


UMA ANÁLISE SOBRE A RELAÇÃO ENTRE ENSINO DE GEOGRAFIA E LITERATURA DESENVOLVIDAS EM PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL

UN ANÁLISIS DE LA RELACIÓN ENTRE LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA Y LA LITERATURA DESARROLLADA EN LOS PROGRAMAS DE POSGRADO EN BRASIL

AN ANALYSIS OF THE RELATIONSHIP BETWEEN TEACHING GEOGRAPHY AND LITERATURE DEVELOPED IN GRADUATE PROGRAMS IN BRAZIL

Alex Cristiano de Souza¹

 0000-0002-5073-2053

alexcrislianodesouza@gmail.com

¹ Professor na área de Ensino de Geografia no Instituto de Geografia da Universidade Federal de Uberlândia (IGUFU). Licenciado em Geografia pela Universidade Federal de Alfenas (Unifal-MG). Mestre e Doutor em Geografia pela UFU. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5073-2053>. E-mail: alexcrislianodesouza@gmail.com.

Artigo recebido em dezembro de 2022 e aceito para publicação em junho de 2023.



Este artigo está licenciado sob uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

RESUMO: São recentes na produção acadêmica brasileira investigações que tem como objeto de pesquisa a relação entre ensino de geografia e literatura. Este artigo objetiva compreender como tais pesquisas, produzidas em programas de pós-graduação stricto sensu no Brasil, abordam o tema. Para tanto, analisamos dissertações e teses disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) que versam sobre este assunto, demonstrando os principais fundamentos das pesquisas, suas interpretações, as perspectivas, o método de análise predominante, compreendendo seu tratamento na construção do conhecimento geográfico na educação escolar. Assim, consideramos importante o diálogo com a educação na orientação de práticas educativas no contexto escolar. Aqui procedemos uma reflexão crítica como ponto de partida em contribuição com a questão, abrindo o debate e ampliando as possibilidades de desenvolvimento da relação entre ensino de geografia e literatura.

Palavras-chave: Cotidiano. Imaginação. Interdisciplinaridade. Ecletismo teórico-metodológico. Pedagogia histórico-crítica.

RESUMEN: Investigaciones recientes en la producción académica brasileña tienen como objeto de investigación la relación entre la enseñanza de la geografía y la literatura. Este artículo tiene como objetivo comprender cómo tales investigaciones, producidas en programas de posgrado stricto sensu en Brasil, abordan el tema. Por lo tanto, analizamos disertaciones y tesis disponibles en Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) que tratan sobre este tema, demostrando los principales fundamentos de las investigaciones, sus interpretaciones, perspectivas, el método de análisis predominante, incluido su tratamiento en la construcción del conocimiento geográfico en la educación escolar. Así, consideramos importante el diálogo con la educación en la orientación de las prácticas educativas en el contexto escolar. Procedemos aquí con una reflexión crítica como punto de partida para contribuir a la cuestión, abriendo el debate y ampliando las posibilidades de desarrollar la relación entre la enseñanza de la geografía y la literatura.

Palabras clave: Vida cotidiana. Imaginación. Interdisciplinariedad. Eclecticismo teórico-metodológico. Pedagogía histórico-crítica.

ABSTRACT: Research that have the relation between the teaching of geography and literature as investigation object are recent in the Brazilian academic production. This article aims to understand how the research, generated in Brazilian postgraduate courses, approach the theme. For this purpose, the dissertations and thesis available at the Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) that deal with the subject are analyzed, demonstrating the main fundamentals of the studies, its interpretations, perspectives and the predominant methods of analysis, understanding its treatment on the construction of geographical knowledge in school teaching. Thus, we consider important the dialogue with education in the orientation of educational practices in the school environment. We

proceed to a critical reflection as starting point in contribution to the matter, opening the debate and expanding the possibilities of developing the relation between teaching of geography and literature.

Keywords: Quotidian. Imagination. Interdisciplinarity. Theoretical-practical eclecticism. Historical-critical pedagogy.

INTRODUÇÃO

As pesquisas em nível de pós-graduação no Brasil que versam sobre a temática que envolve ensino de geografia e literatura demonstram uma vinculação hegemônica com a geografia humanista e cultural, perspectiva que reflete estudo de Fernandes (2017) sobre a relação entre geografia e Literatura. Ao assumirem estas abordagens para a análise geográfica direcionada ao ensino, os trabalhos apresentam uma visão de mundo, de ciência, de geografia, de literatura, de educação com rebatimentos em suas pesquisas e em suas práticas.

Neste sentido, este artigo tem como objetivo geral demonstrar como as pesquisas produzidas em programas de pós-graduação no Brasil abordam a relação entre ensino de geografia e literatura. Para tanto, analisamos trabalhos de mestrado e doutorado disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) que exploram esta relação, demonstrando os principais fundamentos das pesquisas, suas interpretações, as perspectivas, os métodos de análises, enfim, compreendendo como é tratada a relação entre o ensino de geografia e literatura na construção do conhecimento geográfico na educação escolar.

No trabalho de busca nesta base de dados encontramos pesquisas desenvolvidas em programas de pós-graduação em geografia e em Educação. No mecanismo de busca utilizamos os descritores “ensino de geografia e literatura”, “geografia e literatura” e “ensino de geografia” sucedido pela leitura dos resumos e das palavras-chave dos documentos encontrados para a identificação dos trabalhos que se dedicassem ao tema, seguido pela leitura e análise desses trabalhos. O levantamento foi realizado entre 2017 e dezembro de 2019, no qual identificamos trabalhos apenas da década de 2010. Ao todo foram localizados 7 dissertações e 1 tese.

Via de regra, os trabalhos analisados traçam uma interpretação geográfica das obras literárias trabalhadas, de modo a abarcarem determinados conteúdos escolares de geografia, mas sem um aprofundamento para o trabalho docente em sala de aula. Exceção feita à Almeida (2018) que busca propor uma metodologia para o trabalho pedagógico no ensino de geografia com a literatura.

As reflexões aqui apresentadas fazem parte de um trabalho mais amplo de nossa tese (SOUZA, 2021), com alterações, desenvolvida no Programa de Pós-graduação em geografia, da Universidade Federal de Uberlândia - UFU, orientada pela professora Marlene Teresinha de Muno Colesanti. Esta pesquisa contou com apoio financeiro, por três anos, de bolsa de pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Neste momento analisaremos as abordagens realizadas sobre o ensino

de geografia e literatura encontradas nas dissertações e teses, para tanto, assumimos como ponto de partida a educação como elemento mediador dessa relação. Assim, situamos o tema referente a literatura no ensino de geografia, desde uma perspectiva crítica, identificando na Pedagogia Histórico-Crítica um importante fundamento da educação que lança luz ao problema permitindo uma abordagem afirmativa sobre a questão. Em momento posterior, realizamos a análise das pesquisas que tratam do tema referente ao ensino de geografia e a literatura.

EDUCAÇÃO E ARTE NA MEDIAÇÃO ENTRE ENSINO DE geografia E LITERATURA

Buscamos estabelecer um diálogo entre a educação, o ensino de geografia e a literatura, para uma melhor articulação sobre essas questões. Assim, consideramos que, por seu caráter histórico, social e cultural, a literatura (e as artes) não se constitui apenas como elemento de mera recreação. Por sua relação com os sentimentos que são mobilizados e pelos vínculos que estabelecem com o conhecimento, com o conhecimento geográfico, com a história e a cultura humana, a literatura é um elemento permanente em todas as fases da vida, como salientado por Candido (2011). Por esta perspectiva Saccomani (2016) defende a arte e a literatura como elementos integrantes e fundamentais na formação e no desenvolvimento, tanto do gênero humano, quanto do indivíduo em particular.

Nesse sentido, Assumpção (2014, p. 99) aborda a arte como um meio, enquanto um processo de objetivação do ser humano com a realidade, considerando que “Há inúmeras mediações que se colocam entre o indivíduo e o gênero humano. A arte, em tais condições, configura-se como um tipo de mediação que oportuniza uma relação efetiva do indivíduo com o gênero humano.” Arte, literatura e filosofia são assumidas como importantes áreas que permitem extrapolar as relações do cotidiano imediato, possibilitando novas relações no processo de formação da individualidade.

A formação e o desenvolvimento do indivíduo, abordado por Assumpção (2014) e Saccomani (2016), não toma como referência o indivíduo pós-moderno, alienado e fragmentado, mas se volta a uma perspectiva que vislumbra uma individualidade livre e universal. Conforme destacado por Duarte (2012, p. 214), se trata da formação, da apropriação “das formas mais elevadas de conhecimento já produzidas pela humanidade e participa conscientemente da construção da riqueza universal do gênero humano, o que só pode ocorrer por meio da relação consciente com a totalidade”.

Ao abordar a questão da individualidade, Duarte (2007; 2011; 2012; 2013) traz essas discussões para o campo da educação, demonstrando, por exemplo, como as diferentes perspectivas (se construtivista, pós-moderna ou a marxista) refletem na educação escolar. A individualidade em si é o processo em que o homem se apropria, mesmo que não consciente disso, das condições básicas de existência, como, por exemplo, o caso da língua materna. A problemática, nesse caso, está em que, conforme o autor:

No caso da individualidade, temos como um princípio básico de nossa teoria o de que o indivíduo só se desenvolve plenamente quando ele, a partir da individualidade em-si, forma sua individualidade para-si. Já não se trata mais, então, de uma individualidade assumida espontaneamente, mas sim de uma individualidade em constante processo de construção. (DUARTE, 2007, p. 28)

Portanto, considerando que a formação da individualidade que se encerra nas práticas sociais cotidianas é limitada, a função da educação escolar é proporcionar ao aluno um processo educativo que extrapole esta espontaneidade alienada, lançando mão do que há de mais desenvolvido nos campos da ciência, das artes e da filosofia, contribuindo para a formação da individualidade para si. Para Duarte (2013, p. 213)

O processo de formação do indivíduo para si envolve um conjunto complexo de fatores, sendo um deles a apropriação das objetivações genéricas para si. Cabe ao trabalho educativo escolar um importante papel na mediação entre a relação objetivação-apropriação nos campos da ciência, da arte e da filosofia, ou seja, das objetivações genéricas para si. Não se trata apenas de que a escola deve colocar os alunos em contato com os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, mas também que a escola deve produzir nos alunos a necessidade de apropriação permanente desses conhecimentos em níveis cada vez mais elevados. A escola enriquecerá o aluno à medida que produza nele necessidades formativas que não surgem espontaneamente na vida cotidiana. A função da escola não é, portanto, de adaptar o aluno às necessidades da vida cotidiana, mas de produzir nele necessidades referentes a esferas mais elevadas de objetivação do gênero humano.

