação um cenário fictício, mas com grande representação da realidade, e isso fica explícito pelas paisagens da Seca, através da narrativa contada por ela, as condições de uma realidade daqueles que viveram o problema das Secas. Desta forma, permite a quem ler a possibilidade de construção de uma análise bem fundamentada sobre as diversas questões de ordem socioeconômica e natural, que dão ao indivíduo a possibilidade de entendimento crítico do que se passava naquela realidade espacial e através da condição analógica e dialética, estabelecer paralelos com o seu Lugar, pois como é de conhecimento de quem se interessa pela relação entre a arte e o conhecimento científico, não se pode esquecer que a Literatura, principalmente a moderna, tem como uma de suas várias funções a de analisar e, principalmente, explicitar a realidade.

Assim, ficou sobre a responsabilidade do professor, o desenvolvimento e pensamento de ocasiões que permitam a otimização de atividades através da leitura do romance analisado na construção do pensamento geográfico dos alunos sobre sua orientação. O mesmo buscou aproximar o Espaço do aluno ao Espaço construído na obra literária “O Quinze”, proporcionando pensamento crítico satisfatório, diante de um problema crônico e, com isso, sendo capaz de intervir na sua realidade através de conhecimento produzido por todos os envolvidos nas atividades escolares. A escola não está separada da sociedade e deve se conectar ao Espaço do aluno, encontramos justificativa nas temáticas abordadas pela obra um importante recurso didático proporcionador do pensamento geográfico sobre às intempéries da sua existência no Espaço.

4.3 A mediação com sequência didática na construção de pensamento Geográfico

Para fortalecer o entendimento sobre a escolha da sequência didática como estratégia para o trabalho dos conteúdos da Geografia através do Romance O Quinze, almejando com isso a construção do pensamento geográfico do aluno, início pelo entendimento do que venha a ser sequência didática e a sua relação com o tema desenvolvido nesta pesquisa.

Podemos assim iniciar, concebendo-a como um apurado de atividades conectadas e em sistematização entre si, que objetiva a organização didático-pedagógica da ação do professor no tocante ao processo de mediar o conhecimento. Corroborando, Oliveira (2013, p. 53) afirma

que: “prescinde de um planejamento para delimitação de cada etapa e/ou atividade para trabalhar os conteúdos disciplinares de forma integrada para uma melhor dinâmica no processo ensino-aprendizagem”.

Com isso, é apresentada como um sistema de etapas desenvolvidas pelo professor ao mediar os vários conteúdos, que são destinados a um determinado grupo de alunos e a concepção de objetivos correlatos ao que se almeja como construção de pensamentos pelos alunos.

Seguindo com esse entendimento e acrescentando outros, a sequência didática contém embasamentos conceituais e metodológicos. Segundo Oliveira (2013), antes de sua formalização, o desenvolvimento e aplicabilidade da proposta de sequência didática é necessário se considerar como ativa a atuação dos alunos no trajeto que compreende, desde a concepção inicial, informando-os acerca do “real objetivo da realização da sequência didática no contexto da sala de aula até o final da sequência para avaliar e informar os resultados” (OLIVEIRA, 2013, p. 54). Ainda conforme o referido autor, numa sequência didática proporciona-se a potencialização de entendimentos prévios dos alunos, visto que:

A aula expositiva organizada em sequências didáticas pode favorecer a construção de uma forma geográfica de pensar, na medida em que o discurso do professor esteja baseado em princípios lógicos da ordem espacial. Esta estrutura suscita a participação dos estudantes a partir do diálogo, para que possa materializar a lógica espacial a partir das experiências dos alunos no mundo vivido. (Oliveira, op. cit, p. 13-14)

Como já fora dito, existe uma viabilidade da sequência didática como estratégia metodológica no âmbito do ensino. Sua viabilidade é encontrada na possibilidade de maior interação dos alunos com o professor no processo de ensino, por meio de atividades que conduzem à aprendizagem e, de maneira mais específica, do Ensino de Geografia. A aula desenvolvida de forma mais interativa, proporciona aos alunos, mais reflexão sobre aquilo que propõe o professor e, como efeito, conseguem desenvolver com mais qualidade o seu pensamento sobre os conteúdos geográficos propostos, aumentando mais a sua criticidade, através da analogia com a sua realidade vivida.

De acordo Zabala (1998), para a concepção e aplicabilidade de uma sequência didática é fundamental a realização de alguns passos. O primeiro seria a atividade motivadora, por mim chamada de provocativa e que está relacionada a uma situação de conflito de realidade dos alunos; o segundo passo seria a explanação/explicação originada por perguntas ou problemas; o terceiro passo são as possíveis respostas intuitivas ou hipotéticas, uma espécie de fase elaborativa dos primeiros entendimentos; o quarto passo é a seleção e exposição das fontes de

informação e planejamento da investigação sobre o fato ou realidade enfrentada; o quinto passo, a classificação e qualificação de dados; o sexto passo é a generalização das considerações possíveis e o sétimo e derradeiro passo, a forma como expressar e comunicar os resultados. É aqui onde podemos detectar onde a construção do pensamento geográfico se manifesta.

Enfim, a concepção e aplicação da sequência didática determina a função de “introduzir nas diferentes formas de intervenção aquelas atividades que possibilitem uma melhora de nossa atuação nas aulas, como resultado de um conhecimento mais profundo [...] no processo de aprendizagem” (ZABALA, *op.cit*, p. 55).

Dubeux e Souza (2012, p. 27), ao definir sequência didática sinalizam que esta “consiste em um procedimento de ensino, em que um conteúdo específico é focalizado em passos ou etapas encadeadas, tornando mais eficiente o processo de aprendizagem”.

Conforme Oliveira (2017), a estruturação de uma sequência didática para o desenvolvimento de uma aula em etapas refere-se a uma ideia introdutória, a procedimentos de desenvolvimento e objetivos a serem alcançados. Na introdução, apresenta-se a temática/contéudo a ser desenvolvida, utilizando-se de indagações, podendo ser utilizadas imagem, figura, mapa ou música com o intuito de motivar a participação e suscitar os conhecimentos prévios dos alunos. No caso desta pesquisa, a leitura do romance *O Quinze*. De onde se buscou extrair de suas linhas o conteúdo geográfico de interesse para o público alvo.

Em etapas subsequentes, desenvolve-se o processo de explicação do conteúdo e na realização de atividades pelo professor através de pontuais intervenções, tenta-se extrair do aluno participante sua contribuição para juntos construir conhecimento através do conteúdo abordado. Nesse momento, por meio de mediação pedagógica, o professor alterna a explanação sobre a temática com indagações, relatos e exemplos objetivando envolver o aluno na aula. Também é possível neste momento, desde que necessário, como atividade motivadora a realização de pesquisa ou busca de informação por meio de internet, livros, revistas, mapas.

Nas etapas finalizadoras, a questão principal gira em torno do professor e de suas escolhas como estratégias metodológicas, das formas de avaliação a respeito dos objetivos estabelecidos e dos resultados obtidos. Oliveira (2017) coloca para o professor que, a partir das suas considerações, se avalie a estratégia metodológica utilizada durante os percursos para as abordagens temáticas e a sua relevância motivadora para o ensino e a aprendizagem, sua aplicabilidade no embasamento ao que está sendo construído e, além disso, possibilitar análise avaliativa dos pontos positivos e negativos para o aperfeiçoamento do planejamento. Essa avaliação, a partir dos objetivos traçados, bem como a metodologia estabelecida com a

aplicação dos recursos didáticos disponibilizados para dar suporte ao tema, devem ser bem escolhidas e aplicadas.

É então essencial dentro de uma escolha metodológica, o confronto de saberes da Geografia com os saberes pertencentes aos alunos. Isso porque não podemos desconsiderar que a escola é Lugar onde as culturas, saberes científicos, conhecimentos empíricos e fatos do cotidiano constantemente estão em colisão. Este choque, segundo Lana de Souza Cavalcanti tem na Geografia escolar o seu campo de mediação. Então como desconsiderar essa oportunidade de discussão de realidades e entendimentos na formação do pensamento do aluno? As sequências didáticas devem potencializar essa oportunidade de desenvolver o pensamento já existente e utilizá-lo junto do conhecimento da Geografia científica como referência. (Cavalcanti, 2011)

4.4 A sequência didática na construção do pensamento geográfico dos alunos da 2ª série do Ensino Médio da ECI Assis Chateaubriand.

O alcance de uma meta para o professor de Geografia que planeja as suas aulas, assenta-se na condição do aluno alcançar o desenvolvimento do pensamento geográfico capaz de produzir o conhecimento necessário e esperado com o objetivo proposto. Para isso, suas aulas, bem estruturadas, devem proporcionar condições que frutifiquem a capacidade de pensamento e sua condição questionadora diante dos conteúdos e dos problemas analisados. Desta maneira, encontramos no trabalho com o romance “O Quinze”, a condição de desenvolvimento do pensamento geográfico pelo valor conteudístico contido no romance de Rachel de Queiroz. A leitura da obra, a sondagem prévia dos conhecimentos dos alunos e a mediação através de sequência didática, foram os artifícios selecionados para os trabalhos com os conteúdos da 2ª série do ensino médio na ECI Assis Chateaubriand em Campina Grande – PB.

A sequência didática apresentou propostas de: trabalhos autorias, discussão verbal de temas sociais, por meio de encenação de júris simulados e micro aulas planejadas pelos alunos e entrevistas com pessoas da escola da família dos alunos e dos seus círculos de convivência. Essas ações sintetizaram os trabalhos realizados individual e coletivamente pelos alunos da segunda série em consonância com o planejamento dos conteúdos para a turma, foi sempre intencionado pela busca por excelência no ensino, que foi alcançada quando o conseguiram manifestar pensamento crítico sobre as temáticas e, principalmente, relacioná-las ao Espaço.

Diante desse comprometimento e considerando o pensamento da professora Lana de Souza Cavalcanti (2016) sobre os desafios da Geografia de se entender o Espaço diante de um

contexto bastante complexo, os jovens, mesmo diante dos avanços das técnicas de maior e mais aceleradas capacidades de circulação das mercadorias, pessoas e informações, precisa ser capaz de não se distanciar do tempo de seu Lugar. Tal distanciamento provocaria um encolhimento de sua relação com o Lugar, em face a um modelo de racionalização que induz a ele a condicionar sua vida, seu comportamento e seu entendimento do seu Lugar individual e coletivo a uma lógica mercantilista, que mutila a sua capacidade crítica e participativa de entender a construção do seu Lugar, que nesta pesquisa chamasse de o Espaço do aluno.

Portanto, consideramos o conhecimento prévio do aluno através da sua sondagem e, com isso, planejamos as estratégias mais adequadas para a construção do pensamento geográfico nos alunos que lhes proporcionaram capacidades de intervirem nas suas realidades para além do seu crescimento intelectual como um ponto essencial quando na mediação o foco é na construção de pensamento geográfico. Para Cavalcanti (2011), essa aprendizagem é buscada pela sistematização dos conteúdos nas atividades em classe ou em casa. Com isso, valeu o alerta de que a orientação de tomar o Espaço do aluno como referência não deve ser apenas uma estratégia de inicialização dos estudos, onde posteriormente seria deixada de lado para se voltar aos formatos padrões do conteúdismo; ao contrário, a referência ao Espaço do aluno foi uma constante na busca de sentido dos conteúdos escolares trabalhados. A sequência didática continha objetivo, conteúdo pretendido, atividades e avaliação. Com isso, uma sondagem foi realizada para identificação de conhecimentos prévios dos alunos e elaboração do planejamento de trabalhos dos conteúdos para as aulas, conforme pode ser visto em anexo.

A sondagem foi executada por intermédio de uma entrevista orientada, e analisada no item 4.1 desta dissertação, com os conceitos geográficos: Região, Lugar, Território, Paisagem e Espaço; sobre o contato dos alunos com a literatura e da relação entre a literatura e a Geografia trabalhada em sala de aula. Com isso, analisamos o conhecimento empírico dos alunos sobre estes conceitos e através daí construímos um efeito pretendido.

Tal efeito pode ser, segundo Cavalcanti (2016), proporcionador para o aluno de uma transcendência da prática cotidiana como única noção de Espaço. Adolescentes de classes sociais menos favorecidas, em geral, têm pouca vivência e pouco concepção crítica de lugares diferentes, até mesmo dentro de sua cidade, o que lhes restringe o horizonte geográfico proporcionando, uma composição de espacialidade imediata muito rasa e de baixa de reflexão em face ao meio não ser muito estimulador. Para os alunos da 2ª série ECI Assis Chateaubriand, o mundo fora da prática imediata é geralmente mostrado apenas pela televisão e por suas telas de smartphones, e nela os lugares do mundo são encontrados de forma espetacularizada, vistos como algo a parte da sua possibilidade. Desta maneira, os conteúdos de Geografia que eram

trabalhados na sala de aula ficavam muito distantes das suas capacidades de abstração reflexiva e de relevância para os alunos. Com isso, encontramos discursos que manifestavam a impressão dos alunos sobre as dificuldades encontradas no estudo dos conteúdos da Geografia (Cavalcanti, 2016).

Dito isto, devemos levar em consideração que a Geografia tem como papel na escola, não apenas transmitir e reproduzir conceitos, mapas e conteúdos geográficos já devidamente consolidados, mas fazer com que se torne um conhecimento relevante para e que desenvolvam modos de pensar autônoma e criticamente o Espaço do aluno em diferentes escalas. Foi proporcionado, sem impor conceitos ou verdades, que o aluno analisasse o Espaço a partir de onde mora. Aqui foi proposta a realização de sequências de atividades sobre os conteúdos geográficos contidos no romance *O Quinze* e, através de sua análise e o devido planejamento para a mediação dos conteúdos, visando que o aluno desenvolvesse condições de construir pensamento geográfico eficaz, através da comparação deste fenômeno igual ou semelhante em sua realidade.

