

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO

IGOR BARBOSA PEREIRA

***ENSINAR APRENDER GEOGRAFIA COM APORTE EM GÊNEROS TEXTUAIS:
SABERES E FAZERES DOCENTES***

VITÓRIA

2022

IGOR BARBOSA PEREIRA

***ENSINARAPRENDER GEOGRAFIA COM APORTE EM GÊNEROS TEXTUAIS:
SABERES E FAZERES DOCENTES***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE) da Universidade Federal do Espírito Santo, na linha de pesquisa Docência e Gestão de Processos Educativos, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação

Orientador: Prof. Dr. Vilmar José Borges

VITÓRIA

2022

IGOR BARBOSA PEREIRA

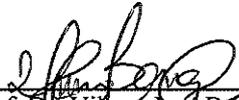
**ENSINAR APRENDER GEOGRAFIA COM APORTE EM GÊNEROS TEXTUAIS:
SABERES E FAZERES DOCENTES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE) da Universidade Federal do Espírito Santo, na linha de pesquisa Docência e Gestão de Processos Educativos, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação

Orientador: Prof. Dr. Vilmar José Borges

Aprovado em 21 de junho de 2022

BANCA EXAMINADORA



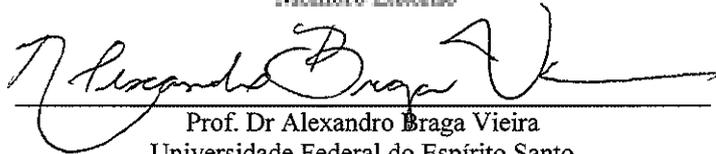
Prof. Dr. Vilmar José Borges
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientador



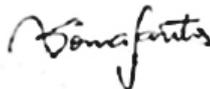
Prof. Dr. Regina Celi Frechiani Bitte
Universidade Federal do Espírito Santo
Membro Interno



Prof. Dr. José Américo Cararo
Universidade Federal do Espírito Santo
Membro Externo



Prof. Dr. Alexandre Braga Vieira
Universidade Federal do Espírito Santo
Membro Interno



Prof.ª. Pós Dr.ª Sonia Maria dos Santos
Universidade Federal de Uberlândia
Membro Externo

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

P436e Pereira, Igor Barbosa, 1993-
Ensinaraprender Geografia com aporte em gêneros textuais: saberes e fazeres docentes / Igor Barbosa Pereira. - 2022.
127 f. : il.

Orientador: Vilmar José Borges.
Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) -
Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Educação. 2. Ensino. I. Borges, Vilmar José. II.
Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III.
Título.

CDU: 37

AGRADECIMENTOS

Dedico este trabalho à minha mãe, ao meu pai, à minha avó e às minhas tias que estiveram comigo em todos os momentos. Todos eles me apoiaram e me deram toda a força possível para que eu pudesse me realizar como professor, pesquisador e ser humano. Cada olhar, cada palavra de afeto e cada gesto simples de amor foram fundamentais para me fortalecer na jornada de ser professor no Brasil. Agradeço a todos eles que acreditaram, desde muito tempo, que o importante é fazer escolhas que nos fortaleçam e nos dignificam.

Ao construir esta pesquisa, percebi o quanto a experiência do mestrado profissional em Educação me mudou e permitiu outros olhares para o processo de *ensinoaprendizagem*. Hoje, tenho orgulho de saber que carrego comigo uma bagagem que não seria possível sem tantas mãos me amparando e tantos ensinamentos ao longo da jornada.

Sou grato ao meu orientador, Vilmar José Borges. Agradeço por ter sido sempre luz na minha vida acadêmica, me motivando a ir além, a pesquisar e a me mover. Ter seu apoio por toda essa etapa é, sem dúvida, o maior prêmio possível.

Agradeço a banca de qualificação, aos Doutores José Américo Carraro, a Regina Celi Frechiani Bitte e a Sonia Maria dos Santos pelas sugestões, dicas, críticas e por todo o cuidado que tiveram na leitura desse trabalho. Vocês são grandes mestres que nos inspiram a ser cada vez melhores.

Às professoras parceiras, Sara Honorato, Gisele Girardi e Luciana Sarmento pelas narrativas que contribuíram para a construção desse trabalho. Sem dúvida, três profissionais maravilhosas que tenho orgulho de ter conhecido e trabalhado. Suas contribuições foram essenciais para tecer os diálogos deste trabalho.