Fazemo-nos valer dessas reflexões como referência para o debate da relação entre o ensino de geografia e literatura, compreendendo como podem contribuir na superação do cotidiano imediato, que assumem uma concepção de um individualismo exacerbado sobre o aluno. Encontramos em trabalhos sobre este tema exemplos dessa concepção subjetivista da leitura, da interpretação, da significação e mesmo do conhecimento na abordagem de obras literárias. Exemplificando situações deste tipo, Moraes (2012, p. 17 – *itálico nosso*) ressalta que “além de fazer uso de alguns aportes teóricos, também me permito a interpretar as obras em estudo de acordo com *meu posicionamento*, e a partir de *minhas leituras interpretativas*”. Já Almeida (2018), em seu trabalho com a obra literária de Julio Verne, buscou explorar a imaginação dos alunos a partir de construção das paisagens narradas pelas obras com base nas experiências de cada aluno, como se cada um dos alunos pudesse extrair daí experiências distintas e relacioná-las, por si só, com o conhecimento geográfico. Nesses trabalhos não há uma perspectiva que supere a prática social imediata dos alunos, que impacta em significativos problemas na produção do conhecimento geográfico por se limitar à vivência dos estudantes, ainda que associada às obras literárias, mas sem a problematização necessária para reelaboração dos conhecimentos geográficos escolares.

Essas pesquisas procuram construir o conhecimento a partir das experiências de cada aluno, limitado ao cotidiano, deixando de apreender uma dimensão ampliada e dialética com outros espaços que a formação geográfica escolar pode oferecer. Ademais, perde-se neste movimento a substância do conhecimento constituído historicamente, quando são colocadas à cada indivíduo suas experiências e concepções sobre o tema trabalhado, uma vez que, se a cada pessoa é facultada limitar-se à sua concepção própria sobre algo, tomando-a como verdade sobre a realidade, qual seria a finalidade, então, do conhecimento escolar? Não queremos dizer com isso que o aluno deve pensar e reproduzir as falas e os pensamentos dos professores, mas que os conhecimentos trabalhados na educação possuem uma longa história de produção e sistematização e de confrontos com a realidade para que possa se expressar de forma unitária em cada área do conhecimento. As perspectivas e as experiências dos alunos, desde a pedagogia histórico-crítica, fazem parte do processo de ensino e de aprendizagem, mas não se limitando nelas mesmas, senão como ponto de partida da prática pedagógica.

Diante disso, retornamos ao pensamento de Duarte (2016, p. 67) sobre as funções da educação, que, segundo o autor, ela “deve desempenhar, na formação dos indivíduos, a função de mediação entre a vida cotidiana e as esferas não cotidianas de objetivação do gênero humano, especialmente a ciência, a arte e a filosofia”. Daqui assumimos a importância dos conhecimentos da ciência e da arte literária como importantes elementos que contribuem para a formação da individualidade para si, ou seja, aquela individualidade que supera o imediatismo do cotidiano (SAVIANI, 2013; GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019).

Para tanto, conforme Vigotski (1999), a recepção da obra artística não se limita ao indivíduo isolado, mas a uma dialética entre o social e o individual, que deve ser considerada como importante fundamento na atividade docente relacionada com obras literárias, como é o nosso caso. Para o autor

O social existe até mesmo onde há apenas um homem e as suas emoções individuais. Por isso, quando a arte realiza a catarse e arrasta para esse fogo purificador as comoções mais íntimas e mais vitalmente importantes de uma alma individual, o seu efeito é um efeito social. A questão não se dá da maneira como representa a teoria do contágio, segundo a qual o sentimento que nasce em um indivíduo contagia a todos, torna-se social; ocorre exatamente o contrário. A refundição das emoções fora de nós realiza-se por força de um sentimento que foi objetivado, levado para fora de nós, materializado e fixado nos objetos externos da arte, que se tornaram instrumento da sociedade. A peculiaridade essencialíssima do homem, diferentemente do animal, consiste em que ele introduz e separa de seu corpo tanto o dispositivo da técnica quanto o dispositivo do conhecimento científico, que se tornaram instrumentos da sociedade. De igual maneira, a arte é uma técnica social do sentimento, um instrumento da sociedade através do qual incorpora ao ciclo da vida social os aspectos mais íntimos e pessoais do nosso ser. Seria mais correto dizer que o

sentimento não se torna social, mas, ao contrário, torna-se pessoal, quando cada um de nós vivencia uma obra de arte, converte-se em pessoal sem com isto deixar de continuar social (VIGOTSKI, 1999, p. 315).

Aqui, a dimensão do social pode contrapor as perspectivas individualistas das abordagens referidas anteriormente, que incorrem na possibilidade de fazer perder o sentido do texto literário, elaborado pelo autor. Ademais, essas interpretações individualistas podem incidir em uma perda de sentido do conhecimento geográfico e/ou dos conteúdos trabalhados na educação escolar. Ou seja, se a cada aluno é permitida uma interpretação do texto literário, haverá um sério problema para sua correspondência e a produção do conhecimento sistemático através da literatura no ensino de geografia.

Duarte *et al.* (2012) exploram em Leontiev as características do processo de apropriação, pelos indivíduos, da experiência social acumulada nos fenômenos culturais apontando três principais. A primeira delas indica que “para se apropriar de um bem cultural o sujeito deverá realizar uma atividade na qual seja produzido o significado social do objeto” (DUARTE *et al.*, 2013, p. 43). A segunda tem a ver com a reprodução, nos indivíduos, das faculdades humanas historicamente criadas e, por fim, a terceira está relacionada com a apropriação da cultura, que em um processo educativo, é mediada por outras pessoas e não somente pelo indivíduo. Conforme os autores:

Essa terceira característica coloca por terra a ideia de que pudesse existir um contato entre o indivíduo e o bem cultural que fosse livre de interferências externas, que fosse um puro encontro entre a subjetividade do indivíduo e o objeto cultural. Esse contato sempre estará inserido numa trama de relações sociais e, portanto, sempre sofrerá as interferências das relações entre o indivíduo que se apropria do objeto cultural e outros indivíduos. O que diferencia a mediação escolar é que se trata de uma interferência deliberada e sistematicamente direcionada para o objetivo de fazer com que essa apropriação dos bens culturais exerça um influxo positivo sobre o desenvolvimento do indivíduo (DUARTE *et al.*, 2012, p. 44).

Essa intencionalidade do professor é diretiva no processo de desenvolvimento dos alunos, considerando os elementos a serem apropriados por eles em uma formação mais ampliada do ser humano. É por essa razão que o trabalho docente deve orientar os conhecimentos que os alunos já possuem em direção àqueles que os alunos ainda não possuem, mas que devem vir a possuir ao final do processo de ensino e de aprendizagem, lembrando que a função da escola, conforme Vigotski (2009) e Saviani (2011), é de mostrar a face oculta da lua, já que a face visível o aluno conhece por si só.

No mesmo sentido, Ferreira e Duarte (2010) abordam a questão da missão desfetichizadora da arte a partir da perspectiva de que ela pode promover no leitor um efeito de sacudida, de forma a retirá-lo de suas relações diretas com o cotidiano imediato. Esta desfetichização, propugnada pelos autores, é assumida como um processo de

desalienação, em que se considera a arte como um importante elemento, possibilitando ao homem refletir duplamente sobre o seu ser e o seu devir ser no mundo.

Duarte (2016, p. 85), embasado pelo pensamento do filósofo húngaro György Lukács, ao referir sobre os conhecimentos da arte e da ciência, considera que a arte também tem uma “missão desmistificadora, ou seja, a missão de mostrar o mundo como uma obra humana (em seus aspectos positivos e negativos)”, isto por ser constituída por um duplo movimento em que se possibilita “em primeiro lugar o desmascaramento da aparência falseadora e em segundo lugar a recuperação do papel dos seres humanos na história.” (DUARTE, 2016, p. 85). Assim, ainda segundo o autor:

As artes educam na subjetividade tornando-os capazes de nos posicionarmos perante os fenômenos humanos de forma que ultrapasse o pragmatismo cotidiano. As artes trazem para a vida de cada pessoa a riqueza resultante da vida de muitas gerações de seres humanos, em formas condensadas, possibilitando que o indivíduo vivencie, de maneira artística, aquilo que não seria possível reviver com tal riqueza na sua cotidianidade individual (DUARTE, 2016, p.133).

Por esta perspectiva, Duarte *et al.* (2012, p. 35-36) consideram que

Por meio da obra de arte, o indivíduo pode reviver, como se fossem parte de sua própria vida, tramas humanas que se apresentam em formas muito distantes no tempo e no espaço, daquilo que lhe é familiar. As obras estético-literárias trazem para a vida das pessoas, situações nas quais decisivas experiências humanas aparecem intensificadas e configuradas de tal maneira que mobilizam a subjetividade para muito além da cotidianidade, num movimento em direção tanto ao núcleo da própria personalidade como da realidade social.

A desfeticização é relacionada de forma direta com o cotidiano, mas desde uma perspectiva ampliada, por uma abordagem que vai para além das relações com o imediato vivido pelas pessoas, como uma instância mediadora da vida, uma vez que, “o pensamento cotidiano, a ciência e a arte são formas pelas quais o psiquismo humano busca refletir o concreto. A ciência e a arte refletem de maneiras distintas a mesma realidade, mas não constroem diferentes realidades como pretendem os idealistas”. (DUARTE, 2016, p. 72)

Quando tratamos aqui da capacidade de desfeticização da obra de arte, nos referimos às produções que conseguem captar a singularidade humana, os seus conflitos, os dilemas capazes de superar os problemas encontrados na prática social. Trata-se daquelas produções que debatem a vida social, se elevando para além do cotidiano, mas sem se deslocar desse nível da vida.

A relação entre a ciência e as artes no trato da realidade, ou das diferentes formas de representação da realidade é de grande importância na mediação da literatura no ensino de geografia. Os resultados de uma pesquisa científica, ao analisar determinado período histórico,

em determinadas formações econômico-sociais, podem expressar considerações muito próximas daqueles romances que conseguem captar o espírito de seu tempo, como são as grandes obras literárias. Escritores como Jorge Amado ou José Lins do Rêgo, por exemplo, exploram em seus romances os problemas da sociedade, com um recorte espacial sobre o nordeste brasileiro e conseguem captar os grandes dilemas e contradições de seu período histórico, ao mesmo tempo em que toca naquilo que lhes há de mais particular nas relações humanas – os sentimentos e as emoções – acabam conseguindo demonstrar, artisticamente, uma expressão da realidade concreta da relação espaço-temporal retratada na obra.