Para que a Geografia escolar possa atuar construindo conhecimentos junto a aqueles que pretendem se apoderar de sua capacidade transformadora de construção de seu pensamento, foi realizada a mediação de seu ensino através de sequência didática. Consideramos como fundamental no planejamento da sequência didática que: as relações interativas entre o professor e aluno, o alcance dos conteúdos nessas relações, o papel do professor e o papel do aluno, a organização para os agrupamentos, a organização dos conteúdos, a organização do tempo e espaço, a organização dos recursos didáticos e avaliação, sejam componentes relevantes da sua constituição e no alcance a que se propôs. O quadro abaixo expõe os conteúdos e as passagens do romance *O Quinze* utilizadas para trabalho dos conteúdos em sequência didática.

Conteúdos Trechos do Romance “O Quinze”	Divisões regionais do Brasil: regiões geográficas, domínios morfoclimáticos e subregiões nordestinas	População Brasileira: Dinâmica, composição e estrutura	Urbanização do Espaço brasileiro: formação das áreas urbanas brasileiras e o estudo de seus problemas
“Encostado a uma jurema seca, defronte ao juazeiro, que a foice dos cabras ia a pouco mutilando, Vicente, dirigia a distribuição da rama verde ao gado, Reses magras, com grande ossos agudos furando o couro das ancas, devoram confiadamente os rebentões que a ponta dos terçados espalhava pelo chão.		“Ô sorte, meu Deus, comer cinza até cair morto de fome!” (Queiroz, p. 30, 2018).	Dia a dia, com forças que iam minguando, a miséria escalavrava a mais cara sórdida, e mais fortemente os feria com a sua garra desapiedada. [...] Às vezes paravam num povoado, numa vila, Chico

<p><i>Era raro e alarmante, em março, ainda se tratar de gado. Vicente pensava sombriamente no que seria de rês, se de fato não viesse o inverno. A rama já não dava nem para um mês.” (Queiroz, p. 20, 2018)</i></p> <p><i>Chegou à desolação da primeira fome. Vinha seca e trágica, surgindo no fundo sujo dos sacos vazios, na descarnada nudez das latas raspadas.</i></p> <p><i>- Mãezinha, cadê a janta?</i></p> <p><i>- Cala a boca, menino! Já vem!</i></p> <p><i>- Vem lá o que!...</i></p> <p><i>Angustiado, Chico Bento apalpava os bolsos... nem um triste vintém azinhavrado... [...] Chico Bento também já não estava no rancho. vagueava de bodega à toa, diante das bodegas, à frente das casas, enganando a fome e enganando a lembrança que lhe vinha, constante e impertinente, da meninada chorando, do duquinha gemendo: “ Tô tum fome ! Dá tumê!” [...] E a Mão servil, acostumada a sujeição do trabalho, estendeu-se maquinalmente num pedido... mas a língua ainda orgulhosa endureceu na boca e não articulou a palavra humilhante. [...] e o homenzinho ficou, espichando os peitos secos de sua vaca, sem ter a menor ideia daquela miséria que passara tão perto, e fugira, quase correndo... (Queiroz, p.56 – 58, 2018).</i></p>	<p><i>“Agora, ao Chico Bento, como único recurso, só resta arribar. Sem legumes, sem serviço, sem meios de nenhuma espécie, não havia de ficar morrendo de fome, enquanto a seca durasse” (Queiroz, p. 36, 2018).</i></p> <p><i>Assim, teve um súbito desejo de emigrar; de fugir; de viver numa terra melhor, onde a vida fosse mais fácil e os desejos não custassem sangue. [...] e pensou no seu isolamento na terra longínqua, no vácuo doloroso de afeição em que se iria debater o seu coração exilado (Queiroz, p.54, 2018)</i></p>	<p><i>Bento, a custo, sujeitando-se às ocupações mais penosas, arranjava um cruzado, uma rapadura, algum litro de farinha. Mas isso de longe em longe. E se não fosse uma raiz de mucunã arrancada aqui e além, ou alguma batata brava, que a seca ensina a comer, teriam ficado todos pelo caminho, nessas estradas de barro ruivo, semeado de pedras, por onde eles trotavam trôpegos, se arrastando e gemendo (Queiroz, p. 71, 2018).</i></p> <p><i>Saia de casa as dez horas e findava às aulas as duas. Da escola ia para o campo de concentração, auxiliar na entrega dos socorros. E só chegava à tardinha, fatigada, com os olhos doloridos de tanta miséria vista, contando cenas tristes que também empanavam de água os óculos da avó. [...]</i></p> <p><i>- Por que Conceição não aparece?</i></p> <p><i>-Está na escola; isto é, a estas horas deve estar no campo de concentração.</i></p> <p><i>-Fazendo o quê?</i></p> <p><i>- Ela faz parte do grupo de senhoras que distribuem comida e roupa aos flagelados. (Queiroz, P. 79,80 E 81, 2018) [...] e bateu à porta, enquanto Cordulina se sentava no Chão, na beirada do alpendre.</i></p> <p><i>Lá dentro, uma voz de mulher disse baixinho:</i></p> <p><i>- Abre não menina, é retirante... é melhor fingir que não ouve... (Queiroz, p. 89, 90, 2018)</i></p> <p><i>Conceição tinha vinte e dois anos e não falava em casar. As suas poucas tentativas de namoro tinham-se ido embora com os dezoito anos e o tempo de normalista; dizia alegremente que nascera solteirona.</i></p> <p><i>Ouvindo isso, a avó encolhia os ombros e sentenciava que mulher que não casa é um aleijão...</i></p> <p><i>- Esta menina tem umas ideias! (Queiroz, p. 20, 2018)</i></p>
---	---	--

		<p><i>[...] A moça exaltou-se, torcendo nervosamente os cabelos num coque no alto da cabeça: Tolice, não senhora! Então Mãe Nácia tolice um moço Branco andar se sujando com as negras Dona inácia sorriu, conciliadora: -Mas, minha filha, isso acontece com todos... Homem branco, no Sertão – sempre saem essas histórias... Além disso não é um negra; é uma caboclinha clara...(Queiroz, p. 69, 2018)</i></p>
--	--	--

Quadro 2: Relação entre os conteúdos das sequências didáticas e as passagens do romance O Quinze. Fonte: Produção do autor.

4.5 Portfólio de atividades: Propostas de trabalho para o desenvolvimento de pensamento geográfico em sala de aula

Aprender e mediar foram verbos conjugados durante todo o tempo em que atuamos na profissão de docente de Geografia. A busca pela melhor forma (ensinar), e mais ainda pelo resultado (aprender), estava sempre em mente quando elaborávamos nossos planos de ensino. Essa forma de atuar me parecia, por muitas vezes, como se o aprender e o ensinar fossem ações de instantaneidade, onde obrigatoriamente os resultados finais e esperados tivessem que acontecer. Não acontecendo, as ações previstas não seriam exitosas.

A necessidade de o professor refletir sobre sua prática de maneira frequente, faz parte da sua atuação profissional. Pensar o seu trabalho é importante não apenas para a transmissão do que amalhou de conhecimento durante sua trajetória, mas, nas melhores escolhas das formas de se atuar junto a jovens na sua formação cognitiva, intelectual e cidadã. Foi de uma reflexão sobre nossa forma de atuação e de situações encontradas no cotidiano da ECI Assis Chateaubriand, onde tudo que se foi analisado nesta pesquisa se desenvolveu.

A situação dos alunos da ECI Assis Chateaubriand foi vista como de pouco apreço pela Geografia escolar. Desde os primeiros dias de atuação na escola, fevereiro de 2022, constato, pelo comportamento dos alunos, pouco ou até mesmo nenhuma atração pelo que a Geografia se propõe a explicar. Alguma novidade? A situação relatada é comentada por outros profissionais da docência, das mais diferentes realidades no Brasil. Entretanto, me encontrei a questionar sobre as razões que levavam a isso. No caso específico do Assis Chateaubriand, acreditávamos que pudessem ser os efeitos do isolamento necessário durante a pandemia da COVID 19 e até mesmo as influências de horas e horas de exposição as telas de celulares e computadores. Após algumas ponderações, sustento que o isolamento e o uso excessivo das

telas podem atrapalhar o desenvolvimento dos alunos, criar alguns “vícios” difíceis de gerenciar em sala de aula, mas não a ponto de criar resistência ao que a Geografia tem a contribuir. Essa resistência, já existia bem antes dos fatos relatados e, provavelmente, tem relação com a rotina escolar e a condução dos trabalhos pedagógicos que esses alunos se acostumaram a realizar; repetitivos, pouco estimulantes e que desconsideravam a realidade do Espaço do aluno.

A resistência é um comportamento que compromete o desenvolvimento cognitivo e cidadão dos alunos, era preciso intervir nessa resistência de uma forma onde os mesmos buscassem não apenas o prazer ou divertimento, mas, o sentido daquilo que se estuda no Espaço do aluno; dar a eles as condições de refletirem os conteúdos dentro dos seus próprios contextos, construindo pensamentos geográficos com relações dialéticas envolvidas e oportunizando a sua própria capacidade crítica sobre esta realidade que está inserido. Junto a resistência, as práticas do ensino nomotético e a longa jornada diária na escola fomentavam o desinteresse, os “vícios” de perder as aulas e, o mais preocupante, a total alienação diante dos problemas, onde incapacidade ou indiferença eram as situações que abrangiam a realidade do Espaço do aluno.

A mudança na forma e nos recursos de abordagem pedagógica dos conteúdos ministrados na turma da segunda série do ensino médio, turma escolhida para pesquisa, foram baseados numa concepção de que o ensino de Geografia na escola é norteado por um processo de construção de conhecimento, que deve ser mediado junto ao aluno e chamado de Pensamento Geográfico. A ideia de que o pensamento do aluno é um processo em construção, mediado junto com professor, faz parte da formação intelectual do mesmo como de sua condição cidadã, condição esta negligenciada dentro do ensino, quando se desconsidera que o conteúdo deva ser ensinado sem a devida relação com o Espaço do aluno, visando apenas o resultado imediato.

A promoção de leitura do romance *O Quinze*, de toda sua potencialidade geográfica, aos alunos da segunda série, visou estimular a criticidade dos alunos por meio da sua leitura, dos conteúdos de sala de aula e pela interpretação dos fatos relatados na obra e suas conexões com os conteúdos da Geografia e realidade do Espaço dos alunos. Isso ocorreu pela seleção e explicação dos conteúdos, seu trabalho em etapas e desenvolvimento das estratégias de leitura em formato de sequências didáticas. Nestas, foram estabelecidas as atividades procedimentais, atitudinais e avaliativas que serviram de base para reflexão sobre a construção do pensamento geográfico dos alunos promovidos pela leitura, compreensão e interpretação do romance *O Quinze*.

Nesta pesquisa, o que se buscou foi intervenção parcial ou total dos problemas, a decisão de alterar as estratégias pedagógicas para execução de um trabalho docente comprometido com a formação do aluno, se tratou não só de uma escolha, mas, como uma atitude que deixou

marcas na formação aluno. Paulatinamente, os alunos foram introduzidos ao universo da leitura do romance e estimulados a fazerem relação entre o lúdico e a realidade, uma situação frutífera ao desenvolvimento do pensamento e a saírem do comodismo da prática nomotética e a adentrarem na reflexão e ação da criticidade.

Estava na condução do trabalho pedagógico a chave para o êxito das ações a serem desenvolvidas. Continuar no ensino memorizador e descritivo poderia trazer algum grau de aprendizagem, mas, nossa opção foi por desenvolver a mediação dos trabalhos pedagógicos para que os alunos pudessem desenvolver tanto suas habilidades e competências, previstas nas bases da educação brasileira, mas, sobretudo, construir em conjunto suas condições de pensamento sobre os conteúdos de Geografia trabalhados em sala de aula. Para isso, as antigas formas de ensino não se demonstravam eficientes.

Assim, a mediação foi conduzida em momentos de escolha e momentos de criação. Nos momentos de escolha subdividimos em duas oportunidades, as escolhas do professor e as escolhas do aluno. No momento do professor, se encontram as situações onde ele opta pelas estratégias e conteúdos a serem trabalhados, o planejamento de suas aulas e a organização das estratégias didáticas e de avaliação. Nossa pesquisa conduziu o trabalho na intervenção sobre um problema, mas também, na análise e reflexão do trabalho docente. Portanto, apresentar ponderações sobre como os trabalhos foram conduzidos, atendem os requisitos do que se entendem por pesquisa ação.

Foi nos momentos de escolha do professor, onde o romance “O Quinze” foi selecionado como o recurso pedagógico para estar presente em todas as etapas e trabalhos com os conteúdos da turma. No momento do aluno, suas oportunidades de escolha estavam em: ler ou não o romance, era um risco tanto para a condução das aulas quanto para os resultados da pesquisa, entretanto, se fez necessário os riscos, pois nesta fase de mediação, o romance era um recurso que precisava se fazer necessário e não um recurso impositivo. Esperávamos, com isso, que os alunos procurassem o romance para sua leitura, sem contar apenas com as oportunidades ofertadas na sala; Escolher alguma das atividades propostas, para os alunos essa condição de escolha privilegia situações onde eles se sentiram mais confortáveis para desenvolver sua tarefa e, ao mesmo tempo, os tirar da situação de acomodação quando precisam pensar como iriam desenvolver essa tarefa e chegar ao objetivo nela estabelecido.