Agradeço também a correção criteriosa da revisora Daillane Avelar, pela paciência e trabalho minucioso em analisar nossa escrita.

Aos membros do grupo de estudo “Epistemologia da prática docente: narrativas, memórias, saberes e fazeres de professores de Geografia e História da educação básica”: Vilmar, Regina, Rayane, Thiago, Laila, Ângelo, Aline e Gênesis. Agradeço a partilha, os momentos de conversa, as apresentações de trabalho e as dicas que edificaram meu trabalho e fizeram essa caminhada ficar mais leve.

À minha tia querida, Ana Maria dos Santos Pereira (*in memoriam*), que foi uma das inúmeras vítimas da pandemia de Covid-19. Minha tia foi a primeira graduada em uma Universidade Federal na família e considero-a uma segunda mãe para mim. Dedico cada passo dessa jornada a você, afinal, sei que sua presença sempre esteve e estará viva em mim.

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo analisar a relação entre o Ensino de Geografia e os Gêneros Textuais, pressupondo que esse diálogo é fundamental para reforçar, problematizar e consolidar o aprendizado em sala de aula. Para tanto, o estudo se apoia na metodologia da História oral temática (BOM MEIHY, 1996), buscando narrativas de professores de Geografia que atuem nos diferentes níveis de ensino (Fundamental, Médio e Superior), em instituições da Grande Vitória (ES). No intuito de estabelecer um estado do conhecimento (BORGES NETO, 2021), coletamos várias produções acadêmicas sobre essa temática no Catálogo de Dissertações e Teses da CAPES, na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e nos anais do XIII e no XIV Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia (ENPEG). Nesse sentido, estabelecemos diálogos com as práticas narradas pelas professoras parceiras entrevistadas. Pessoa (2007), Olanda e Almeida (2008) nos ajudaram a contextualizar historicamente o ensino de Geografia e a sua consolidação nas escolas, cujas aproximações com os diferentes gêneros textuais são entendidas à luz de Bakhtin (2006). Os achados de nossa pesquisa comungam com Massiel (2015), Assis (2017), Oliveira (2016) e Paula (2018), explicitando e ratificando as reflexões acerca dos gêneros textuais e sobre a sua potencialidade no ensino de Geografia. Tais percepções são fortalecidas pelas narrativas orais de nossas entrevistadas e evidenciam que estabelecer diálogos entre a Geografia e os gêneros textuais é essencial no processo de ensino-aprendizagem nas escolas.

Palavras-chave: Geografia, Gêneros Textuais, Ensino-aprendizagem.

ABSTRACT

This research aims to analyze the relationship between geography teaching and the textual genres, assuming that this dialogue is fundamental to reinforcing, problematizing, and consolidating learning in the classroom. Therefore, the study is based on the methodology of thematic oral history (BOM MEIHY, 1996), seeking narratives of geography teachers who work at different levels of education (Elementary school, High School, and Higher education), in institutions located in Grande Vitória (ES). In order to establish a state of knowledge (BORGES NETO, 2021), we collected several academic productions on this subject in the Catalog of Dissertations and Theses of CAPES, in the Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD), and in the annals of the XIII and XIV National Meeting of Teaching Practice in Geography (ENPEG). In this sense, we established dialogues with the practices narrated by the interviewed partner teachers. Pessoa (2007), and Olanda and Almeida (2008) helped us to historically contextualize the teaching of Geography and its consolidation in schools, whose approaches to different textual genres are understood in the light of Bakhtin (2006). The findings of our research are in common with Massiel (2015), Assis (2017), Oliveira (2016), and Paula (2018), explaining and confirming the reflections on textual genres and their potential in the teaching of Geography. Such perceptions are strengthened by the oral narratives of our interviewees and show that establishing dialogues between geography and textual genres is essential in the teaching-learning process in schools.