Daí, por exemplo, guardadas as suas proporções sobre as intencionalidades de cada produção, o real é apreendido e representado, tanto pela obra artística de Jorge Amado (1981) e José Lins do Rêgo (2001) quanto pelos trabalhos acadêmicos de Manoel Correia de Andrade (1980) e Josué de Castro (1983). *A Terra e o Homem no Nordeste* e *A geografia da Fome* são obras tão reveladoras da complexidade da formação econômico-social e espacial brasileira e nordestina como os romances *Meninos de Engenho* e *Nas Terras do Sem-Fim*, variando, evidentemente, pela linguagem empregada e pelos métodos de investigação e de apresentação.

É comum entre pesquisadores acadêmicos recorrerem à literatura, esmerilhando os liames entre a realidade e ficção, num diálogo rico entre o campo artístico e o científico. Dentre os geógrafos, Ruy Moreira (1990), recorre e sugere romances literários, sobretudo aqueles vinculados ao regionalismo nordestino para complementar a análise sobre a sociedade brasileira, chamando atenção para a propriedade privada da terra e as implicações que daí decorrem, como a questão das migrações, do êxodo rural, da dinâmica do trabalho, da seca. Já o psicanalista Christian Dunker (2015), por exemplo, ao analisar a sociedade brasileira, pelo que chama de “lógica do condomínio”, lança mão de reflexões de textos literários, abstraindo da arte literária elementos constitutivos das relações concretas que expressam a vida, mas que não se limita a ela, refletindo sobre a realidade em seus pontos que tangenciam as relações entre arte e vida e, realidade e ficção.

É este sentido que, para Duarte (2009, p. 470). a obra de arte pode fazer fruir para além da cotidianidade, contribuindo na construção da subjetividade dos indivíduos, levando em consideração que “Se a arte propiciar aos indivíduos uma vivência subjetiva intensificada de conflitos que impulsionem a autoconsciência a níveis cada vez mais elevados, ela desempenhará uma função formadora, isto é, educativa.” Embasado por Marx e Lukács, o autor reflete:

Se a ciência trabalha com as abstrações, com os conceitos, a arte trabalha com as imagens da realidade, sejam essas imagens captáveis por alguns sentidos humanos, sejam imagens literárias que passam pela mediação da linguagem (...) a imediatez da arte tem resultados e objetivos distintos da imediatez da vida cotidiana. (...) no caso da imediatez da arte, a prática é suspensa, as necessidades imediatas ficam para outro momento e prevalece a entrega ao “mundo” da obra de arte (DUARTE, 2016, p. 77-78).

Baseado nesta perspectiva educativa que defendemos a literatura como possibilidade de mediação no ensino de geografia. Fundamentado em Vigotski, Duarte (2016, p. 68) afirma que “o processo realizado pela obra de arte não é o da disseminação para a sociedade daquilo que o indivíduo sente em seu cotidiano, mas sim, o contrário, isso é, a apropriação, pelo indivíduo, de formas socialmente desenvolvidas de sentir”. A respeito disso, para Assumpção (2014, p. 102) “a realidade representada pela arte se identifica, até certo ponto, com o cotidiano ao mesmo tempo em que o supera.” Conforme os autores, pelo afastamento do cotidiano, a arte pode influenciar a vida cotidiana, ainda que de forma indireta.

Ao debater a questão da arte na formação humana, Duarte (2010) assume a primeira como um elemento mediador entre o indivíduo e a vida social. Essa mediação se dá a partir e, por meio do trabalho docente e orientado à finalidade de produzir conhecimento escolar no aluno. Nesse caso

A atividade educativa requer a mediação do professor na relação entre o aluno e o conhecimento, seja a ciência ou a arte ou a filosofia. O ensino é indispensável em se tratando da relação escolar entre o indivíduo e o conhecimento. O professor age deliberadamente visando alcançar objetivos previamente estabelecidos em termos da aquisição de conhecimentos pelos alunos. Além disso, o professor está em contato direto com o aluno. Esse contato direto não existe, por exemplo, no caso da relação entre o autor de um romance e os leitores do mesmo. A relação do leitor é com o romance, isto é, com a obra e somente por meio dela é que ele se relaciona com o autor. (...) A situação muda quando o romance passa a ser usado na educação escolar. Sem deixar de ser uma obra de arte, o romance passa também a ter a função de objeto pedagógico e, como tal, é avaliada sua adequação ou inadequação aos objetivos educacionais, às circunstâncias nas quais transcorre a atividade educativa, às características do aluno etc. Também é avaliado o trabalho que o professor realiza com esse romance e a aprendizagem dos alunos em termos de sua formação como leitores (DUARTE, 2008, p. 7-8).

Essa contribuição de Duarte (2008) é pertinente em diversos aspectos. Primeiramente, ao mencionar a intencionalidade da atividade do professor no processo de ensino e ao situar a relação entre o aluno/leitor, a literatura/romance e o autor da obra. No nosso caso, voltado ao ensino de geografia, é imprescindível que as obras literárias apresentem elementos que contribuam com a compreensão do conhecimento geográfico, como forma de mediação do ensino pelo professor, não desconsiderando os aspectos históricos e sociais da literatura, quando da sua produção e, a atualizando nas problemáticas devidas cabíveis no tempo presente.

Ao trabalhar com uma obra literária no ensino de geografia, como *O Cortiço*, por exemplo, como o fez Moraes (2012), é importante considerar as problemáticas apresentadas no romance, como se apresentam as relações datadas daquele período histórico, em que a forma-conteúdo cortiço se fazia presente e representativo no espaço

urbano brasileiro, sobremaneira o carioca. Todavia, é preciso superar essa análise, compreendendo que a situação-problema anunciada na literatura se mantém na sociedade brasileira, qual seja, a propriedade privada, expressa pela concentração fundiária e pela renda da terra, característicos do modo de produção capitalista. Se outrora a forma cortiço fora representativa do processo de urbanização brasileira, hoje já não é mais predominante.

De toda forma, o conjunto de elementos que garantiram a existência dos cortiços naquele período ainda se fazem presentes na formação econômico-social e espacial brasileira, como a negação da cidadania à importante parcela da população e, por conseguinte, a sua marginalidade, que são refletidas nas relações de trabalho, no acesso a moradia, educação, saúde, lazer. As novas – mas nem tão novas assim – formas de habitações brasileiras, como são as moradias irregulares em morros, fundos de vales, as ocupações por movimentos sociais, as favelas, as palafitas e os grandes projetos de moradias populares encampados por ações estatais, podem representar uma atualização a ser associada às condições de moradia do romance *O Cortiço*.

ENSINO DE geografia E LITERATURA: APONTAMENTOS CRÍTICOS A PARTIR DA ANÁLISE DE DISSERTAÇÕES E TESE

Como mencionado na introdução, até o presente momento, a perspectiva geográfica hegemônica encontrada nas pesquisas que tratam da questão que envolve geografia e literatura é a perspectiva humanista e cultural (FERNANDES, 2017). Aqui analisaremos a produção acadêmica sobre o tema em tela, para tanto, consideramos a reflexão de Carlos (2002, p. 175-176):

A geografia começou a refletir sobre o impensável, até pouco tempo. Hoje, muitos trabalhos se debruçam sobre a festa, a música, a literatura, o cinema, colocando em cena a relação entre a geografia e a arte, o que vem abrindo muitas possibilidades de pesquisa. Muitas dessas pesquisas se apoiam na geografia humanista, mas o materialismo também permite construir uma rica interpretação desta relação.

A partir das concepções apresentadas até o momento, coadunamos com o pensamento da autora ao chamar a atenção para a necessidade de uma melhor articulação entre a geografia e a literatura e, por conseguinte, entre ciência e arte, como forma de trazer concretude à análise geográfica. Conforme a autora

A base filosófica da fenomenologia se converte numa ciência rigorosa e contemplativa que capta intuitivamente a essência das coisas como se dão na consciência. A análise fenomenológica aparece como contemplação desinteressada dos objetos do mundo considerados como fenômenos e estabelece a suspensão de todas idéias [*sic*] prévias sobre a natureza dos

objetos. Nesse sentido, abstêm-se da especulação e se limitam a descrever as aparências diretas.

Essa perspectiva inclui, na análise, questões referentes à estética, literatura e linguística, afirmando que não se pode estudar o homem apenas a partir de uma perspectiva científica, mas não se desenvolvem as articulações entre a ciência e a arte. O postulado básico é o espaço vivido como mundo da experiência imediatamente anterior às ideias científicas. A relação homem-meio é, assim, individualizada pela cultura e paisagem geográfica, que inclui sentimentos ocultos que os homens têm dos grupos. Essas ideias passam a fundamentar a chamada “geografia cultural” que centra suas análises no estudo da cultura colocando a paisagem no centro, redefinindo seu conteúdo. Hoje, os estudos apontam uma superação, em relação à geografia cultural do passado, privilegiando os significados da organização espacial das práticas, como salienta Lobato Corrêa. Nesta direção, apareceriam quatro eixos possíveis de análise: a paisagem geográfica, as regiões culturais, a religião e a cultura popular (CARLOS, 2002, p. 166).

Um filão das análises do uso da literatura no ensino de geografia se constitui a partir das relações entre a imaginação e as composições das paisagens geográficas (ALMEIDA, 2018; BERALDI, 2012; MORAES, 2012). Almeida (2018, p. 62) defende de forma direta que a questão do imaginário na geografia tem uma “maior valorização e ênfase teórica a partir das correntes humanistas e Culturais que se estabeleceram na disciplina a partir da década de 1970”, considerando ainda que:

Essas correntes trouxeram para a geografia formas de abordagens que propiciaram a valorização das experiências dos sujeitos e de seus aspectos subjetivos, tais como as (rel)ações em seus espaços de vivência, a (re) valorização dos conceitos de Lugar e Paisagem e das análises das artes enquanto formas de expressões das culturas. Nesta seara epistemológica, também houve a valorização do imaginário dos sujeitos (ALMEIDA, 2018, p. 62-63).