Por último, em associação a escolha da tarefa, os alunos puderam escolher, desde que disponível, o recurso ou material mais adequado para realização de sua tarefa. Isso fez parte de uma estratégia que os deixaram confortáveis quanto aos métodos de realização da tarefa e, ao mesmo tempo, foram retirados de uma zona de comodismo quando se depararam com situações

onde teriam que, de maneira cuidadosa, selecionar estes recursos e materiais para alcançar o objetivo com as atividades.

É bom ressaltar que a pretensão foi mediar a construção dos seus conhecimentos sobre os temas, fenômenos e conteúdos estudados na Geografia. Os momentos de criação também envolveram professores e alunos. O professor, durante as fases do planejamento, mas, principalmente nas aulas, avaliou a mediação e tomou decisões de continuação e/ou substituição de estratégias, como também de ouvir os alunos e suas contribuições.

Em relação aos alunos da segunda série, a fase de criação iniciou-se com as aulas e a leitura do romance, passou pela escuta das propostas e depois com a organização dos trabalhos. Foi aqui, nessa fase de criação onde os pensamentos geográficos dos alunos foram produzidos, foi onde o aluno pesquisou e ponderou sobre o que sabia, o que descobriu junto as fontes e ao professor e estabeleceu suas hipóteses e teses. Destaco como foi importante a mediação com um momento de liberdade assistida, pois, foi nesta fase de criação onde, como professor, busquei o equilíbrio pautado no bom senso de orientar no momento certo e deixar livre para que o aluno produzisse e desenvolvesse o que manifesta seu Pensamento Geográfico.

Na mediação que conduzimos, está contido nosso entendimento sobre como a mediação deve ser. Por sua vez, mediação para nós tem: a exposição dos conteúdos. Aqui, não necessariamente nos referimos a aulas puramente explanativas e descritivas de conceitos, mas a uma abordagem onde ficasse claro para o aluno sobre o que ele iria estudar e, principalmente, que é uma análise prioritária do Espaço, pois a aula deve ser de Geografia; Sequências didáticas. Estão nessas sequências as atividades conduzidas, assim como suas avaliações. Na nossa pesquisa, fizeram parte da sequência didática a leitura do romance O Quinze para a construção do pensamento Geográfico e a exposição e apreciação dos trabalhos ou ideias desenvolvidas. Tudo foi conduzido para oportunizar o melhor momento de avaliação e compartilhamento do que fora produzido pelos alunos e de como isto contribui para construção de seu pensamento geográfico.

Mediamos junto com os alunos da segunda série da ECI Assis Chateaubriand a produção de trabalhos autorais. Os alunos escolheram um trecho do romance O Quinze para representar através de: maquetes, poesias ou desenhos, o Espaço retratado naquele trecho onde um fenômeno, acontecimento ou problema, relacionado ao estudo dos conteúdos da Geografia estivesse ocorrendo. O intuito era avaliar a capacidade de identificar, explicar e até relacionar as passagens do romance ao conteúdo trabalhado ou a condições vistas, vividas ou reconhecidas no Espaço do aluno.

Vygotsky explicou, em *Formação Social da Mente*, que a construção dos primeiros passos das funções cerebrais superiores da formação mental das pessoas jovens, conseqüentemente, de suas cognições, se dá por intermédio das construções sociais de forma dialética.

Os trabalhos autoriais (desenhos, maquetes, poesia...), estimularam a cognição dos alunos a reflexões que, por mais desenvoltas que fossem suas oralidades, dificilmente explanariam suas ideias a respeito do Espaço representado com a mesma clareza e contundência. Isso se deveu, pois esses tipos de atividade têm como característica a ativação de funções cognitivas, que estão presentes nas pessoas e, em especial, nos jovens de Ensino Médio, que é a criatividade. Ao contrário do que se pensa, ser criativo não se encontra no campo da ingenuidade ou apenas da aparência meramente lúdica. A criatividade de uma pessoa expressa o seu nível de cosmovisão sobre o que se vê, sente e reflete. É uma característica poderosa capaz de manifestar um grau sofisticado de abstração crítica da realidade, onde o aluno consegue inserir-se dentro dessa dialética.

Na educação de jovens em idade escolar, como os da 2ª série do ensino médio da ECI Assis Chateaubriand, a criatividade através dos trabalhos autoriais se demonstrou como um importante recurso de construção de pensamento. Nesses trabalhos, a criatividade se somou a capacidade de leitura, compreensão e interpretação do romance “O Quinze”, que aqui foi o recurso proposto para o desenvolvimento do trabalho junto aos alunos e proporcionou produções com consideráveis cargas de pensamento construído sobre assuntos das temáticas trabalhadas (Cavalcanti, 2019).

Escolhemos alguns desses trabalhos para mostrar o que afirmamos. Se destacaram não pela beleza estética de sua obra, mas, pelo zelo e sensibilidade na representação dos pensamentos construídos e, ao mesmo tempo a força da visão crítica de pensamento geográfico produzidos pelos alunos, a partir da leitura do romance. Esses trabalhos tiveram sua importância na valorização da participação do aluno dentro da construção de seu pensamento e, principalmente, de novos conhecimentos que ele compartilhou com seus colegas e seu professor dentro da sala de aula, seja nos momentos em que o conteúdo escolar estava sendo apresentado ou nas conversas sobre o seu Lugar, referindo-se ao que passam todos os dias.

O primeiro trabalho selecionado, representado abaixo pelas figuras 2, 3, 4, 5 e 6, foi uma poesia livre feita por uma aluna da 2ª série, onde em seus versos, além das situações das personagens, expressa uma condição e uma relação desigual entre as unidades regionais brasileiras. ao se referir as personagens como invisíveis, tal condição atesta que os problemas da sua região de origem são minimizados por uma parcela considerável das pessoas do tempo

da obra e também atualmente. Avaliei que a aluna, não só conhece os problemas da região, como também é sensível a eles e sabe relacionar tais problemas da formação espacial de sua região ao Espaço do aluno.



FIGURA 2: Para os invisíveis. Fonte: Arquivo pessoal.

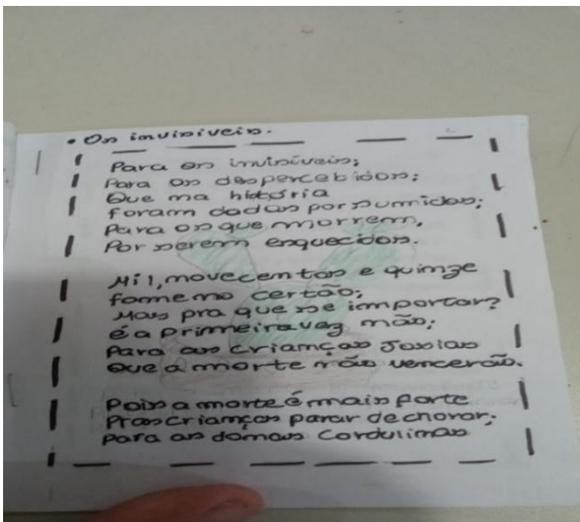


FIGURA 3: Para os invisíveis, parte I. Fonte: Arquivo pessoal

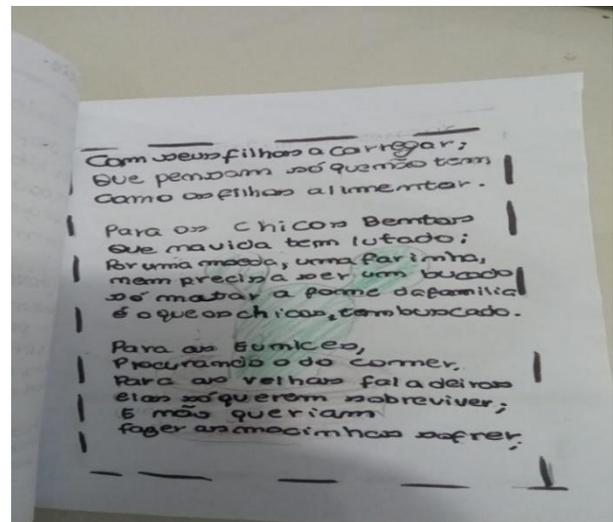


FIGURA 4: Para os invisíveis, parte II. Fonte: Arquivo pessoal.

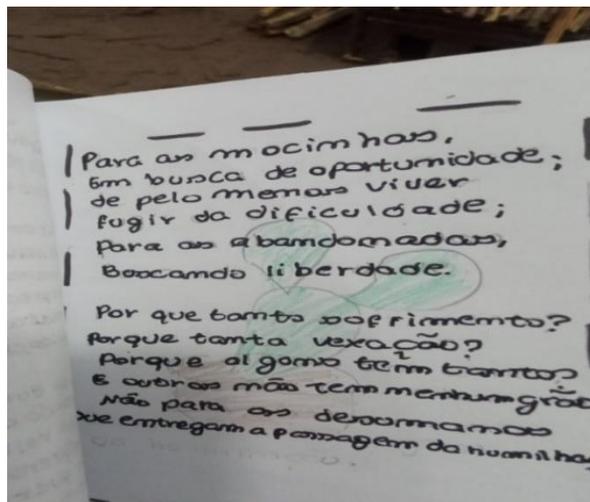


FIGURA 5: Para os invisíveis, parte III. Fonte: Arquivo pessoal.

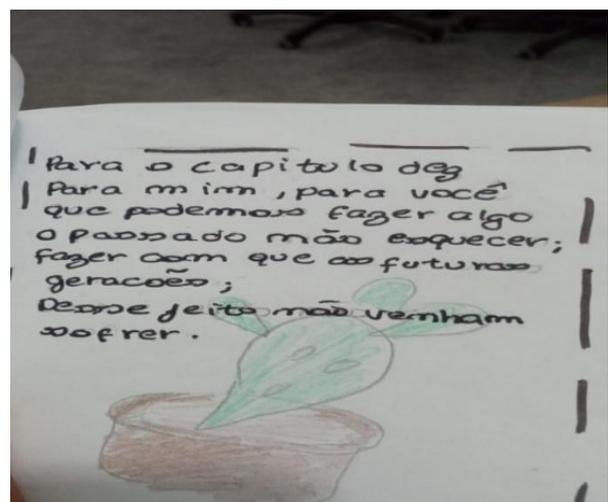


FIGURA 6: Para os invisíveis, parte IV. Fonte: Arquivo pessoal.

Outro trabalho selecionado, e representado pelas figuras 7, 8, 9 e 10, foi produzido por outras duas alunas que trabalharam em conjunto explorando as suas habilidades específicas. A primeira aluna é habilidosa com desenho, formatou as ilustrações com semelhança aos moldes utilizados nos quadrinhos. A segunda aluna se encarregou de estabelecer um roteiro de uma narrativa sobre o trecho do livro que destacaram.



FIGURA 7: Capa do livreto O Meu Sertão. Fonte: Arquivo Pessoal FIGURA 8: Págs. 1 e 2 de O Meu Sertão. Fonte Arquivo pessoal.

A produção da capa do livreto, apresentando o solo rachado, castigado pelo prolongamento do período da estiagem, foi sugerida pelas alunas como a Seca vista não apenas como fenômeno climático, mas uma tragédia social.

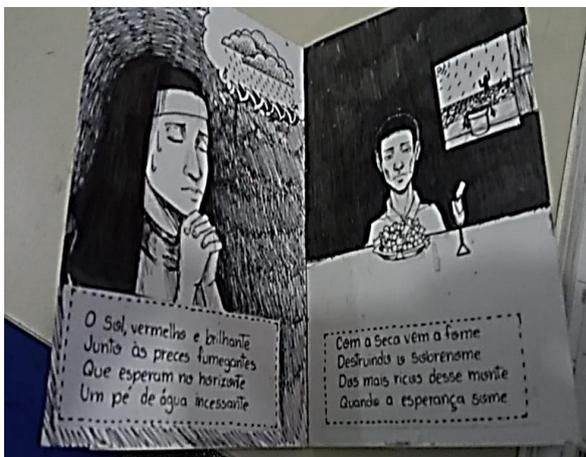


FIGURA 9: Págs. 3 e 4 de O Meu Sertão. Fonte: Arquivo pessoal. FIGURA 10: Págs. 5 e 6 de O Meu Sertão. Fonte: Arquivo pessoal.

Isso se confirmou pelas primeiras páginas do livreto onde observamos a presença do gado bovino com feições esqueléticas e uma boiada cercando um prato, numa possível alusão

da espera do milagre da chuva ou das políticas assistencialistas ao povo, este é ironicamente colocado como gado para evidenciar sua fragilidade e dependência de seus líderes políticos.

No título do trabalho (Meu Sertão), a menção ao termo Sertão, indica referência a sub-região nordestina, que têm na pecuária sua principal atividade econômica e a maior extensão territorial da região Nordeste. Neste trabalho, o Sertão apareceu representado por suas características fisiográficas, socioeconômicas e, em alusão ao tempo da Obra, as referências a religiosidade das personagens é tratada como “solução” ao problema da Seca, comum nos tempos em que a obra foi escrita.

O título dado ao trabalho pelas alunas reforçou que a relação entre os personagens, os problemas que enfrentam e sua condição de religiosidade, colocam o Sertão não apenas como uma região geográfica, mas, sugere que as personagens tem uma íntima relação com o Espaço, daí a ideia de relação com ele. As alunas explicitaram uma visão precisa do como a relação das pessoas com o Espaço no seu cotidiano está preenchida, não apenas pelo que se costuma fazer, mas numa constante dialética, que tenta explicar e até resolver suas questões com o que se acredita e com o que se sabe. Esse nível de expressão das alunas aparenta não apenas conhecimento sobre a região e o conteúdo estudado, mas uma capacidade de pensar o Espaço de uma obra, em Tempo e Lugar diferentes do seus, de maneira crítica e realista sobre sua condição socioespacial.