Keywords: Geography, Textual Genres, Teaching-learning.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Critérios de pesquisa.....	26
Tabela 2 - Dissertações selecionadas.....	27
Tabela 3 - Artigos do 14º ENPEG.....	28
Tabela 4 - Artigos do 13º ENPEG.....	30
Tabela 5 - Agrupamento dos artigos.....	33

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
Covid-19	Coronavírus 2019
EEEFM	Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ENPEG	Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia
ES	Espírito Santo
GT	Grupo de trabalho
Ibict	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
MC	Mestre de cerimônia
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPGMPE	Programa de Pós-graduação e Mestrado Profissional em Educação
TIC's	Tecnologias de Informação e Comunicação

SUMÁRIO

1. PALAVRAS INICIAIS.....	10
1.1 Revisitando a minha história: memórias vivas	
2. GÊNEROS TEXTUAIS COMO SUPORTE METODOLÓGICO AO ENSINO DE GEOGRAFIA: DIÁLOGOS E APROXIMAÇÕES POSSÍVEIS	17
3. TESSITURAS POSSÍVEIS: AS PESQUISAS NOS ENTREMEIOS DA GEOGRAFIA E DOS GÊNEROS TEXTUAIS	38
3.1 Gêneros literários e ensino de Geografia: possibilidades alternativas.....	44
3.2 Música e Geografia: um campo pedagógico frutífero.....	50
3.3 Olhares geográficos através do gênero textual Charge.....	59
3.4 Mapas: instrumentos geográficos por excelência.....	61
3.5 As imagens enquanto potencializadoras do ensino em Geografia.....	64
3.6 Outros gêneros textuais, outras contribuições... ..	66
4. NOVOS FIOS SE JUNTAM À NOSSA TESSITURA: SABERES E FAZERES DOCENTES... ..	70
5. PALAVRAS FINAIS... ..	89
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	91
6.1 FONTES ORAIS.....	91
6.2 FONTES DOCUMENTAIS.....	91
6.3 FONTES BIBLIOGRÁFICAS.....	91
7. APÊNDICES.....	98

PALAVRAS INICIAIS...

O presente trabalho tem como prerrogativa discutir as aproximações e as possibilidades para o ensino de Geografia com aporte em diferentes gêneros textuais. Para tanto, a pesquisa se propõe a compreender de que maneira as práticas docentes no ensino da Geografia podem ser fortalecidas e apoiadas na utilização dos gêneros textuais, entendendo que estes se apresentam nos mais diversos formatos. Na busca por atingir esse objetivo, a opção metodológica foi a da utilização da história oral temática, a fim de ouvir atentamente professores atuantes nos diferentes níveis de ensino (Fundamental, Médio e Superior) da Grande Vitória (ES), buscando desvelar e socializar, por suas vozes, saberes, fazeres e práticas de ensino pautadas nessa relação.

Para melhor situar e compreender a gênese de nossa problemática de pesquisa, sustentada na ideia de trabalhar com Geografia e Gêneros Textuais, retomo meu percurso formativo de vida, pois ainda que marcados pela socialização de todo um cotidiano, partimos do pressuposto de que desde muito pequenos alguns propósitos de vida já começam a reverberar, começam a tomar conta ainda que de forma sutil ou como entretenimento. E foi assim o processo de ser/me fazer docente.

1.1. Revisitando a minha história: memórias vivas...

O meu desejo de “professorar” já se manifestava na infância, quando nas brincadeiras de “escolinha” com os amigos - ensinando conteúdos que tinha aprendido no colégio, nos presentes que pedia a meus pais, que incluíam um quadro e artigos de papelaria - uma coisa era notória: eu amava ensinar. No ato de ensinar, eu também percebia claramente a dificuldade dos meus amigos em acompanhar os conteúdos.

Cresci na cidade capixaba de Cariacica, no bairro Porto de Santana e tive o privilégio de estudar em escolas particulares. Privilégio do qual meus jovens amigos não compartilharam, em uma região onde o ensino público, infelizmente, era marcado pela precariedade.

Minha família sempre foi um alicerce fundamental para mim. Cresci em um ambiente acolhedor e tive o privilégio de presenciar cotidianamente a solidariedade de minha avó para com as crianças e os moradores do entorno do bairro. Eu me divertia sendo professor na minha imaginária escolinha, mas minha avó, Maria José dos Santos Pereira, era quem dava biscoitos, café e pães no “recreio”. Eu cresci querendo fazer a diferença, querendo de alguma forma

transformar as pessoas. Eu tive bons professores durante esse tempo, mas a maior referência foi a minha avó. E ainda é. Gratidão, vó!

Já na adolescência, me aproximava cada vez mais das ciências humanas. Gostava de folhear os livros de História e, em especial, um que nunca esqueci o nome: “Nova História Crítica”, de Mario Schmidt. Foi uma tortura quando ele foi substituído por outro. Também me apegava a todo material geográfico possível como mapas, relevos e culturas antigas. À essa altura, a única dúvida que eu tinha era qual das disciplinas, História ou Geografia, era a minha favorita. Anos depois, optei pela Geografia e ingressei na Universidade Federal do Espírito Santo. Já sabia que a licenciatura era o meu caminho, e, em 2015 participei do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID¹), que tem como objetivo antecipar o vínculo entre os graduandos e a escola pública.