Ao refletir sobre o imaginário como elemento do texto, Moraes (2012) aborda as categorias geográficas como forma de contribuir na compreensão da literatura, além de analisar trechos da obra selecionada em sua investigação, desde uma perspectiva individual, íntima, pela “minha perspectiva”, declarando uma interpretação subjetivista do texto literário. Recorrendo a Gaston Bachelard, a autora trabalha com a perspectiva de que “a imaginação é a faculdade de produzir imagens” (MORAES, 2012, p. 19). Conforme a autora:

O imaginário é algo que impulsiona o ser humano, que o faz agir. É como se pudéssemos dizer que o imaginário é o real. No que se refere ao texto literário vejo o quanto o imaginário é importante, pois ao nos depararmos com a leitura

literária é possível, através dele, ampliarmos o sentido dos textos, isto é não só nos reportamos ao que foi, mas o que pode vir a ser. Como a Literatura pode ser vista como produto da cultura que se entrelaçam à história dos homens, é possível, através da interpretação das imagens e das relações entre imagens, a plurissignificação textual e a sua atualização, pois em cada ato de leitura o imaginário do autor se entrelaça ao do leitor e o de ambos a outros momentos da cultura em que se manifestou o imaginário de outros homens. Desta forma, o compreendo como um elemento muito importante e definidor do texto literário, uma vez que é um elemento que auxilia na compreensão e na interpretação do mesmo, uma vez que pensamos através de imagens (MORAES, 2012, p. 23).

O pensamento por imagens, como um desenvolvimento do processo de imaginação, segundo argumenta Moraes (2012, p. 19), é articulado com as obras literárias a partir da análise relacional do indivíduo com o espaço vivido. O imaginário das pessoas é tratado como “impulsionador do ser humano, que o faz agir”, como um “vir a ser”. Para a autora, é “inegável, a importância da paisagem na relação com o imaginário, e, conseqüentemente na significação do texto literário. Ela atua como uma ponte entre o leitor e o texto, isto é, permite que o leitor elabore signos interpretando e, por sua vez, significando-os.” (MORAES, 2012, p, 43).

Importante notar, sobre a questão da imaginação no ensino de geografia, que, conforme Vigotski (2014), Marsiglia e Saccomani (2019) para que uma pessoa possa imaginar algo, é necessário o domínio de certos conhecimentos. Ou seja, para que a imaginação tenha efeito no processo de ensino e de aprendizagem, é necessário que sejam produzidos nos alunos determinados conhecimentos, para que possam ser convertidos em imagens adequadas aos respectivos conhecimentos geográficos trabalhados.

Para além das pesquisas analisadas serem fundamentadas na geografia humanista, também notamos um alinhamento ao ecletismo teórico-metodológico, ao recorrerem a referenciais ligados à geografia Crítica de inspiração marxista, referenciadas, sobretudo, em Milton Santos e Ruy Moreira. Também no campo da educação é possível perceber esta questão, por exemplo, pela pesquisa de Camargo (2012), em que a autora busca conciliar duas perspectivas contraditórias como a Pedagogia Histórico-Crítica por um lado, a qual a autora busca maior diálogo com Gasparin (2012) na elaboração de planos de aula e, por outro, com a Aprendizagem Significativa, de David Ausubel.

A Pedagogia Histórico-Crítica, dentre outros elementos, chama a atenção sobre a função do professor na produção do conhecimento no aluno que orienta o desenvolvimento, além de que compõe uma proposta de educação marxista, que tem como horizonte a superação do modo de produção capitalista. Já a teoria da aprendizagem significativa de Ausubel é uma concepção que naturaliza o processo de aprendizagem e, portanto, de conhecimento, entendendo-o como resultado de um mecanismo cognitivo da mente humana de processamento, estruturação e organização de conceitos e informações, desconsiderando o caráter histórico, social e cultural da formação e do desenvolvimento do psiquismo

humano. Esta é, portanto, uma concepção a-histórica, inconciliável com os fundamentos da pedagogia histórico-crítica de Saviani (1986; 2011; 2013) e da teoria histórico-cultural de Vigotski (2009) e Vigotskii (1988), ambas alicerçadas no materialismo histórico-dialético.

Camargo (2012, p. 24) apresenta em seu texto uma importante contribuição à relação entre ensino de geografia e literatura ao julgar fundamental a relação entre o texto e o leitor, assinalando que é “preciso considerar o suporte do texto e o repertório do leitor”, neste caso, o aluno em processo de produção do conhecimento. Esta é uma questão central a ser tomada como ponto de partida na educação escolar, ao preparar o aluno, que se localiza em determinada zona de desenvolvimento e que, pela mediação do trabalho docente, poderá passar à outra, mais desenvolvida.

Um outro tema pertinente presente nas pesquisas é relativo à interdisciplinaridade escolar. A exemplo disso, Beraldi (2012) aborda o ensino de geografia nas series iniciais a partir da interface com a língua portuguesa, buscando superar os conhecimentos estanques de cada conteúdo/disciplina escolar. A autora sugere que ao trabalhar com conteúdos geográficos pela literatura na educação infantil se rompe com a organização curricular. Por outra perspectiva, Camargo (2012) se apoia nas Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná, sinalizando a interdisciplinaridade como uma alternativa, um meio para a superação do atual estado da educação no país. Sob outra perspectiva, Moraes (2012) busca uma análise que leva em conta a plurissignificação do texto literário desde uma perspectiva interdisciplinar entre a geografia e a literatura. Ademais, a autora aborda a geografia como aliada no ensino de literatura (com a literatura sendo o eixo central da questão), deixando claro sua perspectiva de que:

No trabalho com a literatura, a geografia vem contribuir, pois as descrições das paisagens e lugares ajudam na compreensão do texto, uma vez que estas são um dos elementos essenciais para dar sentido a narrativa. (...) a literatura auxilia os geógrafos uma vez que apresenta um cenário repleto de descrições sobre os lugares que podem ser explorados pela geografia. Por outro lado, um texto escrito substitui os elementos cênicos pela descrição (MORAES, 2012, p. 65).

Aqui há uma simplificação sobre a concepção de geografia, limitado a descrição das paisagens e dos lugares. Por outra abordagem, Camargo (2012) sustenta ao longo de seu trabalho a preocupação da geografia humanista em considerar o homem e suas relações, todavia, justifica os vínculos entre geografia e literatura pela descrição de paisagem, dos lugares e pela apresentação de cenários.

Ademais, as pesquisas não sinalizam os limites e as contradições imbricadas pelo discurso oficial, indicada pelos documentos normatizadores de currículos que pregam a interdisciplinaridade, sem a devida preocupação com os conteúdos disciplinares, com as disciplinas. Como uma ideia de fácil incorporação no cotidiano escolar, pode ser assumida de forma vaga, mais como um jargão redentor para a educação, denotando certa simplificação e “romantismo”, como mais uma alternativa simplista para a resolução dos problemas educacionais.

Ao analisar a literatura de cordel como um saber popular, Silva (2012) aborda como recurso didático-metodológico, pela interação da geografia no ensino médio, a partir dos aspectos e dos conteúdos a serem trabalhados sobre a região nordeste. O autor sustenta uma abordagem a partir do método etnometodológico, com base nos estudos do campo cultural, dos saberes populares e pela relação entre subjetividade e intersubjetividade dos sujeitos. Conforme o autor:

Ao procurarmos entender o caráter educacional do cordel e sua relação com a escola, procuramos resgatar a identidade dos indivíduos envolvidos na construção dos saberes, quer popular, quer científico. São modos de atribuir sentidos às práticas sociais, apresentando uma determinada leitura de mundo e, ainda, entendendo a forma como os sujeitos se posicionam frente às múltiplas situações vividas no cotidiano. Portanto, nos temas abordados e no modo de criação dos cordéis, está presente uma concepção de mundo própria. Os cordelistas atribuem sentidos às suas experiências passadas e presentes, assim, concebem o cotidiano como um pequeno fragmento do todo, mas repleto de sutilezas possíveis de representar todo um universo (SILVA, 2012, p. 21-22).

A partir da geografia cultural, Silva (2012) realiza seus debates em diálogo com a geografia Crítica. Ademais, ele parte da Educação Popular, referenciada em Paulo Freire em diálogo com um discurso relacionado à aprendizagem significativa (ainda que não se referenciando formalmente em David Ausubel). Para tanto, toma-se à questão do cordel desde o seu uso em campanhas de várias finalidades e, também como objeto de comunicação alternativo ao jornal, ao rádio e à TV, além do auxílio no processo de alfabetização. Essa forma de representação literária-popular é tomada como unidade articuladora entre leitor-texto no cotidiano, pela vivência/experiência dos sujeitos sociais. A forma de narrar do cordel é tida como uma atração, além de apresentar uma linguagem própria, de refletir a sabedoria popular, se aproximando ao cotidiano do aluno.

As posições de Silva (2012) sobre a educação são orientadas por uma ideia de que as metodologias de ensino conduzirão à salvação, daí a necessidade da abordagem das mais diversas formas de se ensinar no cotidiano escolar. Não se trata de negar aqui o uso de diferentes processos metodológicos como recursos na prática docente, considerando ser positivo a utilização dos distintos meios de se ensinar na escola, o que se faz de maneiras diversas, segundo os diferentes conteúdos a serem trabalhados, o período/ano de aprendizagem, o nível de desenvolvimento, bem como pelas situações concretas de ensino e de aprendizagem, buscando uma reflexão entre o conteúdo, forma e destinatário, como proposto por Saviani (2013), Martins (2013) e Galvão, Lavoura e Martins (2019). Um problema é que, para além do espírito novidadeiro e redentor que desperta os discursos sobre as diferentes metodologias, há uma individualização sobre a figura do professor centrando nele a responsabilidade por um melhor resultado do processo educativo, excluindo outros fatores concernentes da educação, como a formação econômico-social, as organizações educacionais, as questões físicas,

estrutural das escolas, de financiamento, da relação quantitativa entre professor-aluno em sala de aula, as políticas educacionais, as contradições sociais, etc.

Silva (2012, p. 101) além de tratar da produção de cordéis pelos alunos como “criação do conhecimento”, também afirma que: “deve ser inserido na escola como recurso didático pedagógico”. O uso do cordel no ensino de geografia é defendido como alternativa metodológica ligada ao cotidiano, o que é feito a partir da análise sobre a região nordeste do país, mas sem estabelecer uma fundamentação metodológica para tal, sendo apenas apresentados os cordéis relacionados aos conteúdos que julga pertinente para uma abordagem geográfica.

Por outro lado, Velasco (2012) toma a literatura como produtora de conhecimento enquanto seu problema de pesquisa busca compreender como a geografia pode iluminar a discussão sobre um romance literário, no que constituiria mais em uma descrição de elementos geográficos presentes na obra. Em seu objetivo geral, argumenta que um romance é capaz de conter uma análise geográfica, assim, analisa as espacialidades e as territorialidades em *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, pelas categorias geográficas espaço, território, região, lugar e ambiente, ainda que de forma estanque ao tempo em que o romance é narrado não realizando as atualizações para o tempo presente.