Outros trabalhos autoriais, se destacaram pela condição do aluno em retratar as imagens pelo conteúdo das linhas do romance O Quinze. As duas figuras a seguir (11 e 12), destacaram o que chamou atenção de nossos alunos. As condições de moradia dos personagens Chico Bento, Cordulina e sua família.

A primeira destacou a casa de taipa e seus arredores, onde se destaca a vegetação típica do Sertão Nordestino, que é a Caatinga. A descrição de uma casa de taipa, para outros habitantes da Brasil poderia ser entendida como algo fácil de qualquer nordestino realizar. Isso é uma visão estereotipada do Nordeste que, durante anos, perdurou pelo desconhecimento em relação ao restante da Região. Realmente, as casas de taipa faziam parte da paisagem sertaneja durante séculos, e sempre, eram remetidas a pobreza e as péssimas condições impostas pela desigualdade econômica. Mas, para alunos nordestinos que residem em áreas urbanas, esse tipo de construção já não era mais comum. Portanto, a descrição dessa paisagem é fruto da interpretação textual dos alunos e de suas pesquisas de como seria essa realidade. A realização deste trabalho, assim como quem o contempla, coloca o indivíduo sempre na condição de agente pensante da realidade e das pessoas colocadas em condições de desumanização pela pobreza.



FIGURA 11: Casinha do Chico Bento. Fonte: Arquivo pessoal 2024.

A segunda, que produziu a casinha de taipa isolada da fotografia, descreveu as condições de moradia das personagens componentes da família de Chico Bento e na exposição e explicação sobre o que tinha feito, estabeleceu um paralelo entre esse tipo de moradia e os barracos de madeira e papelão que compõem os ambientes de pobreza do contexto atual das favelas em áreas urbanas. Para a aluna, as condições precárias de moradia refletem a materialização da pobreza como resultante da desigualdade econômica.



FIGURA 12: Casa do Bento. Fonte: Arquivo pessoal 2024.

Outros alunos, nas figuras 13, 14, 15 e 16, em seus trabalhos autorais se destacaram, por trazer outras questões típicas do Nordeste e de seu contexto histórico e geográfico. Os movimentos migratórios, como o Êxodo rural, são retratados pelos desenhos como um efeito do fenômeno trágico da Seca e é tratado como um acontecimento que explica a formação de outras regiões do País e de suas grandes cidades. O romance O Quinze, dá muita ênfase ao

processo migratório que alguns de seus personagens executaram e possibilitou aos estudantes conhecerem o que teriam passado parte das pessoas que saíram do Sertão Nordestino.

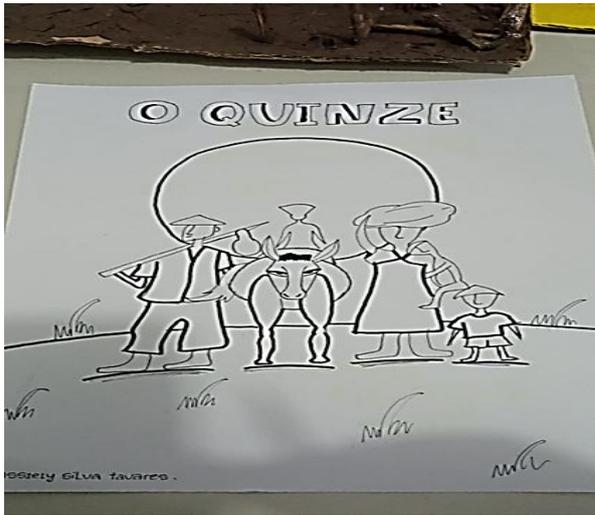


FIGURA 13: Desenho da aluna A Fonte: Arquivo pessoal 2024

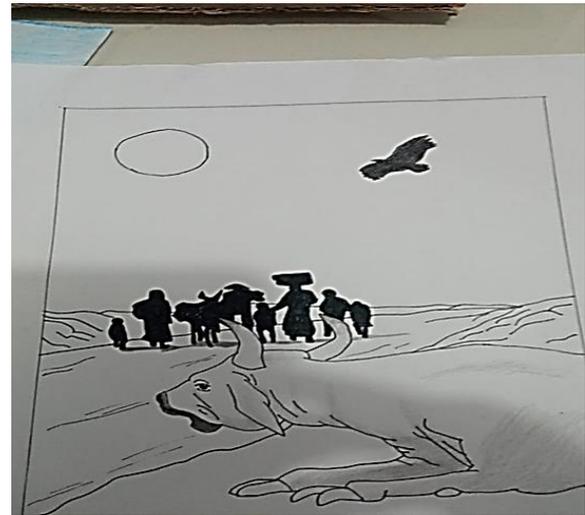


FIGURA 14: Desenho da aluna B. Fonte: Arquivo pessoal 2024

Com isso, os alunos estabeleceram uma relação causal entre conhecimentos da dinâmica climática da sub-região sertaneja, de sua organização socioespacial, a desigualdade econômica do país e os movimentos migratórios sendo, com isso, capazes de associar que nenhum fato ou fenômeno ocorre de maneira desconectada e possui implicações no Espaço do aluno. Essa nova capacidade de interpretar criticamente o fenômeno estudado lhe confere condições de pensar sobre como o mesmo lhe atinge e de como lidar com os efeitos deste acontecimento próximo a sua realidade.



FIGURA 15: Desenho da aluna C. Fonte: Arquivo Pessoal 2024



FIGURA 16: Desenho do aluno D. Fonte: Arquivo pessoal 2024.

Para que os alunos construam seu pensamento geográfico sobre População Brasileira: Dinâmica, composição e estrutura, uma nova proposta de atividade aparece para o desenvolvimento do conteúdo em sua fase avaliativa. A exposição dos conteúdos e a leitura dos capítulos do romance O Quinze foi seguida pela divisão da turma em grupos com 3 e 4 componentes e designamos a realização das seguintes tarefas: diante de um trecho selecionado pelo professor, do romance O Quinze, os alunos elaboraram micro aulas a respeito da temática geográfica contida no trecho e/ou protagonizaram júris simulados sobre o acontecimento, ação ou fenômeno manifestado nos trechos selecionados. Essa atividade tinha como objetivo avaliar a exposição e assimilação dos conceitos reforçados e trabalhados, como teve a de oportunizar aos alunos de exporem seus posicionamentos a respeito de determinadas temáticas, onde, quando necessário, intervir em reforço positivo, na aquisição e construção de um novo e próprio pensamento. Foram apresentados a partir do dia 06/08/2024.

A apresentação dos trabalhos ocorreu com participação dos alunos, conforme a data escolhida. Assim como os trabalhos autorais, o aluno quando incumbido de conduzir uma temática no formato de micro aula ou de uma exibição simulada de júri, se encontrou numa condição de centralidade no processo de construção do conhecimento. Com isso, o aluno encontrou-se inserido numa condição de importância que lhe é fundamental para seu crescimento intelectual. Isso se deveu pela transposição da passividade diante de uma temática que lida com a formação da população, seus problemas e condições atuais protagonizando situações onde sua criatividade, desenvoltura, argumentação e capacidade de produção de pensamento foram, a todo o momento, sendo estimuladas.

Classifiquei como micro aula, uma situação onde os alunos em grupo escolheram, prepararam e apresentaram explicações e ideias sobre uma temática específica dentro de uma fração de tempo pré estabelecido pelo professor. Os alunos escolheram a temática e os recursos, de acordo com a estratégia que elaboraram para expor e explanar seus pensamentos e informações, sempre considerando as condições disponíveis por eles e para eles. Numa micro aula, os alunos combinaram seus conhecimentos para a exposição de seu material produzido e desenvolveram suas estratégias de trabalho em conjunto para os seus colegas de turma. Os alunos decidiam se as micro aulas teriam ou não atividades.

No desenvolvimento da micro aula, os alunos presentes podiam indagar os colegas que estavam ministrando a micro aula, no intuito de obterem esclarecimentos ou até mesmo de contribuições com o trabalho do colega. Nesse momento, o professor manteve-se atento as indagações, tanto para preservar os alunos de qualquer intenção que outros pudessem ter, como

para garantir uma avaliação satisfatória dos questionamentos e de como este contribui para o progresso do pensamento do que estava sendo trabalhado.

O júri simulado foi uma atividade em conjunto onde os alunos produziram em formato de encenação a discussão de uma situação problema, que precisava ser solucionada e tinha relação com o conteúdo proposto pelo professor. Este problema a ser debatido, até poderia ser uma situação real e que estivesse sendo vivida pelos alunos na escola, em casa ou nos seus ambientes de convivência, mas era importante que o professor conduzisse o desenvolvimento do trabalho para que este estivesse em acordo com o tema central proposto e que se assegurasse que o seu desenvolvimento não proporcionasse nenhum tipo de agravo aos participantes do momento pedagógico.

No júri simulado, os alunos escolheram uma situação, desenvolveram uma narrativa, transformaram essa narrativa num debate teórico e argumentativo e decidiram pela absolvição e/ou condenação das personagens ou situações analisadas. Na encenação do Júri, a sala de aula assumiu o papel de corpo de sentença, e os membros participantes do júri se subdividem entre juiz, acusação e defesa com tempos de: apresentação de caso, argumentação de acusação, argumentação de defesa, réplicas e tréplicas podendo com a devida, se for o caso, a participação do corpo de sentença realizando perguntas. Como professor, me encontrei na condição de espectador, mediando as condições necessárias a realização dos trabalhos e podendo, assim como o corpo de sentença, fazer algum tipo de colocação durante os trabalhos do júri e no final, fornecemos as primeiras impressões para os alunos sobre a realização do trabalho no intuito de corrigir algo ou ratificar pontos positivos. Alguns momentos dessas micro aulas e júris estão representadas nas figuras 17, 18, 19, 20, 21 e 22.



FIGURA 17 : Micro aula sendo apresentada. Fonte: Arquivo pessoal 2024.

As alunas abordaram na micro aula como temas centrais, as migrações do tipo Êxodo Rural e efeitos da Seca. A escolha pelo título da micro aula, Miséria e Desumanização com os Sertanejos pelas alunas, não se trata de uma simples percepção conceitual sobre Seca e o Êxodo Rural.

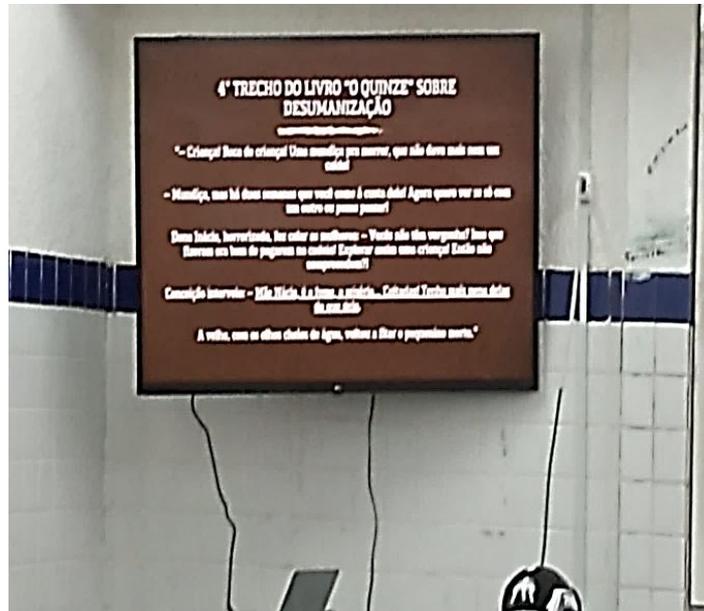


FIGURA 18: Trechos do Romance O Quinze. Fonte Arquivo Pessoal 2024.

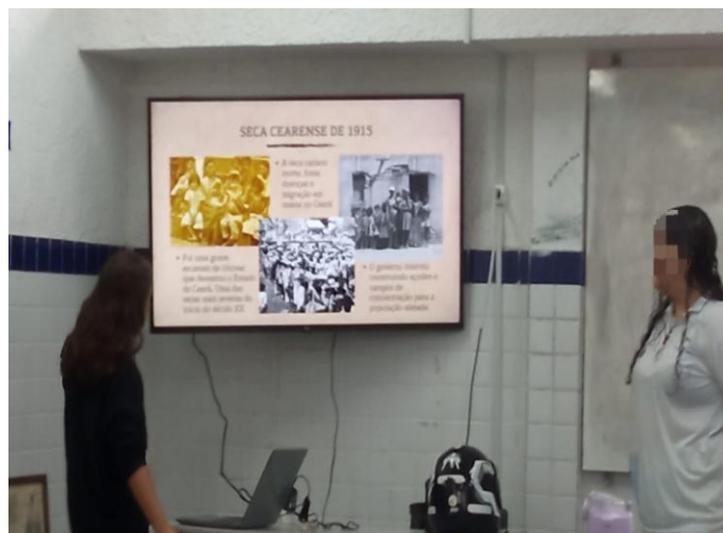


FIGURA 19: Fontes e imagens utilizadas. Fonte: Arquivo pessoal 2024.