Durante o período em que estive atuando como bolsista no Programa, por intermédio do subprojeto Geografia - UFES, desenvolvi uma série de atividades na EEEFM Almirante Barroso, em Goiabeiras – Vitória (ES), e conheci profissionais maravilhosos que foram fundamentais para o meu crescimento profissional. Foi aqui, trabalhando com turmas cheias de anseios, que vi alguns se tornarem futuros amigos universitários. Pude ver o poder que o professor tem na vida de um aluno, e vice-versa. Como uma gestão comprometida pode colher doces frutos.

Sempre observei que muitos alunos na escola estavam sempre com livros em mãos, apesar disso, muitos ficavam aflitos, pois a referida escola não tinha bibliotecário, o que impossibilitava os estudantes de pegar livros emprestados. A pergunta que ficava era “como explorar esse desejo pela leitura?”. Essa pergunta me perseguiu. E assim, anos depois, busco analisar essa possibilidade em minha dissertação.

Agora, enquanto professor regente e aluno do Programa de Pós-graduação de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE) da UFES, e na busca por respostas possíveis àquele questionamento, e outros, apresentamos, como alternativa, a nossa pesquisa: *ENSINARAPRENDER GEOGRAFIA COM APORTE EM GÊNEROS TEXTUAIS:*

¹ O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) é uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC) para antecipar o vínculo entre graduandos e as escolas, por meio da oferta de bolsas aos alunos das áreas de licenciaturas. O propósito do MEC é a união das secretarias de educação municipais, estaduais e as universidades públicas, além do programa funcionar como um incentivo à carreira do magistério nas áreas da educação básica.

SABERES E FAZERES DOCENTES, que, de forma um pouco mais ampla objetiva compreender essa relação ². A opção pelo termo *EnsinarAprender* se deve ao fato de buscarmos romper com a falsa impressão de que um processo se sobrepõe ao outro, quase que de maneira binária e não reflexiva.

Todavia, estamos em um momento ímpar da educação (e quando não, afinal...) marcado por outros perfis de alunos, outras demandas sociais e institucionais, outras relações...é imprescindível assimilar esse pano de fundo para aprofundarmos o debate. O contexto escolar brasileiro é marcado por uma série de condições, gargalos, problemas - e soluções que emergem das adversidades, relacionados, principalmente, ao processo do ensino-aprendizagem, que afloram e impactam na prática cotidiana dos sujeitos sociais envolvidos.

Nessa direção, um dos grandes desafios impostos aos professores gravita em torno da necessidade de elaboração e implementação de práticas e atividades que estimulem os alunos a pensarem e a refletirem sobre o mundo em que vivemos. Ao professor de Geografia, nesse cenário, cabe a prerrogativa de fomentar o pensamento crítico a partir de um raciocínio geográfico, que contribua para que o estudante se sinta sujeito ativo e atuante em suas relações de espacialidade.

Diante desse quadro transformador na sociedade, que engloba um acelerado processo de evolução tecnológica, impactando na disseminação de padrões culturais em escala mundial e, conseqüentemente, na formação de um novo perfil de cidadão, a escola e os processos de *ensinoaprendizagem* enfrentam desafios que colocam cada vez mais em xeque os conteúdos e os modos de construí-lo, de mediá-los ou deles se apropriar, seguramente fazendo as devidas adequações e discussões sobre o que é interessante e pedagógico em todo esse processo.

Nesse cenário, o ensino de Geografia ganha novo fôlego à medida em que pode e deve englobar uma série de diferentes técnicas, fazeres e metodologias de ensino, de novas fontes de informação, de vídeos e imagens instantâneas de qualquer parte do globo. Trata-se de possibilidades que instigam e permitem o rompimento com o caráter descritivo, que historicamente vem sendo denunciado como atrelado à disciplina de Geografia, tornando-a

² Conforme já mencionado, a gênese da presente pesquisa se vincula à manifestação de interesse dos estudantes pela leitura, não obstante a dificuldade de acesso aos empréstimos de livros. No entanto, em decorrência do atual contexto de globalização e das diferentes e novas manifestações possíveis de expressão textual, como as charges, a literatura, a música, os contos, os memes e tantos outros, foi necessário ampliar o foco para gêneros textuais, pois este termo, além de abarcar os gêneros citados e muitos outros, não está restrito a temporalidade e a estrutura tradicional do campo literário.

desinteressante e desmotivadora para o aluno. Esse cenário, inclusive, traz questões sociais caras ao século XXI e que, muitas vezes, se impõem de maneira contundente aos geógrafos contemporâneos, como o aumento da desigualdade social, a efetiva concretização de uma escola universal e inclusiva, o estabelecimento de um cenário cada vez mais competitivo à aprendizagem dos alunos no contexto digital etc.