A autora trabalha na articulação sobre as questões desta literatura regionalista e realista, pela relação da espacialidade da narrativa com o ensino de geografia. Aqui a literatura é assumida como complemento à geografia e à História, como forma de ampliação da concepção de mundo do aluno. Velasco (2012) trabalha com fragmentos da obra literária em sala de aula, ao passo em que busca se apropriar de Moreira (2014) pela análise que parte do visível em direção ao invisível e, tomando a paisagem como concreto pensado. Sua abordagem entre o ensino de geografia e a literatura parte no sentido do segundo para o primeiro, atribuindo à geografia os aspectos da descrição física contidas na narrativa literária, com enfoque na interpretação da categoria região, com um destaque para o contexto do autor e da obra, enquadrado como regionalista nordestino.

Outra abordagem sobre o ensino de geografia e literatura é apresentada por Beraldi (2012), que trabalha com uma concepção de geografia e educação menores, embasada por Deleuze e Guatarri, sendo que a concepção de “menor” é tomada como resistência, trincheira, revolta às geografias e educação oficiais, considerada pela autora como “maiores”. A pesquisa é fundamentada pela geografia cultural, todavia, a autora não apresenta um processo metodológico sobre o trabalho com a literatura no ensino de geografia, tampouco sobre a questão da geografia no Ensino Fundamental I, por acreditar que a proposição de uma metodologia ou de uma didática poderia compor uma geografia e uma educação maiores, padronizadas, homogêneas.

A geografia é tratada pela autora como ciência de localização e espacialização, contudo, não explora o que é ou o que seria essa localização, trabalhado com uma abordagem genérica, de encontro, não no sentido produzido e consolidado pela ciência. Conforme Beraldi (2012, p. 27)

A geografia é toda uma só ciência, que discute sobre clima, relevo, trabalho, saúde, mas todos esses elementos são pensados a partir de conceitos geográficos. Estes são apenas exemplos, porque em si nenhum destes elementos é geográfico, mas podem tornar-se, no encontro com as construções da ciência geográfica. As discussões sobre todas essas variáveis somente serão geográficas se gerarem sentidos de localização e espacialização para quem está produzindo, lendo e construindo sentidos para si.

Esta leitura de geografia se limita à localização e à espacialização num sentido de extrema individualização (o que é coerente com a posição metodológica adotada ao longo do trabalho desenvolvido pela autora). Ou seja, se somente serão geográficos os processos que gerarem localização para quem os produzir, isso quer dizer que há tantas geografias quanto a quantidade de pessoas capazes de produzirem sentidos dessa localização? Cabe, portanto, uma geografia para cada indivíduo? A geografia se limita a isto?

Os sentidos de localização, enquanto expressão genérica, pouco tem a ver com a localização trabalhada pela ciência geográfica, a qual é constituída por uma história, com conhecimentos milenarmente consolidados e que inclui um conjunto de instrumentos e tecnologias de conhecimento global, padronizados e validados socialmente pela relação com a prática social. Ademais, limitar a geografia ao senso de localização e espacialização de forma abstrata significa reduzir outras potencialidades.

Ao tratar da literatura no ensino de geografia, Beraldi (2012) considera não haver a necessidade de um “rigor metodológico já dado” (p. 36), daí empregá-la como “linguagem”, como um “agente capacitador da geografia menor” (p. 37), ou seja, a autora busca a construção de uma disciplina que rompa com institucionalizações e com saberes consolidados, na busca de práticas menores, desde o lugar, do espaço vivido e da significação de cada sujeito. Para Beraldi (2012, p. 39-40)

O texto literário pode até não tratar do relevo, do movimento das marés, da descrição do clima, mas ao tratar da relação entre o ser e o espaço, com certeza será de grande valia para pensarmos a geografia. Se apresentar um cunho descritivo poderá ser um instigante documento de outra época, retrato de uma paisagem, mas nem por isso será mais geográfico. É preciso lembrar sempre que a geografia não está no rio, que não reside na vegetação, que não habita uma vertente. Ela, como ciência, acontece do encontro do homem com o mundo, presentifica-se em cada acontecer, seja no uso que o homem faz dela, ou dos conceitos que cria através de suas orientações e imaginações no espaço. Um rio, por exemplo, é um processo de territorialização de seu devir independente do homem, contudo, quando o homem o encontra, ele passa a acontecer geograficamente, desde o momento que é batizado, mapeado, em que se identifica sua forma (paisagem), regionaliza sua área em acordo com suas funções de uso etc., só a partir desse encontro é que ele acontece para o homem, portanto, geografiza-se.

É certo que a geografia não se dá ao homem sem o conhecimento geográfico do mundo, pelas questões relacionadas à ciência, à arte e à filosofia, que lhe permita pensar, interpretar e conceituar a realidade geograficamente pelo conhecimento elaborado histórica e coletivamente. A geografia não se limita aos elementos naturais ou sociais, mas ao conjunto do instrumental teórico-metodológico, técnico e científico produzido metódica e sistematicamente pelos homens, o que permite analisar e compreender as diferentes relações no espaço, para além de nomear um elemento da natureza, pensando e agindo como sujeitos sociais mobilizados por conhecimentos e interesses políticos, geopolíticos, sociais, ambientais, produtivos, educativos, etc.

Uma das preocupações da autora consiste na busca em estabelecer um diálogo entre o texto literário e as experiências dos alunos. Para tanto, Beraldi (2012, p. 45) considera as fricções metodológicas na constituição de uma geografia menor, partindo “do espaço imediato, do espaço vivido para que se produzam geografias com referenciais construídos na experiência cotidiana, na busca contínua da construção de sentidos para a existência”. Todavia, não se busca uma superação do ponto de partida, ou seja, permanece reproduzindo os conhecimentos que podem ser adquiridos no cotidiano.

Beraldi (2012) também parte de um ecletismo teórico para a abordagem da psicologia da educação, na análise do ensino infantil entre perspectivas de Jean Piaget e Lev Vigotski, não estabelecendo as contradições e os antagonismos entre eles, desenvolvidas pelo próprio Vigotski (2009). A incorporação dos autores se dá pelo uso indiscriminado das teorias, desde o desenvolvimento maturacional (do primeiro) até a noção de Zonas de Desenvolvimento Proximal (do segundo).

Embasada por Roland Barthes (1987), Beraldi (2012, p. 54) aborda a literatura como “fruição capaz de transbordar os sentidos presentes no texto”. É certo que um texto literário não se encerra nos limites do que está escrito em suas páginas, todavia, o seu trato na disciplina escolar exige um direcionamento e uma intencionalidade, pelo professor, ao conteúdo da disciplina a ser trabalhada, no nosso caso, direcionado à produção do conhecimento geográfico no aluno. Sem esse direcionamento corre-se o risco de dissipar as discussões sem atingir os objetivos propostos para o ensino da disciplina escolar e as suas finalidades no currículo da educação básica.

Os livros didáticos selecionados na pesquisa, conforme sugerido por Beraldi (2012), abordam a literatura com direcionamento um positivo para o ensino, o que é criticado pela autora, que as vincula à uma geografia maior, por conter conceitos e concepções fechadas, limitantes, que não possibilita a fruição da capacidade de imaginação das crianças. Ainda que trabalhado a partir do “eu”, com orientações para a localização, a autora os critica por podar os alunos de contribuir com seus próprios referenciais numa perspectiva individualizadora, reversa às práticas consolidadas da cartografia e a uma concepção que limita a plena atividade docente. De acordo com Beraldi (2012, p. 77):

De fato, é importante que a criança amplie seu repertório, classifique e saiba o que é residencial, urbano e industrial, no entanto, não é interessante que se limite toda a riqueza de um texto literário apenas para exemplificar o conteúdo. Quando o livro traz o texto literário há um certo maniqueísmo em que este seja apenas mais um apêndice para ilustrar o conteúdo estudado.

Será que este exercício, como o exposto acima contribui para a constituição de uma geografia menor? Temos claro que não. Este é apenas mais um meio que a educação maior encontra de se apropriar de outras linguagens para reforçar e impregnar o seu discurso. Talvez o próprio autor, quando escreveu o texto não conseguiu explorar o seu devir-criança, mas se, no encontro com o texto, o professor conseguir exercitar o seu, então estaremos mais próximos de uma geografia com sentidos, que fala diante da criança e não aquela que fala para a criança, enxergando a esta como receptáculo e ser passivo diante do conhecimento.

Em partes, é procedente a crítica da autora em não limitar a leitura literária na exemplificação de determinado conteúdo, mesmo considerando os textos em livros didáticos, em que cabe ao professor uma leitura que contemple uma contextualização do autor da obra no interior daquele tema. A tradutibilidade do texto literário pelo professor visando os objetivos a serem trabalhados na disciplina deve acompanhar um processo de interpretação criativa dos alunos, ponderando seus saberes e experiências para a apropriação do conhecimento.

Em sua pesquisa de mestrado Almeida (2018) objetiva compreender o ensino de geografia por meio da literatura, assumida como linguagem, abordando a questão de como a literatura pode auxiliar na construção do conhecimento geográfico. O autor assume a pesquisa qualitativa enquanto composição de verdades temporárias, ao passo que possibilita uma maior flexibilidade metodológica.

Trabalha-se com os pressupostos de uma formação humana no ensino de geografia, embasado por Edgar Morin, como uma formação geral e de respeito entre sujeitos. Com essa concepção educativa, o autor não explora o sentido dessa formação humana, além de não mencionar como os conhecimentos geográficos podem ser importantes para esta formação, bem como não sinaliza quais resultados teriam essa formação. Segundo a concepção do autor:

Acreditamos que alguns caminhos podem ser trilhados visando aproximações com uma formação geral que oportunize a construção de conhecimento ligada à dúvida, à relativização das verdades e ao fomento à curiosidade e à criatividade. Igualmente, a construção de conhecimento que pressuponha a busca pelo entendimento da condição humana (MORIN, 2015; 2011) e que preze por uma formação geral que leve à compreensão e ao respeito entre os Sujeitos (ALMEIDA, 2018, p. 47-48).

É importante o trabalho com uma perspectiva de educação que defenda, suscite e incentive a curiosidade e a criatividade, todavia, na escola, não deve haver concessão de espaços para a relativização das verdades, como defendido por Almeida (2018), tema delicado e anticientífico. Não se trata aqui de uma defesa intransigente de verdades estanques e absolutas, mas, sim dos conhecimentos científicos, trabalhados metodicamente e validados por uma série de procedimentos que, inclusive, podem ser refutados, desde que baseados em novas pesquisas científicas em confronto com a realidade. A relativização da verdade é um engodo negacionista da ciência e, por conseguinte, dos conhecimentos a serem ensinados na educação escolar.