As leituras interpretativas do Romance O Quinze, sobre o ponto de vista de Chico Bento, Cordulina e sua família, expuseram a situação que os colocaram numa condição de penúria e degradação de sua dignidade. As alunas destacaram várias passagens do livro onde essa desumanização estava sendo retratada (Figura 18). A fome, a humilhação da mendicância, a morte de Josias, filho do casal Chico Bento e Cordulina e a chegada ao campo de concentração

foram usadas pelas alunas para explicar e expor que a Seca não era puramente um fenômeno que se caracterizava pela ausência das chuvas, mas, como este atinge seriamente a condição de humanidade das pessoas, desconfigurando a imagem do ser humano pelo flagelo, pela sua estupidez e ignorância perante a tragédia dos outros.

As alunas usaram com recurso pedagógico a exposição de imagens da época da obra “O Quinze” (Figura 19) e destacaram aos trechos do livro onde se encontra menções as imagens de desumanização (Figura 20), que expuseram na sua micro aula. Com isso, encontraram meios para explicar o conteúdo do movimento Êxodo Rural sobre uma ótica diferente da análise puramente conceitual do movimento. Entendo, que as alunas conseguiram atingir um objetivo satisfatório no cumprimento da tarefa que contribui para suas formações cidadãs, através das exposições de seus pensamentos sobre o fenômeno proposto e discutido.

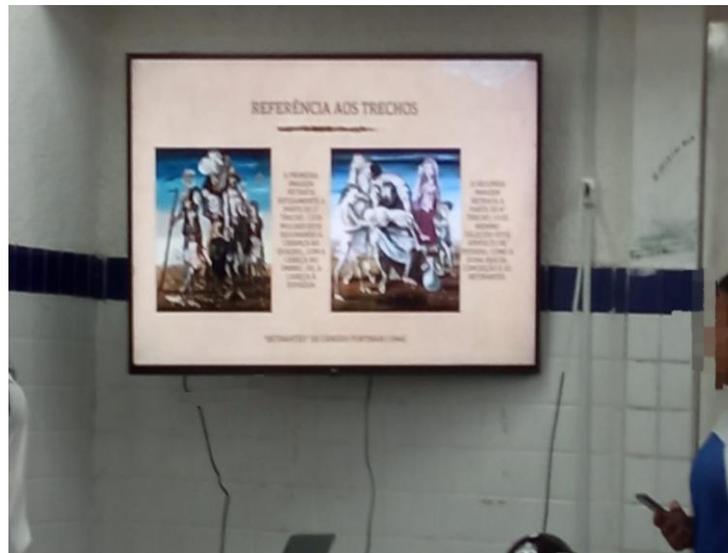


FIGURA 20: Referências artísticas. Fonte: Arquivo pessoal 2024.

As figuras seguintes registraram a participação dos alunos no meio da encenação de dois júris simulados. Diferente da atividade das micro aulas, aqui basicamente os alunos dispuseram das retóricas argumentativas para o desenvolvimento desta atividade.

A figura 21 mostrou alunos realizando um júri simulado, onde Chico Bento está sendo acusado de negligência pela morte de seu filho Josias. Uma aluna executou as argumentações de defesa enquanto outro aluno protagonizou as argumentações de acusação.

A figura 22 registrou a realização de um segundo Júri, que teve a participação de um aluno protagonizando Chico Bento na condição de Réu, por ter matado um cabritinho para saciar a fome de sua família durante a severa Seca. Uma aluna na condição de acusadora, outro aluno interpretou a função de defensor e uma outra aluna na função de mediação de júri.



FIGURA 21: Alunos em júri. Fonte: Arquivo pessoal 2024.

Adotamos o júri simulado como atividade pedagógica, para a promoção o exercício de argumentação dos alunos. A capacidade argumentativa não é algo que possa ser ensinado nem tão pouco um dom exclusivo de algumas pessoas, mas, é uma condição obtida através do exercício da pesquisa, reflexão e discussão sobre qualquer assunto e situação. Muitas vezes, desejamos que nossos alunos debatam conosco sobre determinadas questões, todavia, nem sempre estão preparados para isso. É oportunizando situações onde, o aluno esteja propício ao desenvolvimento da prática argumentativa e considerando nessa prática, a nossa impressão sobre o mesmo, o seu nível de abstração dos conteúdos e sua desenvoltura na construção do pensamento que fundamentará o argumento, buscamos que os alunos desenvolvessem o pensamento geográfico sobre o estudo da população brasileira. A construção argumentativa do aluno nos serviu de base para avaliar essa construção de seu pensamento. Durante a execução



Figura 22: Outro Júri. Fonte: Arquivo Pessoal 2024.

Desses dois júris simulados a que nos referimos, observamos que os alunos expuseram com clareza para o restante da sala, o fato que se estava analisando sobre a personagem Chico Bento. Nessa exposição foram lidos os trechos onde os episódios foram extraídos.

Os alunos expuseram suas teses de acusação e defesa respeitando o tempo destinado a elas, conforme orientações dadas previamente pelo professor para a condução dos trabalhos. Seguindo a fase de exposição das teses, os alunos entraram nas fases de perguntas ao réu e protagonizaram uma “disputa” argumentativa, onde observamos a bases de construção dos argumentos, com outras passagens do romance O Quinze e fundamentação histórica e geográfica que embasaram os mesmos. Notamos, que essa disputa argumentativa, captou a atenção total dos alunos presentes na sala onde em alguns momentos aconteceram participação com perguntas.

Desta maneira, a atividade desenvolvida chegou a condições satisfatórias de construção de pensamento geográfico. Pois, como dissemos antes, a produção desse pensamento é uma condição prévia para a construção argumentativa, ou seja, o desenvolvimento das linhas argumentativas dos alunos durante a atividade nos levou a afirmar que houve construção de pensamento geográfico. Nessa atividade, os alunos tiveram a condição ampla de vivenciarem, ainda que de maneira lúdica, situações ligadas a contextos práticos dos conteúdos de estudo populacional que se necessitam trabalhar na 2ª série do ensino médio.

Seguindo a sequência dos conteúdos, nosso planejamento das sequencias avaliativas segue para o trabalho com a Urbanização do Espaço brasileiro: formação das áreas urbanas brasileiras e o estudo de seus problemas. A exposição dos conteúdos veio acompanhada da solicitação aos alunos que, após a leitura dos capítulos finais do romance O Quinze, que investigassem nos seus domicílios e espaços de convivência, casos de pessoas que migraram para nossa cidade. Os alunos realizaram entrevistas gravadas ou transcritas investigando sobre as causas e os efeitos do processo migratório na vida dessas pessoas e depois produziram relatório da ação descrevendo neste, os recursos que utilizaram e a análise sobre o fato que investigaram.

A entrevista é um recurso que os professores podem utilizar nas suas aulas ou projetos pedagógicos como uma estratégia para estimular a condição de pesquisador nos alunos. É na entrevista onde eles têm a oportunidade de estar diante de um fato ou fenômeno ocorrido e como essa pessoa que participou deste fenômeno explica sua ocorrência.

Para a maioria dos alunos, a entrevista era recomendada para pessoas específicas e longe de seu convívio social. Um exemplo, o professor de Geografia recomendou que os alunos

entrevistassem um catador de material reciclável. Os alunos, no seu horário de contra turno percorriam as ruas de seu bairro e executavam a entrevista, muitas vezes, sem estabelecer relação próxima. Na nossa atividade de entrevista, o aluno escolheu pessoas próximas dele, em casa, na escola etc. Nossa intenção era que o aluno primeiro: atente-se ao fato que a entrevista é um instrumento de pesquisa alternativo para o desenvolvimento do que se pretendia estudar. No caso específico da nossa atividade proposta, o fenômeno das migrações. Tão retratados no romance *O Quinze* e onde agora eles perceberiam que as causas da migração são bem mais diversas que as que o romance aborda e em alguns casos, é exatamente como ocorreu na narrativa de Rachel de Queiroz. Segundo: o fato de os entrevistados serem pessoas do convívio dos alunos estabeleceu uma conexão próxima do mesmo, que o ajudou a construir seu pensamento, no caso geográfico, sobre as causas e os efeitos desse fenômeno na formação do Espaço do aluno.

Logo abaixo, temos algumas figuras (23, 24, 25, 26 e 27) que mostram momentos das entrevistas sendo realizadas e de partes das transcrições de algumas que foram realizadas de maneira escrita.



FIGURA 23: Imagem de entrevista com parente. Fonte: arquivo pessoal 2024



FIGURA 24: Apresentação da entrevista gravada. Fonte: Arquivo pessoal 2024.

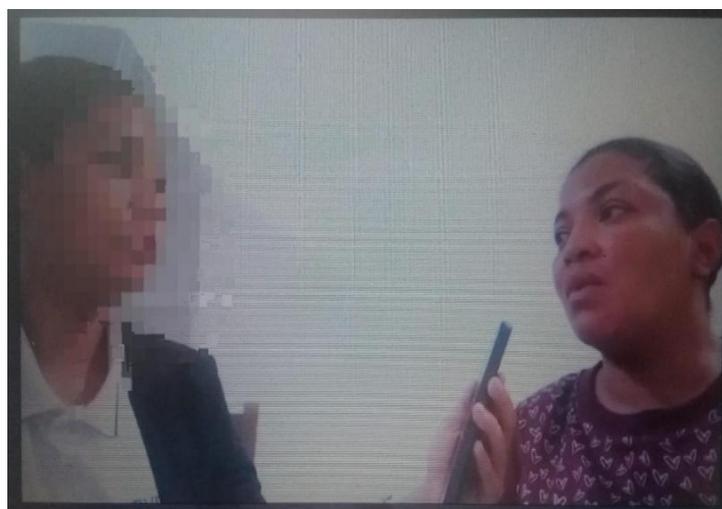


FIGURA 25: Mais uma entrevista com parente. Fonte: Arquivo pessoal 2024

As atividades com entrevistas realizadas pelos alunos da 2ª série do ensino médio da ECI Assis Chateaubriand, foram avaliadas como positivas para construção do pensamento geográfico dos alunos. Antes de falar sobre isso, gostaria de destacar o envolvimento dos alunos quando engajaram familiares e professores nestas atividades. Nas figuras, destacamos dois dos trabalhos por estarem bem próximos dos casos que os alunos analisaram na obra *O Quinze*. Não são vítimas da Seca, mas, de migrantes de pequenas cidades do interior para cidades maiores. Em outras entrevistas tivemos, gravadas em áudio e vídeo, professores e alunos que contaram suas histórias pessoais.

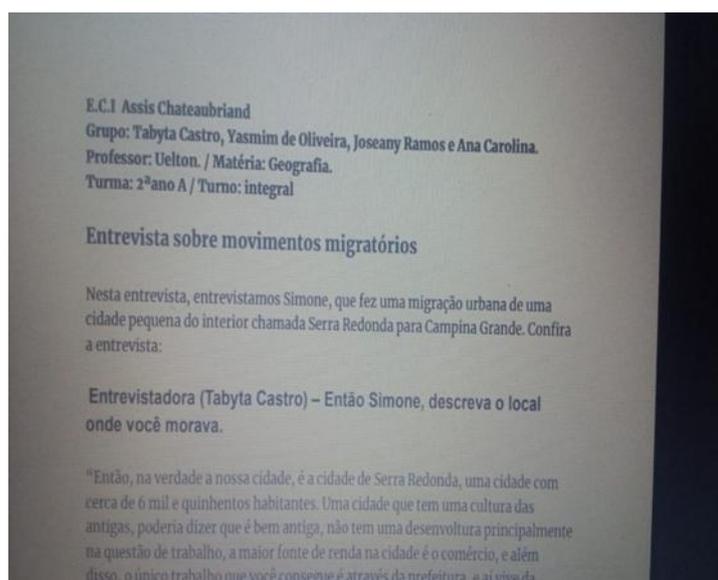


FIGURA 26: Trecho transcrito da entrevista. Fonte: arquivo pessoal 2025.

Ao analisar o conteúdo das entrevistas procurei focar naquilo que os alunos gostariam de investigar, e se o conteúdo tinha natureza geográfica presente nos questionamentos levantados aos entrevistados.

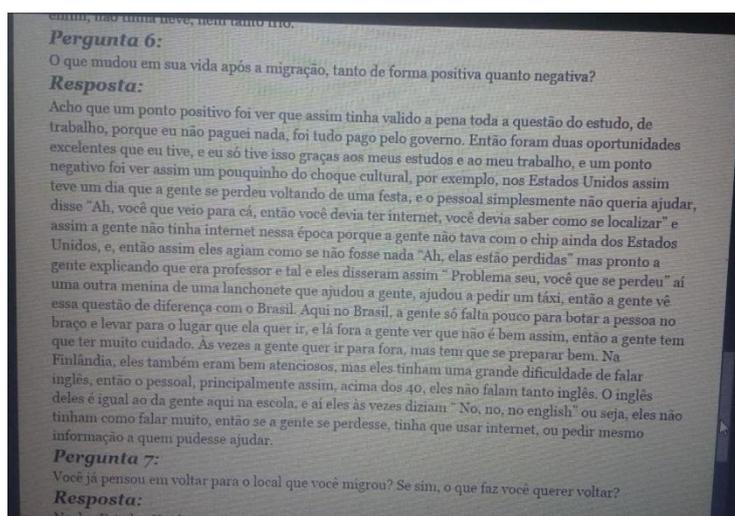


FIGURA 27: Trecho de entrevista com professora. Fonte: arquivo pessoal

Considero como satisfatório o conteúdo geográfico das questões, aonde os alunos conduziram suas entrevistas explorando as capacidades dos entrevistados de descrevem seus locais de origem e as situações que os induziram a realizarem os deslocamentos relatados. Essa condição vista nas perguntas dos alunos aos entrevistados, aponta uma noção real de desenvolvimento do pensamento geográfico diante da situação investigada. Isso pode ser afirmado pois, ao elaborarem os questionamentos, mostrou-se a manifestação de

intencionalidade do aluno em procurar saber sobre a origem do entrevistado e de como suas situações e vivências fazem parte da construção do Espaço do aluno. Para os jovens da segunda série do ensino médio da ECI Assis Chateaubriand em idade de construção de sua formação cidadã, inteligência emocional e pensamento geográfico, a entrevista foi um trabalho ativo de experiência com situações reais que os ajudaram a formarem noção crítica da realidade que o cerca assim como o conhecimento advindo da construção do pensamento que construiu.