A relativização da verdade é um problema sério e que deve ter seu combate iniciado exatamente na escola, trabalhando com os conhecimentos relativos às diferentes disciplinas escolares. Ainda que isso não seja o suficiente, haja vista os componentes ideológico, político e de desejo envolvido nessas concepções, a educação deve se manter firme na transmissão dos conhecimentos consolidados. Em casos extremos, por exemplo, a relativização da verdade implica no rebatimento de um conhecimento consolidado milenarmente, como a esfericidade do Planeta Terra.

Apenas no Brasil, no ano de 2019, como aponta pesquisa relatada por Garcia (2019), 7% da população acredita que a Terra seja um planeta plano². Questões como a necessidade da vacinação, sobre o nazismo ser um movimento político hegemonicamente de esquerda e sobre os danos causados pelo uso de agrotóxicos são outras problemáticas sérias diretamente relacionadas ao negacionismo e à relativização da verdade com impactos diretos sobre a realidade, desde visões de mundo, passando por questões políticas e, atingindo a esfera da saúde pública, com o retorno de doenças, até então, erradicadas, como o sarampo e a poliomielite.

Almeida (2018) trata a literatura como dimensão simbólica, como forma de representação do espaço geográfico por intermédio da escrita. Assim, o autor assume a paisagem como conceito fundamental em sua pesquisa, selecionada a partir das leituras dos textos do Julio Verne, pensando em como utilizá-la na produção do conhecimento geográfico em sala de aula. Ou, talvez, apenas por ser uma importante categoria para a pós-modernidade, caracterizada pelo autor como tempo presente.

Pensamos que a Paisagem e as obras literárias possuem uma relação que se estabelece por meio de descrições realizadas pelos seus autores. Toda obra literária está inserida em uma cultura posta em determinado tempo e em algum espaço, o que permite inferir que as obras literárias, tais como as fotografias, permitem conceber a Paisagem posta em certo momento de determinada cultura, levando em conta toda a subjetividade existente na obra, fruto de quem a escreveu (ALMEIDA, 2018, p. 59).

No decorrer de sua dissertação, Almeida (2018) apresenta três atividades pedagógicas para o trato das obras selecionadas de Júlio Verne, apresentando como pretende trabalhar a literatura no ensino de geografia, seguindo as orientações da Base Nacional Comum

Curricular (BNCC), tomando como ponto de partida o que os alunos pensam sobre determinados conteúdos geográficos. São sinalizadas as formas como o pesquisador articula a literatura no ensino de geografia em sala de aula, a partir da leitura de trechos da obra selecionada e da apresentação de vídeos sobre determinadas situações/problemas.

A respeito dos resultados obtidos com a conclusão do trabalho, Almeida (2018) enfrenta alguns problemas decorrentes de seu fundamento teórico-metodológico. Vejamos: apoiado no construtivismo piagetiano para a construção do conhecimento do aluno, coerentemente o autor secundariza o trabalho do professor colocando no centro das atividades as demandas dos estudantes e os seus contextos cotidianos. Contudo, a teoria assumida não dá conta de justificar os limites da aprendizagem desta prática com os alunos na produção de novos conhecimentos devido ao fato de que eles não haviam sido devidamente abordados. Ou seja, o uso da literatura, nesse caso, não surtiu efeito de produzir os conhecimentos geográficos esperados nos alunos porque, dentre outras questões, a mediação pedagógica merecia uma maior atenção desde a abordagem inicial, pela identificação do nível de desenvolvimento real dos alunos e a elaboração planejada, orientada para atingir os objetivos curriculares da disciplina, dirigindo o ensino.

Ao refletir sobre esta questão, o autor não identifica limites na teoria pedagógica-psicológica que o sustenta, transferindo para os alunos suas incertezas:

No entanto, ao tentarmos fomentar a expressão desses imaginários por meio de desenhos e atividades dissertativas, surgiram questões que nos fizeram (re) pensar. Refletimos: por que os alunos pareceram demonstrar dificuldade ou mesmo insuficiências para a leitura, interpretação e representação a partir dos trechos das obras literárias de Júlio Verne utilizadas? Por que uma porção significativa das atividades realizadas pelos alunos pareceu trazer a relação recursiva passado-presente de maneira limitada e carente de profundidade? Será que a questão tange as obras, a maneira como as abordamos ou questões cognitivas relacionadas aos alunos envolvidos? (ALMEIDA, 2018, p. 103)

É certo que parte dos problemas pode estar na condição de aprendizagem que os alunos se encontram, por serem, também, agentes fundamentais na atividade de ensino, mas não se pode, nesse caso, afastar a atuação docente e, por conseguinte, as teorias que o fundamenta. Todo conteúdo trabalhado em sala de aula demanda um encadeamento pretérito, ou seja, a construção de conhecimentos que permitirão que os novos sejam produzidos nos alunos. O imaginário, trabalhado como tema na pesquisa de Almeida (2018), é uma questão que deve ser melhor desenvolvido na educação escolar, ademais, está sujeita a uma série de experiências intelectuais e/ou tácitas que os alunos possam ter tido ou não. Identificar e buscar um maior nivelamento dessas experiências e conhecimentos entre os alunos é uma etapa fundamental para o início das atividades, que já se faz, em certos casos, produzindo conhecimentos naqueles alunos que, até aquele momento não os tinha.

Todavia, o construtivismo piagetiano, fundamento epistemológico do autor (ALMEIDA, 2018), naturaliza os períodos de desenvolvimento em etapas rígidas, com sérias implicações para o processo de aprendizagem em que, neste caso, a criança apenas aprende após passar pelo processo de maturação do desenvolvimento. Por esta perspectiva, a aprendizagem é subordinada ao desenvolvimento, quer dizer, primeiro a criança desenvolve para, somente depois, poder aprender. Nesta ideia o trabalho docente é secundarizado ao desenvolvimento do indivíduo, sendo o aluno o elemento central que, pela experiência cotidiana, através da pesquisa, após ter as condições cognitivas formadas, poderá aprender. Duarte (1998) analisa esta posição como uma concepção negativa sobre o ato de ensinar e, Miranda (2009) como uma educação conservadora no ensino de geografia.

A partir desta concepção, a aprendizagem se torna refém do desenvolvimento conforme análises de Vigotski (2009), Vigotskii (1998). Neste sentido, ao incorporar a concepção de Piaget, Almeida (2018, p. 107) busca se justificar argumentando que

Junto às características apresentadas sobre o estágio operatório-concreto, uma parte desses alunos ainda se encontra em um estado de egocentrismo primitivo característico dos períodos iniciais da construção das relações espaciais projetivas cujo período flutua entre os 5 e os 8 anos de idade, conforme expomos nos parágrafos precedentes, onde a criança dá a posição dos objetos tendo apenas o seu ponto de vista como referência.

A teoria que o autor se fundamenta para se defender não se aplica como explicação para o fato de que uma série de conhecimentos não havia sido trabalhada preteritamente nos alunos como condição para a produção dos novos. Ou seja, o uso da literatura nesse caso, dessa forma, como recurso não surtiu o efeito esperado, que era de produzir novos conhecimentos geográficos no aluno porque, entre outras causas não foi devidamente organizado, planejado para a superação dos conhecimentos espontâneos dos alunos. Assim, continua o autor, em busca de que a realidade se adapte à teoria:

Os alunos pesquisados estão em uma faixa etária entre 11 e 14 anos, onde deveriam estar construindo as relações projetivas que exigem uma maior exigência cognitiva, já se encaminhando ao estágio operatório-formal e ao estabelecimento das relações espaciais euclidianas em vez de se situarem ainda em processos iniciais de descentração. Dessa forma, questionamos: *quais poderiam ser as causas para esse atraso na construção das relações espaciais? Será um contexto cotidiano desfavorável e pouco estimulante? Um ensino de geografia abordado de maneira pouco significativa? Uma diáde entre esses dois fatores?* (ALMEIDA, 2018, p. 108 – grifo nosso)

Ao levantar como possibilidade o “contexto cotidiano desfavorável e pouco estimulante” (ALMEIDA, 2018, p. 108) dos alunos para justificar os seus resultados, o

autor, para além de transferir para os alunos o fracasso da atividade proposta, o faz a partir de uma concepção que os estigmatiza. Ao sinalizar no texto que a pesquisa é realizada em escola pública, Almeida (2018) sugere, dá a entender que as experiências, o cotidiano dos alunos é limitada, simples, restrita, insuficiente, pobre, circunscrita a seu dia a dia, o que é insatisfatório para que os alunos construam os seus próprios conhecimentos, numa perspectiva assaz naturalizante e que imobiliza os sujeitos a produzirem novos conhecimentos. Orientado pela teoria piagetiana, o autor desconsidera a possibilidade de o ensino contribuir para que os alunos superem suas dificuldades cognitivas e desenvolvam capacidades e elaborações mais avançadas.

Por fim, já nas considerações finais de seu trabalho, o autor assinala:

Quanto à utilização da Literatura, mais especificamente a literatura de Júlio Verne como recurso para ensinar e aprender geografia, este trabalho demonstrou o desafio de se abordar a Literatura do referido autor com alunos que estão no operatório concreto com resquícios de egocentrismo primitivo e que demonstram dificuldades de alfabetização, tanto espacial quanto linguística. Não foi possível afirmar claramente por meio deste trabalho que esta literatura pode servir como um recurso significativo para a construção do conhecimento geográfico. Para haver maiores possibilidades parece ser preciso a análise com maior profundidade sobre os conhecimentos geográficos prévios que os alunos possuem para que isso possa condicionar um trabalho que envolva as obras de Júlio Verne em vias de ensinar geografia (ALMEIDA, 2018, p. 118).

As situações desafiadoras colocadas pelo autor remetem a um resultado negativo não esperado com o desenvolvimento da pesquisa. Isto, a nosso ver, pela falta de um maior direcionamento positivo da atividade docente no sentido de trabalhar com os alunos os conteúdos desde o planejamento da atividade até o pós-avaliação, acompanhando o longo processo de produção do conhecimento no aluno, avaliando o ponto de partida, coordenando as problematizações e o processo de instrumentalização, que podemos inclusive remeter à pedagogia histórico-crítica e, mais especificamente às reflexões desenvolvidas por Duarte *et al.* (2012) sobre a questão da educação estético literária.