Avaliando os trabalhos dos alunos, consideramos que o romance “O Quinze”, utilizado como recurso pedagógico na construção do pensamento geográfico pela mediação em sequência didática cumpriu sua objetivação. As avaliações feitas às propostas de trabalho que foram executadas pelos alunos da segunda série do ensino médio da ECI Assis Chateaubriand, em formato de sequência didática, consideraram que a construção do pensamento geográfico dos alunos ficou materializada na qualidade dos produtos entregues.

Esses produtos expressam as visões dos alunos sobre as temáticas trabalhadas em sala dos conteúdos de Geografia selecionados pelo professor e que os alunos identificaram nas páginas do romance “O Quinze” pela sua leitura. Os trabalhos autorais, as micro aulas, os juris simulados e as entrevistas explicitaram o desenvolvimento de um pensamento tipicamente geográfico dos assuntos, no momento que identificamos que o aluno, através da criatividade, argumentação e capacidade investigativa executou de maneira satisfatória as atividades a eles incumbidas com desenvoltura, competência e precisão atestadas na ocasião da entrega e apresentação dos trabalhos nas datas e quando conseguiu envolver outros os colegas em torno daquilo que pretendeu expressar e discutir sobre o espaço da obra e, principalmente, relacionar o conteúdo ao Espaço do Aluno.

De forma similar aos nossos resultados, outros autores já anunciavam anteriormente a eficácia em sala de aula do Romance “O Quinze” como recurso pedagógico. No trabalho: Seca como fenômeno geográfico: letramento literário com os estudantes do ensino médio (Silva, Moura e Tonini 2024), os autores destacam o trabalho com o fenômeno climático da Seca, através de sequência didáticas e leitura do Romance. Para eles, os trabalhos e a leitura da obra proporcionaram aos alunos o desenvolvimento de condições para observar o fenômeno climático da Seca como tragédia e na formação do chamado letramento geográfico sobre como a Seca aparece relacionada a vários conteúdos inerentes à Geografia Escolar, o que dá a possibilidade do uso da obra como contribuinte para uma melhor construção pelos alunos sobre o contexto em que estão inseridos em ação-reflexão-ação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensando nas potencialidades que a construção do pensamento geográfico proporciona ao aluno, através de uma abordagem qualitativa, apresentamos a pesquisa-ação, desenvolvida a partir da utilização do Romance “O Quinze” no ensino de Geografia, na Escola Cidadã Integral Assis Chateaubriand, localizada em Campina Grande, PB. A pesquisa através das propostas desenvolvidas nas rotinas de trabalho na escola destacou que, além de potencializar a construção do pensamento geográfico pelos estudantes, contribuiu com sua formação cidadã crítica e auxiliou na redução de realidades escolares com potencial excludente, tais como: acriticidade e estereótipos negativos a respeito da Geografia e seus conhecimentos. A escolha pela pesquisa-ação foi pautada no envolvimento direto do pesquisador com o objeto pesquisado.

A escolha pelas atividades, sua forma de organização em sequência didática e, principalmente, a escolha pelo trabalho com os conteúdos da Geografia a partir da leitura do romance “O Quinze” pode ser considerado, de maneira geral, como exitosa. Essa consideração não é pautada apenas nas avaliações que fizemos de alguns dos trabalhos apresentados no transcorrer do ano letivo de 2024. Foi exitosa, pois vi meus alunos se ariscarem a produzir o que antes nunca haviam feito; foi exitosa, por terem se despedido da timidez e colocado aquilo que nunca sequer ousaram ou imaginaram discutir, os problemas de outras pessoas, em outras épocas e nas atuais; foi exitosa pois participei daquilo que sempre tivemos certeza, por trás dos discursos de nós professores, de que nossos alunos “não querem fazer nada”, se encontra um potência latente esperando que nós, aqueles que estudamos para ensinar, explorem e proporcionem momentos onde o pensamento geográfico crítico do aluno tenha valor e, principalmente, importância para mudar a sua condição e a do outros dentro do Espaço aluno.

Elaborar nossas aulas de maneira diferente do que fizemos a vida toda é bastante desafiador e exaustivo. Nunca imaginei que seria fácil, no entanto, propor aulas e, principalmente, proporcionar a construção do pensamento a partir de recursos pedagógicos advindos das possibilidades criadas da leitura do romance O Quinze, estabeleceu uma mudança significativa em nossa trajetória profissional. Isso abra o caminho para o novo, de que o ensino da Geografia não depende só de mim, mas, de como eu envolvo meus alunos na construção daquilo que ele desenvolve para si e para os outros.

Nossa pesquisa não se conclui na mera avaliação qualitativa das ações desenvolvidas junto aos alunos da segunda série do ensino médio da ECI Assis Chateaubriand. Nem tampouco, consideramos que o fizemos foi a construção do pensamento geográfico puro e acabado. É

preciso acompanhar o desenvolvimento dos alunos dentro das mesmas temáticas e, envolvê-los em outras e zelar pela condição inicialmente desenvolvida por nós. Acreditamos que a continuidade é essencial na geração gradativa do pensamento geográfico que alunos desenvolvem. Sendo assim, não acaba aqui nossa ação participativa nesse processo construtor, ele continua por tempo indeterminado.

REFERÊNCIAS

AB'SÁBER, Aziz Nacib. Caatingas: o domínio dos sertões secos. In: ____. **Os domínios de natureza no Brasil: potencialidades paisagísticas**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003. p. 83-100.

ALBUQUERQUE, Júnior, Durval Muniz de. Espaços da sociedade. In: _____. **A invenção do nordeste e outrora artes**. 3º ed. Recife: fjn. Massagana: São Paulo: Cortez, 2006. p. 65-182.

ALMEIDA, Vanessa, Sievers de. A distinção entre conhecer e pensar em Hannah Arendt e sua relevância para a educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.36, n.32, p. 853-865, set./dez. 2010.

ANDRADE, Manuel Correia de. Art. O pensamento geográfico e a realidade brasileira. **Boletim Paulista de Geografia**. V. 54: p. 5-28, 1977.

ARCANJO, Fernanda; HANASHIRO, Midori. **Livro a história da educação**. São Paulo: Biblioteca 24 horas, Seven System Internacional Ltda, 2010.

AVELLAR, José C. **O Chão da palavra**. Rio de Janeiro: Rocco, 2007. 440p.

BALDISSERA, Adelina. Pesquisa-ação: uma metodologia do “conhecer” e do “agir” coletivo. **Sociedade em Debate**, Pelotas, v. 7, nº 2, p. :5-25, Agosto/2001.

BARBOSA, Maria Edivani Silva. A geografia na escola: espaço, tempo e possibilidades - **Revista de Ensino de Geografia**, Uberlândia, v. 7, n. 12, p. xx, jan./jun. 2016.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reta e Augusto Pinheiro Lisboa edições 70, 1977.

BARTHES, Roland. Aula. Trad. Leyla Perrone-Moisés. 9ªed. São Paulo: Cultrix, 2001. 89p.

BARON, Christine. Littérature et géographie: lieux, espaces, paysages et écritures. **Fabula LhT**, nº 8, Dossier Le partage des disciplines, mai 2011. Disponível em: <<http://www.fabula.org/lht/8/baron.html>>. acesso em 08/03/2024.

BROSSEAU, Marc. **Des Roman-geographes: essai**. Paris: L'Hamarttan, 1996.246p.

CALLAI, H.C. O ensino de geografia: Recortes espaciais para análise. In: CASTROGIOVANNI, A.C. et al. **Geografia em sala de aula, práticas e reflexões**. Porto Alegre: Associação dos Geógrafos Brasileiros. 1998.

CALLAI, Helena Copetti. O conhecimento geográfico e a formação do professor de geografia. **Revista Geográfica de América Central**. vol. 2, julho-dezembro, 2011, p. 1-20

CALLAI, H. C. A Geografia ensinada: os desafios de uma educação geográfica. In: MORAIS, E.; MORAES, L. **Formação de professores: conteúdos e metodologias no ensino de Geografia**. Goiânia: Nepeg, 2010. p. 15-38

CAVALCANTE, Tiago Vieira. **Geografia Literária em Rachel de Queiroz**. Tese de doutorado. Rio Claro, 2016. 176 f.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Pensar pela Geografia: ensino e relevância social**. Goiânia: C&A Alfa Comunicação. 2019. 232 p.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Para onde estão indo as investigações sobre o ensino de Geografia no Brasil? Um olhar sobre elementos da pesquisa e do lugar que ela ocupa nesse campo. **Boletim Goiano de Geografia**. V. 36, N. 3, Goiânia: set/dez. 2016.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Ensinar geografia para a autonomia do pensamento: o desafio de superar dualismos pelo pensamento teórico crítico. **Revista da ANPEGE**, v. 7, n. 1, número especial, p. 193-203, out. 2011. Goiânia, GO.

CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos. **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2000. 176p. 7ª edição, 2009.

CASTANHEIRA, Marcela Alves de Araújo França. **Experiência e pensamento: uma leitura de Foucault**. Tese (doutorado), Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. 2021. 202f.

CONTI, José Bueno; FURLAN, Sueli Angelo. Geoecologia: o clima, os solos e a biota. In: ROSS, Jurandyr L. Sanches (org.). **Geografia do Brasil**. 5 ed. São Paulo: Edusp, 2008.

COUTINHO, Afrânio. **Introdução à Literatura no Brasil – 19ª Ed.** – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para que?** Trad. Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009. 73p.

DIMAS, Antonio. **Espaço e Romance**. 1ª ed. Ática, São Paulo. 1985.

DUBEUX, Maria Helena Santos, SOUZA Ivane Pedroza de. Organização do trabalho pedagógico por sequencia didáticas. In: **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Planejando e alfabetizando; integrando diferentes áreas do conhecimento – projetos didáticos e sequencias didáticas**. Ano 01, unidade 06 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

FERREIRA, Agripina E. A. **Dicionário de imagens, símbolos, mitos, termos e conceitos bachelardianos**. Londrina: EDUEL, 2008. 220p.

FERREIRA, M. S. **Pesquisa e processos de formação**. Livro do XII Colóquio secção portuguesa da AFIRSE. Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, 2002.

FRANCO, M.A.S. Pesquisa-Ação: lembretes de princípios e de práticas. **Rev. Eletrônica Pesquiseduca**. Santos, Volume 11, número 25, p. 358-370, set.-dez. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FUENTES, Carlos. **Geografia do romance**. Trad. Carlos Nougué. Rio de Janeiro: Rocco, 2007. 191p.

GERHARDT, T. E. et al. **A construção da pesquisa**. In: Métodos de pesquisa / [organizado por] Tatiana Engel Gerhardt e Denise Tolfo Silveira; – UAB/UFRGS– Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>. Acesso em 13 de julho de 2023.

GERHARDT, T. E. et al. **Estrutura do projeto de pesquisa**. In: : Métodos de pesquisa / [organizado por] Tatiana Engel Gerhardt e Denise Tolfo Silveira ; – UAB/UFRGS– Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>. Acesso em 13 de julho de 2023.

GIL, A. C. 1946-**Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

GIORDANI, Ana Cláudia Carvalho. Reverberações das fronteiras entre a geografia e a educação. In: Limonad, Ester, Barbosa, Jorge Luiz (orgs.) *et. al.* **Geografias, reflexões conceituais, leituras da ciência geográfica, estudos geográficos**. São Paulo: Max Limonad, 2020.

GONÇALVES, A. R. A geografia escolar como campo de investigação: história da disciplina e cultura escolar. **Revista Bibliográfica de Geografia y ciencias sociales**, Barcelona, vol. XVI, n. 905, 2010.

LODI, M. D. F.; THIOLENT, M. J. M.; SAUERBRONN, J. F. M. Uma Discussão Acerca do Uso da Pesquisa-ação em Administração e Ciências Contábeis. **Sociedade, Contabilidade e Gestão**, v. 13, n. 1, 2018.

IBIAPINA, I. M. L. de M. **Docência Universitária: um romance construído na reflexão dialógica**. Tese de Doutorado. Natal. UFRN: Programa de Pós-Graduação em Educação. 2004.

LINS, O. **Lima Barreto e o espaço romanesco**. São Paulo, Ática, 1976.

LLOSA, Mario Vargas. **A verdade das mentiras**. São Paulo: Arx, 2004.

MARANDOLA JUNIOR, E.; GRATÃO, L. H. B. **Geografia & literatura: ensaios sobre geograficidade, poética e imaginação**. Londrina, Eduel, 2019.

MARANDOLA JR., Eduardo. Geosofia e humanismo: do conhecimento geográfico à geografia do conhecimento. In: KATUTA, Ângela M.; SILVA, William R. da (org.). **O Brasil frente aos arranjos espaciais do século XXI**. Londrina: Humanidades, 2007, p. 269-298.

MELO, Josandra Araújo Barreto de. Normativas curriculares nacionais para o Ensino Médio e o currículo de escolas em tempo integral. **Signos Geográficos**, Goiânia-GO, V. 6, 2024.

MIGUEL pereira, Lúcia. **História da Literatura brasileira: prosa e ficção-1870-1920**.3.ed. Rio de Janeiro: 1973.

MONBEIG, Pierre. **Ensaio de Geografia Humana Brasileira**. São Paulo: Martins, 1940.

MONTEIRO, C.A.F. **O Mapa e a Trama: ensaios sobre o conteúdo geográfico em criações romanescas**. Florianópolis: Ed. UFSC, 2002a.

MORAES, Maristela Maria de. E.; CALLAI, Helena Copetti. **As possibilidades entre literatura e geografia**. Seminário internacional de educação no Mercosul. 2012.

MOREIRA, R. **O discurso do avesso (para a crítica da geografia que se ensina)**. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987.

NERY, Hermes R. **Presença de Rachel: conversas informais com a escritora Rachel de Queiroz**. Ribeirão Preto, SP: FUNPEC-Editora, 2002. 258p.

OLIVEIRA, Lidiane Bezerra. Ensinar sobre a concentração e desconcentração industrial utilizando a Cartografia. In: RICHTER, Denis; CAMPOS, Laís Rodrigues (Org.). **Cartografia escolar**. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2017.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Sequência didática interativa no processo de formação de professores**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

PONTUSCHKA, Nidia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Núria Angeli. Textos escritos. In: _____. **Para Ensinar e Aprender Geografia**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 217- 258.

PPP – **PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO**. ECI ASSIS CHATEAUBRIAND 2020.

QUEIROZ, Rachel de. **O Quinze**. 21ª ed. São Paulo. Livraria José Olimpo Editora (Coleção Sagraana, Vol.18) 1977.

QUEIROZ, Rachel de. **O Quinze**. 1ª ed. Rio de Janeiro. Cameron, 2018.

QUEIROZ, Rachel de. **O nosso humilde ofício de escrever**. In: _____. Rachel de Queiroz – seleção e prefácio Heloisa Buarque de Holanda (Coleção melhores crônicas). São Paulo: Global, 2004. p. 268-270.

SARAMAGO, Ligia. Sobre a serenidade em Heidegger: uma reflexão sobre os caminhos do pensamento. **Aprender - Cad. de Filosofia e Psic. da Educação**, Vitória da Conquista, Ano VI, n. 10, p. 159-176 2008.

SILVA, Maria Camila Siqueira Santos.; MOURA, Marcelo de Oliveira.; TONINI, Ivaine Maria. Seca como fenômeno geográfico: letramento literário com os estudantes do ensino médio. **Revista Brasileira de Climatologia**, Dourados, MS, v. 34, Jan./Jun. 2024.

SILVA, Igor Antônio; E.; BARBOSA, Túlio. **O ensino de Geografia e a Literatura: uma contribuição estética**. Caminhos de Geografia. Uberlândia v. 15, n. 49 Mar/2014.

STEFANELLO, Ana Clarissa. **Didática e avaliação da aprendizagem no ensino de Geografia**. São Paulo, Saraiva, 2009. 159p.

SANTOS, Dayene Albino dos; E; AZEVEDO, Sérgio Luiz Malta de. **O ensino de geografia e a literatura: uma análise do conceito de paisagem na obra literária em cordel o Pequeno Príncipe**. Sociedade, cultura e natureza em espaço e olhares. 1ª coletânea do grupo de pesquisa em literatura, estudos culturais e socioambientais (GPLECS)./ Maria do Socorro Pereira de Almeida, Sérgio Luiz Malta de Azevedo e Eduardo de Lima Beserra.; -1ed. Paulo Afonso – BA: Oxente, 2023. 292p.

SANTOS, Milton. **Por uma geografia nova: da crítica da Geografia a Geografia crítica**. São Paulo, Edusp, 2002.

_____. **Espaço do cidadão**. São Paulo, Edusp, 2014.

_____. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo. Razão e Emoção**. – 4ª Ed. 2ª reimpr. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo. 2006 – (coleção Milton Santos:1).

_____. **Por uma outra globalização, do pensamento único a consciência universal**. Ed. Record, Rio de Janeiro/São Paulo, 2004.

_____. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo. Razão e Emoção**. – 4ª Ed. 2ª reimpr. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo. 2006 – (coleção Milton Santos:1).

SILVEIRA, D. T. e CORDOVA, F. P. **A pesquisa científica**. In: Métodos de pesquisa / [organizado por] Tatiana Engel Gerhardt e Denise Tolfo Silveira ;– UAB/UFRGS– Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005>. pdf. Acesso em 13 de julho de 2023.

SILVA, Roberto Marinho Alves da. **Entre o combate à seca e a convivência com o semiárido: transições paradigmáticas e sustentabilidade do desenvolvimento**. – Fortaleza: Banco do Nordeste do Brasil, 2008.

SOUZA, J. A. de. **Literafia: um diálogo entre a geografia e a literatura.** 1ª ed. Manaus – AM: Ed. do autor, 2021. 115p.

STRAFORINI, Rafael. O ensino de Geografia como prática espacial de significação. In: **Revista Estudos Avançados.** V. 32. N. 93, pp. 175-195. São Paulo, 2018.

SUZUKI, Júlio César. **Geografia e Literatura: abordagens e enfoques contemporâneos.** Revista do centro de pesquisa e formação / nº 5, setembro 2017. USP – São Paulo.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo.** 3ªed. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2010. 96p.

_____. **Poética da prosa.** São Paulo: Martins fontes. 2003. 334p.

VESENTINI, J. W. **Para uma geografia crítica na escola.** São Paulo: Ática, 1992.

_____. (Org.). **O Ensino da Geografia do Século XXI.** 7ª Ed. São Paulo. Ed. Papirus. 2004.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia da arte.** Tradução Paulo Bezerra, São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **A formação social da mente.** Texto proveniente de: Seção Braille da Biblioteca Pública do Paraná <http://www.pr.gov.br/bpp> e-mail: braillepr.gov.br Permitido o uso apenas para fins educacionais de pessoas com deficiência visual Texto-base digitalizado por: Funcionários da Seção Braille da BPP - Curitiba – PR. 1991.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ZWICK, E.; BERTOLIN, R. V.; BRITO, M. J. Action research and socio-practical organizational learning: a theoretical approach. **Brazilian Journal of Management/Revista de Administração da UFSM**, v. 11, 2018.

WANDERLEY, Vernaide M. de A. **A Pedra do Reino: sertão vivido de Ariano Suassuna.** 1997. 173f. Tese (Doutorado em Geografia) – Instituto de Geociência e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 1997.

WRIGHT, John K. **Terrae incognitae: o lugar da imaginação na Geografia.**, Niterói, v. 4, n. 2, p. 4-18, Inverno 2014.

APÊNDICES

APÊNDICE A: Questionário da pesquisa

A LITERATURA NO ENSINO DE GEOGRAFIA: O ROMANCE O QUINZE NA CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO GEOGRÁFICO.

PESQUISADOR RESPONSÁVEL : UELTON DE SOUSA PORFIRIO

ueltonprofessor@gmail.com [Mudar de conta](#) 

* Indica uma pergunta obrigatória

Enviar por e-mail *

Registrar ueltonprofessor@gmail.com como o e-mail a ser incluído na minha resposta

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - PB.

Sua resposta

QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO CONHECIMENTOS GEOGRAFICOS E A LITERATURA NO ENSINO DE GEOGRAFIA.

Sua resposta

NOME COMPLETO *

Sua resposta

CONFIRME ABAIXO QUE VOCÊ PERTENCE A RESPECTIVA SÉRIE E ESCOLA . *

2ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO NA ECI ASSIS CHATEAUBRIAND

VOCÊ TEVE PROFESSOR (A) DE GEOGRAFIA EM TODOS OS SEUS ANOS DE ESCOLA? *

SIM (DESDE O 6º ANO DO FUNDAMENTAL II)

NÃO (SÓ MARQUE ESSA OPÇÃO, SE ESSE TEMPO FOI SUPERIOR A 90 DIAS)

COMO ERAM SUAS AULAS DE GEOGRAFIA ANTES DA ATUAL SÉRIE QUE ESTÁ CURSANDO ?

- PREDOMINANTEMENTE COM USO DE QUADRO, LIVRO E CADERNO.
- PREDOMINAVAM O USO DE OUTROS RECURSOS COMO : IMAGENS, DESENHOS, FILMES, LIVROS LITERÁRIOS...)

VOCÊ SE INTERESSA PELO QUE A GEOGRAFIA SE PROPÕE A ENSINAR? *

- SIM, MUITO INTERESSADO
- TENHO INTERESSE MAS, TENHO DIFICULDADES
- NÃO POSSUO INTERESSE ALGUM
- POSSUO INTERESSE MAS, AS AULAS NÃO ME ESTIMULAM

PARA VOCÊ, EM QUAL DESSAS CATEGORIAS GEO GRÁFICAS A SUA ESCOLA SE ENQUADRA? *

- ESPAÇO
- LUGAR
- TERRITÓRIO
- REGIÃO
- PAISAGEM

COMO VOCÊ COSTUMA ESTUDAR GEOGRAFIA? *

- LENDO AS ANOTAÇÕES NO CADERNO
- LENDO OS TEXTOS DO LIVRO DIDÁTICO
- ASSISTINDO VÍDEOS NA INTERNET
- NÃO COSTUMO ESTUDAR GEOGRAFIA, APENAS FREQUENTO AS AULAS

ESPAÇO É ... *

- FORMADO DE VIVÊNCIA E SABERES.
- CONSTITUÍDO DE ELEMENTOS FÍSICOS E HUMANOS
- FORMADO DE RELAÇÕES POLÍTICAS E SOCIAIS
- ONDE EXISTEM PESSOAS E NATUREZA EM INTERAÇÃO.

LUGAR PODE SER

- UM BELO VISUAL
- UM ESPAÇO DE CONVÍVIO
- UM AMBIENTE ÍNTIMO
- UM ESPAÇO DE MEMÓRIAS /LEMBRANÇAS

PAISAGEM:

- É UMA IMAGEM.
- É BELA OU FEIA
- É PERCEPTIVEL SENSORIALMENTE
- É PORTADORA DE MEMÓRIA.

TERRITÓRIO: *

- ESPAÇO DELIMITADO POR FRONTEIRAS E LIMITES
- ESPAÇO DE MANIFESTAÇÃO DE PODER POLITICO E ECONÔMICO
- ESPAÇO DE ATUAÇÃO DE PESSOAS EM DIVERSAS ESCALAS.

REGIÃO: *

- ESPAÇO DELIMITADO PREVUIAMENTE
- ESPAÇO DE PARTICULARIDADES
- ESPAÇO INVENTADO.

VOCÊ JÁ LEU UM ROMANCE? *

- SIM
- NÃO

SE LHE FOSSE PROPOSTO A LEITURA DE UM ROMANCE, VOCÊ O FARIA? *

- SIM
- NÃO

VOCÊ IMAGINA QUE TIPO DE ASSUNTOS SÃO ABORDADOS NOS ROMANCES? *

- SIM : SÃO ABORDADAS SITUAÇÕES AMOROSAS
- SIM: RELATAM COSTUMES DE UM GRUPO DE PESSOAS EM DETERMINADO LUGAR
- SIM, OS ROMANCES SÃO APENAS FICÇÃO E NÃO ABORDAM NENHUMA TEMÁTICA SOCIAL
- NÃO, DESCONHEÇO TOTALMENTE OS ROMANCES E SUAS ABORDAGENS.

VOCÊ SE IMAGINA ESTUDANDO GEOGRAFIA ATRAVES DE UM ROMANCE? *

- SIM, TOTALMENTE POSSÍVEL
- NÃO IMAGINO SER POSSÍVEL

VOCÊ TEM LITERATURA NAS SUAS AULAS DE PORTUGUÊS?

- SIM, SEMPRE TEMOS AULAS DE LITERATURA
- SIM, ESPORADICAMENTE EM NOSSAS AULAS REGULARES
- NÃO TEMOS AULAS SOBRE LITERATURA.

ALGUM PROFESSOR DE GEOGRAFIA NAS SÉRIES ANTERIORES JÁ PROPÔS TRABALHAR GEOGRAFIA ATRAVÉS DA LITERATURA?

- NÃO, DE FORMA NENHUMA
- SIM, NAS AVALIAÇÕES
- SIM, ATRAVES DA LEITURA DE ROMANCES E POEMAS.

A LITERATURA NO SEU COTIDIANO É : *

- UMA PRÁTICA FREQUENTE
- UMA PRATICA ESPORÁDICA (DE VEZ EM QUANDO)
- NÃO APRECIO A LEITURA DE LIVROS LITERÁRIOS

ALGUM PROFESSOR DE GEOGRAFIA JÁ UTILIZOU NAS SÉRIES ANTERIORES ALGUM RECURSO LITERÁRIO PARA PROPOR A CONSTRUÇÃO DE ALGUM CONCEITO OU CONHECIMENTO GEOGRÁFICO

- SIM, UMA VEZ
- SIM, MAIS DE UMA VEZ
- NUNCA FOI UTILIZADO

Enviar

Limpar formulário

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google. - [Termos de Serviço](#) - [Política de Privacidade](#)

Does this form look suspicious? [Relatório](#)

Google Formulários

APÊNDICE B: Planos e etapas para as sequências didáticas

Conteúdos: Divisões regionais do Brasil: regiões geográficas, domínios morfoclimáticos e subregiões nordestinas.

Objetivos

Geral:

- identificar e compreender as formas e critérios de separação das variadas divisões do espaço brasileiro.