Em uma outra pesquisa de mestrado, Moraes (2012) percorre o caminho que parte da literatura para a geografia, buscando nas categorias “rural, urbano, paisagem, lugar e não lugar” (p. 16) os elementos para melhor compreensão de um texto literário. A autora trabalha a literatura como linguagem que “permite olharmos o mundo de fora, livre da máscara social” (p. 12). Ademais, faz a defesa de que “o texto literário é sempre plurissignificativo, isto é, que a interpretação é dada de acordo com a subjetividade de cada leitor” (p. 24), considerando que o “leitor acolhe o texto de acordo com sua subjetividade, o que faz com que cada leitor interprete o texto literário de maneira diferente” (MORAES, 2012, p. 24).

Essa é uma questão cara ao debate e com implicações sérias sobre o processo de produção do conhecimento. Se, pela perspectiva apresentada por Moraes (2012), cada

leitor interpreta um texto de uma determinada maneira, isso demanda um direcionamento maior do professor na condução de seu trabalho em sala de aula. Quero com isso dizer que, pela significação artística proposta pela autora, é possível que cada indivíduo tenha interpretações próprias, com criações de suas próprias representações. Todavia, no processo de ensino e de aprendizagem de uma disciplina escolar, essa vaguidão de percepção deve ser melhor trabalhada com um direcionamento mais objetivo, visando atingir os objetivos, os resultados esperados com o trabalho, seja ele o trabalho pelas mais diferentes abordagens sobre as categorias, as temáticas ou conteúdos geográficos.

A autora assume que a literatura tem como potencialidade o desenvolvimento do senso crítico e da autonomia na formação do estudante. Para tanto, para que aconteça a formação cidadã, defendida pela autora, é necessário que haja significado nos conhecimentos a serem incorporados pelos alunos, partindo daqueles conhecimentos que eles já possuem. Assim, a literatura é trabalhada como perspectiva de ampliação dos horizontes intelectuais dos estudantes, analisando com pertinência as relações entre as obras ficcionais e a realidade, o que oportuniza o desenvolvimento da capacidade crítica e criativa do aluno, de forma que o “possibilita refletir sobre o indivíduo e a sociedade” (MORAES, 2012, p. 37).

Moraes (2012) aborda a literatura em sala de aula a partir de fragmentos do texto literário devido às limitações de tempo para a leitura da obra completa, considerando que provocar “o interesse dos alunos e a curiosidade destes é uma das maneiras não só de introduzir a obra, mas também o primeiro passo para que ela seja lida.” (p. 39). A autora também recorre às “categorias geográficas” espaço, tempo, paisagem, rural e urbano, justificando estarem presentes nas obras analisadas em sua pesquisa. Não obstante, ao tratar do espaço (socialmente produzido pelos homens) a autora concebe a geografia como algo distante, que se justifica pelo fato de a análise da pesquisa colocar a literatura como elemento central e a geografia em uma posição instrumental para sua melhor compreensão.

A relação entre rural e urbano são abordados para debater os romances *O Cortiço* e *Vidas Secas*. Ainda assim, essas concepções trazidas pela autora não são consistentes para uma explicação geográfica mais concreta da realidade, como pode ser percebido por uma concepção relativista ou mesmo pela ausência da perspectiva da contradição, por exemplo. Para a autora

Tendo em vista que estes conceitos estudados têm a finalidade de auxiliarem no entendimento das obras que estudo - “O Cortiço” e “Vidas Secas” - penso ser importante *trazer um conceito meu, isto é, o meu entendimento a respeito de rural e urbano. O rural, a meu ver, é um espaço onde a terra é cultivada. As pessoas vivem mais próximas a natureza e, embora a tecnologia como TV, internet, máquinas agrícolas modernas, já tenham chegado, o dia-a-dia [sic] é baseado nos fenômenos da natureza. Os afazeres mudam de acordo com o sol a chuva, o frio. Todavia, vale ressaltar que o trabalho no rural pode ser visto como um empreendimento urbano financeiro pelo fato das lavouras funcionarem,*

devido à tecnologia, como empresas. Na cidade é o relógio quem guia o dia-dia [sic] das pessoas. O asfalto, as casas, na maioria das vezes sem pátio, impede o contato com a terra, as plantas. O trabalho, nos diferentes ramos, faz circular pessoas em um vai e vem contínuo. No entanto, diferente do campo, a cidade permite a coletividade, pois há mais espaços de contato e, portanto, mais convívio social. No campo, o convívio é mais intenso na família, enquanto que na cidade não há a mesma proximidade familiar em consequência do trabalho e da vida agitada (MORAES, 2012, p. 47 – grifo nosso).

A abordagem de Moraes (2012) se aproxima à relativização das verdades defendido por Almeida (2018), ao manter as grandes problemáticas dessa questão. Quando Moraes (2012, p. 47) afirma “ser importante trazer um conceito meu”, ao partir de sua percepção sobre determinado conhecimento – aqui sobre as relações entre o rural e o urbano –, a autora obnubila uma série de conhecimentos clássicos, sistematizados não apenas pela geografia, mas pelo conjunto das Ciências Humanas que investigam as relações no espaço agrário. Além disso, uma prática pedagógica sustentada por essa visão não contribui com o processo de educação. *O meu entendimento dentro de uma sala de aula*, ministrando uma disciplina, nos termos como é colocado pela autora apenas depõe contra a escola e a formação do professor, na medida em que, o que realmente deve interessar no trabalho educativo são as produções daqueles conhecimentos elaborados historicamente pelos homens.

O que acontecerá, por exemplo, quando o professor que defender essa concepção de trabalho for um defensor de relações de trabalho escravo? Levadas às últimas consequências, esse entendimento de educação, como encampado por Moraes (2012), empobrece o pensamento e a prática educativa por negar os conhecimentos clássicos aos estudantes. Com a concepção defendida e difundida pela autora, nega aos estudantes a possibilidade de acessar uma série de conhecimentos que buscam revelar a totalidade das relações contidas na produção do espaço.

A análise da obra *Vidas Secas* e *O Cortiço* trazida pela autora apresenta uma narrativa da literatura buscando articulações com categorias geográficas, ainda que com algumas imprecisões. A abordagem não se orienta pelo ensino de geografia, apesar do uso das categorias. Estas categorias, são utilizadas como formas de animar e ilustrar os romances analisados. Para tanto, refere-se mais a uma abordagem geográfica dos textos literários, compreendendo que “Através do texto literário é possível perceber a experiência dos lugares, a identidade espacial ou ainda o sentido que o homem atribui aos lugares” (MORAES, 2012, p. 94).

Já em sua tese de doutorado Moraes (2016) trabalha com a obra de Érico Veríssimo, *O Continente*. A autora procura discutir a identidade territorial como forma de debater a questão no campo da geografia, dialogando com o espaço geográfico e, mobilizando as categorias território, lugar e paisagem. Busca-se dessa forma, uma contribuição para o processo de significação do texto literário no ensino de literatura, na formação do aluno pela construção da cidadania. À vista disso, a tese não trata – e disso a autora deixa claro – da elaboração de uma proposta de ensino de geografia com o uso de literatura. Pelo

contrário, ela parte do ensino de literatura procurando subsídios nas categorias geográficas como forma de melhor entendimento ao texto literário pelo aluno.

Seguindo a trajetória da pesquisa, a autora não aborda a questão de como as categorias lugar e paisagem, selecionadas para a realização do trabalho, apresentam possibilidades para o ensino, já que apenas busca pensar como podem ser importantes na interpretação da obra literária. Ainda assim a autora busca vincular o espaço com uma obra literária com a análise geográfica. Na leitura de Moraes (2016, p. 83-84)

O espaço é abordado por diversas áreas do conhecimento assumindo assim diferentes conceitos, bem como a cada teoria, ainda que dentro de uma mesma área do saber. Na geografia, o espaço é entendido, na sua dimensão territorial, como o espaço de apropriação e de pertença onde as relações sociais acontecem. Tal definição [...] nos remete a pensar no espaço imaginado, elemento do texto literário e, portanto, importante de ser considerado nesse estudo.

Neste sentido, a obra *O Continente* é analisada por Moraes (2016, p. 52) a partir da “identidade territorial baseada na ideia de pertencimento, ou ainda, pela necessidade de estabelecer uma relação de identidade com o espaço vivido e sua influência nas relações”. Se trabalha com a concepção de lugar que parte do espaço vivido mediado pela percepção, pela abordagem da geografia cultural. Ademais, busca-se uma leitura sobre os vínculos entre o local e o global a partir das análises de Milton Santos, numa perspectiva eclética para o diálogo com a concepção de geografia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando as pesquisas que versam sobre a relação entre ensino de geografia e literatura recentes, datando da década de 2010, observamos o despontar e crescimento quantitativo desses trabalhos. As investigações em nível de pós-graduação analisadas são compostas por perspectivas e abordagens, por vezes contraditórias e até mesmo antagônicas. A articulação entre ensino de geografia e literatura, até o momento, se dá por uma construção teórico-metodológica eclética, que reflete sobre a centralidade do conhecimento e, por conseguinte, da educação escolar. Sobre esta questão, identificamos os saberes cotidianos, o conhecimento derivado da prática socioespacial como hegemônico nas pesquisas investigadas. Por essas análises, verificamos que a imaginação e a criatividade são abordadas como produto espontâneo do ser humano, despertas nos indivíduos de forma natural, não levando em conta o contexto histórico e cultural, tampouco a importância dos processos educativos neste processo de produção do novo.

A construção de uma geografia escolar crítica apenas poderá acontecer embasada por fundamentos da educação e da psicologia da educação coerentes e articuladas por uma concepção de método que possa contribuir com os subsídios da ciência de referência. A pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural, ambas alicerçadas no

materialismo histórico-dialético, em nossa concepção, são os fulcros para uma educação geográfica em busca de transformação social, ética, estética, política da realidade nacional.

Tais fundamentos educacionais e psicológicos compreendem a formação humana como um longo processo da humanidade, de apropriação das produções histórico-culturais em cada indivíduo singular. É pelo trabalho que há a apropriação e a objetivação das produções humanas, com condições de dar continuidade à essas produções. Esse processo é potencializado pela atividade educacional escolar que deve contribuir com a formação da humanidade em cada indivíduo, pela socialização do conhecimento produzido historicamente pelos homens.