Específicos:

- Conhecer as regiões a partir de suas características, fenômenos e problemas socioeconômicos existentes;
- Posicionar-se criticamente sobre a sua condição participante em seu contexto regional e no seu espaço social.
- Reconhecer e relacionar os fenômenos de natureza geográfica a suas regiões específicas e como os mesmos se manifestam na sua realidade espacial próxima

Público alvo: 2ª série do ensino médio

Recursos didáticos:

- Quadro;
- Mapas temáticos
- Slides com imagens
- O Quinze

Desenvolvimento

1ª etapa:06/05/2024

- Neste dia trabalhamos com os alunos da segunda série do ensino médio, em duas aulas, as propostas de divisões regionais do território brasileiro, apresentando de forma expositiva os critérios utilizados na separação de cada região para cada proposta.

2º etapa: 13/05/2024

- Realizamos uma exposição de imagens em PowerPoint, onde mostramos as divisões do território brasileiro segundo as propostas de divisões regionais trabalhadas. Aqui exercitamos através de questionamento oral as especificidades de cada divisão, suas generalizações e também a capacidade de questionar sobre as paisagens “típicas” de cada região. No outro momento (segunda aula do dia), os alunos organizaram os conteúdos em seus cadernos.

3º etapa: 20/05/2024

- Aqui no primeiro momento (aula) apresentamos a obra literária o quinze para a turma da segunda série. A maioria nunca teve contato com obra. Desta forma, tivemos que expor um pouco sobre a autora do romance, sobre o estilo romântico e orientá-los para que tivessem acesso a obra pela biblioteca da escola Assis Chateaubriand para a leitura fora do horário das aulas. Finalizada a apresentação sugerimos a turma início da leitura da obra, que foi bem aceita pelos alunos que acompanharam atentamente a leitura e interrompido apenas para pedir esclarecimento sobre algumas palavras desconhecidas para eles. Fizemos as leituras de sete partes da obra (capítulos) e explicamos oralmente a proposta de atividade avaliativa.

Avaliação: propusemos aos nossos alunos a realização de trabalhos autorais. Os alunos escolheram uma parte da obra para representá-la através de: maquete, poesia ou desenho o Lugar onde aquela passagem, fenômeno, acontecimento problema estivesse acontecendo. O intuito foi avaliar a capacidade de identificar, explicar e até relacionar as passagens ao conteúdo trabalhado ou a condições vistas, vividas ou conhecidas por eles.

Conteúdos: População Brasileira: Dinâmica, composição e estrutura.

Objetivos:

Geral:

- Identificar e analisar os aspectos estruturantes e conflitantes da população brasileira.

Específicos:

- Reconhecer na população brasileira aspectos da miscigenação dos povos formadores e relacionar estes aspectos aos espaços sociais.
- Fortalecer os conhecimentos sobre fenômenos demográficos e buscar relação causal entre os acontecimentos locais e globais.
- Identificar e estabelecer com competência a conexão entre os fatos geográficos aos variados tipos de movimento migratório.

Público alvo: 2ª série do ensino médio

Recursos didáticos:

- Quadro
- Smartv e recursos audiovisuais
- Mapas temáticos em slides (PowerPoint)
- O Quinze.

Desenvolvimento

1ª etapa: 27/06/2024

- Neste dia, em duas aulas, reforçamos junto aos alunos da segunda série do ensino médio, os conceitos mais básicos sobre população. Tais como: População absoluta, população relativa, densidade demográfica, crescimento vegetativo dentre outros. Após reforçarmos esses conceitos nos adentramos na formação étnica da população brasileira

e como essas etnias estão devidamente distribuídas entre as camadas da estrutura populacional através das análises das pirâmides etárias. Durante a apresentação das estruturas, alguns alunos manifestaram, através de ponderações, algumas desigualdades entre as camadas da população principalmente entre os gêneros e etnias. Pautamos o restante do tempo das aulas, extraíndo dos alunos mais dessa constatação e facultando-lhes a oportunidade de manifestar, além de suas impressões, o que naquele momento eles achavam sobre essa desigualdade e suas possíveis origens.

2ª etapa: 03/06/2024

- Tendo as aulas anteriores sendo bem utilizada para que os alunos interagissem a respeito da nossa formação populacional, proporcionamos nesse momento, em duas aulas, que os alunos individual ou coletivamente produzissem seu material de estudo conceitual. Com isso os alunos, mediados pelo professor organizaram em seus cadernos, uma lista de conceitos que foram trabalhados na aula anterior. Além dos mencionados na etapa anterior, identificados como básicos, nossos alunos introduziram em suas listas conceitos como: racismo, racismo estrutural, segregação socioespacial dentre outras.

3ª etapa: 10/06/2024

- Nesta data concentramos nossos trabalhos nos estudos sobre os movimentos migratórios no Brasil. Escolhemos como temáticas principais: êxodo rural, a transumância, migração pendular e a sazonal. Após o momento de exposição conceitual, ainda na primeira aula do dia, os alunos foram indagados se já tinham executado alguns desses movimentos ou se possuíam um parente ou pessoa conhecida que já tinha o feito. Muitos responderam que não e outros disseram não saber se conheciam algum parente ou conhecido tinha executado. Então, passamos como tarefa escolar uma investigação na escola ou em casa de alguém que tenha realizado algum movimento migratório. Os alunos deveriam buscar além da identificação das pessoas as causas para execução do movimento (uma espécie de apuração do fato) e escrever o relato em seu caderno. Na segunda aula do dia nós resolvemos retomar a leitura do romance O Quinze. Muitos alunos manifestaram empolgação ao relatarem que já tinham lido a obra toda como havia sido recomendado. Desta vez, continuamos a leitura da oitava parte até a 20. Nesta parte do livro podemos ver, além de outros conteúdos trabalhados, uma exemplificação fiel de alguns dos movimentos migratórios trabalhados (êxodo e transumância). Nestas partes os alunos estavam diante de uma série de acontecimentos geográficos, como também, de muitas situações que envolvem o ser humano e seus valores éticos e morais.

Avaliação: Como avaliação do conteúdo trabalhado, dividimos a turma em grupos com 3 e 4 componentes e designamos aos grupos a realização das seguintes tarefas: diante de um trecho selecionado pelo professor, do romance O Quinze, os alunos elaborariam uma micro aula a respeito da temática geográfica contida no trecho e/ou protagonizariam um júri sobre o acontecimento, ação ou fenômeno manifestado nos trechos selecionados. Essa atividade teve como objetivação avaliar a exposição e assimilação dos conceitos reforçados e trabalhados, como também a de oportunizar os alunos de exporem seus posicionamentos a respeito de determinadas temáticas. Onde, caso seja necessário, intervir em reforço positivo, na aquisição e construção de um novo e próprio conhecimento. Foram apresentados nos dias 06/08/2024.

Conteúdos: Urbanização do Espaço brasileiro: formação das áreas urbanas brasileiras e o estudo de seus problemas.

Objetivos:

Geral:

- Identificar com precisão os elementos característicos do espaço urbano nacional quanto a sua origem, hierarquia e desenvolvimento.

Específicos:

- Estabelecer com competência os marcos de origem do espaço urbano da sua cidade e compreender os fenômenos que desencadeiam a circulação dos fluxos dentro da cidade;
- Analisar a gravidade e o alcance dos problemas urbanos do Brasil e do seu espaço social;
- Identificar as conexões entre as escalas de alcance dos fenômenos urbanos que ocorrem na sua cidade com os que existem no Brasil.

Público alvo: 2ª série do ensino médio.

Recursos:

- Quadro
- Smartv e recursos audiovisuais
- Mapas temáticos em slides (PowerPoint)
- O Quinze

Desenvolvimento

1ª etapa: 02/07/2024

Nesta data discutimos com os alunos o conceito de cidade e de município e nos aprofundamos em conceitos mais específicos da geografia sobre o conteúdo. Como Sítio urbano, função urbana, conurbação dentre outros. Desta forma os alunos iniciaram produção do seu material no caderno com os conceitos citados anteriormente e acompanhados de exemplos.

2ª etapa: 09 07 2024

Nesse dia, com auxílio de material autoral em PowerPoint, apresentamos imagens e pequenos textos sobre a urbanização do Brasil e discutimos sobre os principais problemas do universo urbano de nossa cidade (Campina Grande – PB). No segundo momento do dia (segunda aula) terminamos os capítulos restantes do livro O Quinze e propusemos nossa avaliação.

Avaliação: Solicitamos aos alunos, após a leitura dos capítulos do romance O Quinze, que investigassem nos seus domicílios e espaços de convivência casos de pessoas que migraram para nossa cidade, e a realização de uma entrevista gravada ou transcrita sobre as causas e os efeitos do processo migratório na vida dessas pessoas e depois produzissem um relatório da ação descrevendo neste, os recursos que utilizaram e uma análise sobre o fato que investigaram.

APÊNDICE C: Endereço eletrônico para produto pedagógico.

Link de acesso ao produto pedagógico: <https://ueltonprofessor.wixsite.com/ueltongeo>

ANEXOS

UFCG - HOSPITAL
 UNIVERSITÁRIO ALCIDES
 CARNEIRO DA UNIVERSIDADE
 FEDERAL DE CAMPINA
 GRANDE / HUAC - UFCG



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A literatura no ensino de Geografia
Pesquisador: UELTON PORFIRIO
Área Temática:
Versão: 1
CAAE: 78575924.1.0000.5182
Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.780.752

Apresentação do Projeto:

É um projeto a ser realizado com alunos de uma escola de Campina Grande sobre a conexão entre Geografia e literatura.

Objetivo da Pesquisa:

Analisar a espacialidade contida na obra literária *O Quinze* e de que forma ela pode contribuir na construção do pensamento geográfico dos estudantes da 2ª série do ensino médio da ECI Assis Chateaubriand.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O pesquisador descreve como riscos e benefícios:

Riscos:

A pesquisa não oferece nenhum risco a integridade física, psicológica e moral dos participantes. Podem ocorrer de alunos não poderem participar da pesquisa ou de responsáveis não autorizarem a participação em entrevista em razão do não cumprimento do prazo de entrega do termo de consentimento e participação.

Benefícios:

Endereço: CAESE - Rua Dr. Chateaubriand, s/n.
 Bairro: São José CEP: 58.107-670
 UF: PB Município: CAMPINA GRANDE
 Telefone: (83)2101-5545 Fax: (83)2101-5523 E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br

Página 01 de 04

UFCG - HOSPITAL
 UNIVERSITÁRIO ALCIDES
 CARNEIRO DA UNIVERSIDADE
 FEDERAL DE CAMPINA
 GRANDE / HUAC - UFCG



Continuação do Parecer: 6.780.752

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_ASSENTIMENTO_MENOR.pdf	30/03/2024 07:59:17	UELTON PORFIRIO	Aceito
Outros	TCLE_1.pdf	30/03/2024 07:50:29	UELTON PORFIRIO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCL_2.pdf	30/03/2024 07:46:32	UELTON PORFIRIO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura / Investigador	Projeto_de_Uelton.pdf	30/03/2024 07:36:43	UELTON PORFIRIO	Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_22755689.pdf	02/03/2024 07:05:24		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura / Investigador	projeto_de_pesquisa_Uelton_de_Sousa_Porfirio.pdf	02/03/2024 07:01:34	UELTON PORFIRIO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura / Investigador	projeto_de_pesquisa_Uelton_de_Sousa_Porfirio.pdf	02/03/2024 07:01:34	UELTON PORFIRIO	Recusado
Outros	termo_de_compromisso_e_confidencialidade_Uelton_de_Sousa_Porfirio.pdf	02/03/2024 07:00:02	UELTON PORFIRIO	Aceito

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não existem inadequações éticas para o início da pesquisa

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_22755689.pdf	30/03/2024 08:21:28		Aceito
Orçamento	orcamento_projeto.pdf	30/03/2024 08:20:51	UELTON PORFIRIO	Aceito
Outros	COMPROMISSO_PESQUISADOR.pdf	30/03/2024 08:13:31	UELTON PORFIRIO	Aceito
Outros	modelo_de_entrevista.pdf	30/03/2024 08:03:04	UELTON PORFIRIO	Aceito

Endereço: CAESE - Rua Dr. Chateaubriand, s/n.
 Bairro: São José CEP: 58.107-670
 UF: PB Município: CAMPINA GRANDE
 Telefone: (83)2101-5545 Fax: (83)2101-5523 E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br

Página 02 de 04

Outros	termo_de_compromisso_e_confidencialidade_Uelton_de_Sousa_Porfirio.pdf	02/03/2024 07:00:02	UELTON PORFIRIO	Recusado
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_uelton_de_Sousa_Porfirio.pdf	02/03/2024 06:59:02	UELTON PORFIRIO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_uelton_de_Sousa_Porfirio.pdf	02/03/2024 06:59:02	UELTON PORFIRIO	Recusado
Outros	carta_de_anuencia_Uelton_de_Sousa_Porfirio.pdf	02/03/2024 06:58:41	UELTON PORFIRIO	Aceito
Folha de Rosto	Uelton_de_Sousa_Porfirio.pdf	02/03/2024 06:12:15	UELTON PORFIRIO	Aceito

Situação do Parecer:
 Aprovado

Endereço: CAESE - Rua Dr. Chateaubriand, s/n.
 Bairro: São José CEP: 58.107-670
 UF: PB Município: CAMPINA GRANDE
 Telefone: (83)2101-5545 Fax: (83)2101-5523 E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br

Página 03 de 04

UFCG - HOSPITAL
 UNIVERSITÁRIO ALCIDES
 CARNEIRO DA UNIVERSIDADE
 FEDERAL DE CAMPINA
 GRANDE / HUAC - UFCG



Continuação do Parecer: 6.780.752

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMPINA GRANDE, 23 de Abril de 2024

Assinado por:
 Andréia Oliveira Barros Sousa
 (Coordenador(a))