Considerar a formação do gênero humano como um processo que não é dado, natural e espontâneo, significa assumirmos a responsabilidade de identificar as possibilidades de ampliar o desenvolvimento de cada indivíduo às máximas potencialidades. Assim, as relações entre aprendizagem e desenvolvimento é fundamental para poder pensar a função da educação na sociedade contemporânea. De acordo com as concepções aqui defendidas, a educação atua como uma mediação na prática social e, deve partir dos conhecimentos da prática social, em direção aos conhecimentos mais elaborados, ou seja, do cotidiano ao não-cotidiano. A educação escolar deve criar as condições para que o aprendizado se efetive e oriente o desenvolvimento do indivíduo, atuando sobre a zona de desenvolvimento imediato, partindo do desenvolvimento real do estudante.

É sobre esta relação que se produz o novo conhecimento no aluno na educação escolar, a partir do trabalho docente, reelaborando os saberes sincréticos em direção à elaboração sintética. O ensino organizado, planejado e orientado por finalidades busca a superação dos conceitos espontâneos pelos conhecimentos científicos que envolvem abstração, generalização, reflexão e análise e contribuem decididamente com o processo de desenvolvimento do indivíduo.

Estes são alguns dos elementos que faz com que tais concepções de educação e de psicologia da educação encontram-se em posições contraditórias e antagônicas com o construtivismo piagetiano. Neste sentido, coadunamos com Vigotski (2009, p. 334), para o qual, “O ensino seria totalmente desnecessário se pudesse utilizar apenas o que já está maduro no desenvolvimento, se ele mesmo não fosse fonte de desenvolvimento e surgimento do novo”. Ademais, concordamos com a ideia do autor sobre a importância do ensino, ao reforçar que “(...) o ‘bom aprendizado’ é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento” (VIGOTSKY, 2007, p. 102).

Em face do exposto, faz-se importante considerar os nexos entre educação e arte na mediação entre ensino de geografia e literatura, buscando maior concretude entre as obras empregadas e o conhecimento geográfico escolar. A literatura, utilizada como função de objeto pedagógico pelo professor deve ser selecionada pensando na conexão entre a forma, o conteúdo e o destinatário, de acordo com os princípios da didática histórico-crítica, discutidos por Galvão, Lavoura e Martins (2019). Este último ponto é central na análise aqui desenvolvida, já que, como objeto pedagógico, a literatura deve estar sincronizada aos objetivos daqueles conhecimentos a serem produzidos nos alunos naquela determinada disciplina, como buscamos refletir em Souza (2021; 2023).

Por fim, é importante registrar que as discussões aqui apresentadas não visam colocar um ponto final na abordagem do problema, mas, de alguma forma, contribuir com o desenvolvimento desta temática no campo geográfico. O balanço crítico aponta potencialidades, limites e desafios para o aprofundamento de pesquisas nesta área. Para tanto, consideramos a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural importantes aliadas para a relação entre a educação, o ensino de geografia e a literatura, como, por exemplo, fundamentando os processos de ensino e de aprendizagem, situando a importância e o papel dos conceitos na dialética entre o cotidiano e o não cotidiano na formação do indivíduo para si.

NOTA

2 Conforme matéria publicada no jornal Folha de São Paulo por Rafael Garcia (2019): “Uma parcela de 7% dos brasileiros acredita que o formato da Terra é plano, aponta uma pesquisa realizada pelo Instituto Datafolha no início deste mês. O levantamento contou com 2.086 entrevistados maiores de 16 anos em 103 cidades pelo país e foi o primeiro a estimar quantos no país duvidam que o planeta seja esférico – cerca de 11 milhões de pessoas.”

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A. D. B. **(Re)Leituras Geográficas: Possibilidades pedagógicas para o ensinar e aprender geografia utilizando a literatura de Julio Verne enquanto linguagem auxiliar.** 128 f. Dissertação (Mestrado em geografia). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2018.
- AMADO, J. **Terras do sem fim.** 44. ed. Rio de Janeiro: Record, 1981.
- ANDRADE, M. C. **A terra e o homem no Nordeste.** 4. ed. São Paulo: Livraria Ciências Humanas, 1980.
- ASSUMPÇÃO, M. C. **A prática social na pedagogia histórico-crítica e as relações entre arte e vida em Lukács e Vigotski.** 172 f. Dissertação. (Mestrado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara). 2014.
- BERALDI, F. B. **geografia e literatura nas séries iniciais: considerações a partir do Ensino Fundamental em Dourados-MS.** 122 f. Dissertação (mestrado em geografia). Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados-MS, 2012.
- CAMARGO, A. R. **Aproximações metodológicas entre a geografia e a Literatura.** 2012. 70 fls. Dissertação (Mestrado em geografia, Dinâmica e Espaço Ambiental) Universidade Estadual de Londrina, 2012.
- CÂNDIDO, A. O direito à literatura. *In: CÂNDIDO, A. Vários escritos.* 5 ed. Rio de Janeiro, Ouro Sobre Azul: 2011.
- CARLOS, A. F. A. A geografia brasileira, hoje: algumas reflexões. **Terra Livre**, Ano 18, vol. 1, n. 18, São Paulo: Jan/Jun, 2002.

- CASTRO, J. **geografia da fome: o dilema brasileiro: pão ou aço**. 10. ed. Rio de Janeiro: Antares, 1983.
- DUARTE, N. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. **Cadernos CEDES**, 19(44), 85–106, 1998. <https://doi.org/10.1590/S0101-32621998000100008>
- DUARTE, N. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a Escola de Vigotski**. 4 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.
- DUARTE, N. Arte e Formação Humana em Lukács e Vigotski. In: **31ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação ANPED**, 2008, Caxambu, MG. Constituição Brasileira, Direitos humanos e Educação. 31ª Reunião anual da ANPED. Rio de Janeiro: ANPED, 2008.
- DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5 ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.
- DUARTE, N. A renição pós-moderna à individualidade alienada e a perspectiva marxista da individualidade livre e universal. In. DUARTE, N (org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. 2 ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.
- DUARTE, N. **A Individualidade Para Si**: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.
- DUARTE, N. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**. Campinas: Autores Associados, 2016.
- DUARTE, N; FERREIRA, N. B. P.; SACCOMANI, M. C. S.; ASSUMPCÃO, M. C. O ensino da recepção estético-literária e a formação humana. **EccoS**, São Paulo, n. 28, p. 31-48. maio/ago. 2013. <https://doi.org/10.5585/eccos.n28.3593>
- DUNKER, C. I. L. **Mal-estar, sofrimento e sintoma: uma psicopatologia do Brasil entre muros**. São Paulo: Boitempo, 2015.
- FERNANDES, F. M. **Tristes fins de Policarpo Quaresma: Brasil entre ficções geográficas no sertão/litoral**. Tese (Doutorado em geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Departamento de geografia. São Paulo: 2017.
- FERREIRA, N. B. P.; DUARTE, N. Literatura e educação: uma análise marxista. **Cadernos de campo (UNESP)**, v. 1, p. 125-136, 2010.
- GALVÃO, A. C; LAVOURA, T. N.; MARTINS, L. M. **Fundamentos da didática histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.
- GARCIA, Rafael. **7% dos brasileiros afirmam que Terra é Plana, mostra pesquisa**. Folha de S. Paulo, 19 jul. 2019 Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/ciencia/2019/07/7-dos-brasileiros-afirmam-que-terra-e-plana-mostra-pesquisa.shtml?origin=folha>>. Acesso em 17 jan. 2021.
- GASPARIM, J. L. **Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 5 ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.
- MARSIGLIA, A. C. G.; SACCOMANI, M. C. S. A transmissão de conhecimentos como condição para a criatividade: o papel diretivo do professor e a criança feliz. **Perspectiva (UFSC)**, v. 37, p. 296-315, 2019. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2019.e53237>.

- MARTINS, L. M. **O Desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar:** contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.
- MIRANDA, Sérgio Luiz. O desenho como mapa e educação conservadora no ensino de geografia. **Terra Livre**, v. 2, p. 139-154, 2009.
- MORAES, M. M. **Literatura e espaço o imaginário em O Cortiço e Vidas Secas.** Dissertação (mestrado em Educação nas Ciências). Unijui, 2012.
- MORAES, M. M. **Identidade Territorial na obra O Continente I de Érico Verissimo.** 157f. Doutorado (Mestrado em Educação nas Ciências) UNIJUÍ, 2016.
- MOREIRA, R. **Formação do espaço agrário brasileiro.** São Paulo: Editora Brasiliense, 1990.
- MOREIRA, R. **O discurso do avesso:** para a crítica da geografia que se ensina. São Paulo: Contexto, 2014.
- REGO, J. L. **Menino de engenho.** 80. ed. Rio de Janeiro, José Olympio, 2001.
- SACCOMANI, M. C. S. **A criatividade na arte e na educação escolar:** uma contribuição à pedagogia histórico-crítica à luz de Georg Lukács e Lev Vigotski. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.
- SAVIANI, D. **Escola e democracia:** teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 12 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.
- SAVIANI, D. A função docente e a produção do conhecimento. **Educação e Filosofia**, v. 11, n. 21/22, p. 127-140, 3 out. 2008.
- SAVIANI, D. Antecedentes, origens e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA, A. C. G. (org). **Pedagogia Histórico-Crítica: 30 anos.** Campinas, SP: Autores Associados, 2011.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 11 ed. rev. campinas, SP: Autores Associados, 2013.
- SILVA, J. J. A. **A utilização da literatura de cordel como instrumento didático-metodológico no ensino de geografia.** 157f. Dissertação (mestrado) UFPB/CCN. João Pessoa, 2012.
- SOUZA, A. C de. **Ensino de geografia e Literatura:** crítica, fundamentação metodológica e mediação pedagógica a partir da obra de Eduardo Galeano. Tese (Doutorado em geografia). Universidade Federal de Uberlândia, Instituto de geografia. Uberlândia-MG, 2021. <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2021.268>
- SOUZA, A. C. de. Uma abordagem à didática do ensino de geografia histórico-crítica. **Boletim Alfenense de geografia**, v. 3, n. 5, p. 70-92, 27 mar. 2023. <https://doi.org/10.29327/243949.3.5-4>.
- VELASCO, P. **Terra seca, homem seco:** as relações entre a Literatura e o Ensino de geografia. 96 f. Dissertação (mestrado em geografia). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP. São Paulo, 2012.
- VIGOTSKI, L. S. **Psicologia da arte.** Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** Tradução Paulo

Bezerra. 2 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criatividade na infância**. Tradução João Pedro Fróis. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV. A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo, Ícone/EDUSP, 1988.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Orgs. Michael Cole et al. Trad. J. Cipolla Neto, L. S. M. Barreto e S. C. Afeche. 7a. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.