A busca por atingir tais propósitos, exige, por sua vez, a utilização de alternativas metodológicas que despertem o interesse e o envolvimento do estudante com o seu processo de aprendizagem. Nessa direção, os gêneros textuais, como suporte metodológico para o ensino de Geografia, podem ser um caminho potente para essa efetivação, na medida em que a leitura e a interpretação textual podem funcionar como um elo entre o conteúdo curricular e o universo do aluno. Estes se apresentam em múltiplos formatos, se materializando, geralmente, em forma de música, romances, crônicas, fábulas, piadas, tirinhas, entre outros. Portanto, essa diversa gama de gêneros textuais amplia as potencialidades no ensino de Geografia, além de exercitar a leitura e a interpretação por meio de um *ensinaraprender* dialógico.

Depreende-se, contudo, que essas mudanças não só desafiam a escola, como também têm efeitos diretos na construção do cidadão contemporâneo, cada vez mais adaptado à instantaneidade do mundo moderno. Estaria a escola e o ensino de Geografia preparados para esse novo perfil de aluno? Não existe uma resposta unívoca para essa pergunta, além disso, esse processo educacional está em permanente (des)(re)construção, motivo pelo qual é fundamental buscar outras metodologias, outras perspectivas e práticas que aprimorem e possibilitem a efetivação do processo *ensinoaprendizagem*.

Assim, na realização da presente pesquisa buscamos rastrear, mapear e socializar alternativas de *ensinoaprendizagem* de Geografia, subsidiadas nos diversos gêneros textuais e consideradas positivas para a formação cidadã, de forma a contribuir para o enriquecimento didático das práticas pedagógicas geográficas. Para tanto, se fez necessário mapear e coletar os trabalhos acadêmicos, pautados em práticas de ensino de Geografia, produzidos nos últimos cinco anos, com enfoque na utilização dos gêneros textuais enquanto potência criativa que subsidie o aprendizado de Geografia. Tal mapeamento foi realizado através do Catálogo de Dissertações e Teses da CAPES e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). A opção por tais plataformas se justifica pelo fato de ambas serem referências confiáveis no âmbito da pesquisa científica no Brasil. Mediante o propósito de manter o foco de nossa investigação em atividades práticas de ensino alternativas, testadas e validadas no cotidiano da sala de aula, pautadas no

diálogo do ensino de Geografia e gêneros textuais, realizamos, também, uma imersão aos Anais do Encontro Nacional de Práticas de Ensino em Geografia (ENPEG)³.

Além desse mapeamento de trabalhos publicados, buscamos também, ouvir e socializar saberes e fazeres de professores de Geografia, atuantes nos diferentes níveis de ensino (Fundamental, Médio e Superior) na Região Metropolitana da Grande Vitória (ES), que utilizem gêneros textuais como alternativa metodológica para o ensino de Geografia. Para isso, voltamos o foco de nossa pesquisa para as práticas docentes, para os professores, seus saberes e seus fazeres, no intuito de registrar e socializar experiências docentes implementadas no diálogo ensino de Geografia e gêneros textuais, testadas e validadas como positivas. Nesse sentido, apoiamos-nos nos aportes metodológicos da pesquisa com a história oral temática.

Segundo Bom Meihy (1996), a história oral se apresenta como um eficiente recurso de pesquisa, ao possibilitar a elaboração de registros e documentar experiências, saberes e práticas de pessoas a respeito de suas vivências e concepções. Isso significa uma possibilidade de documentar o não documentado, visto que nessa abordagem de pesquisa o uso da documentação oral equivale às fontes escritas.

História oral é um recurso moderno usado para a elaboração de documentos, arquivamento e estudos referentes à vida social de pessoas. Ela é sempre uma história do tempo presente e também conhecida por história viva. [...] a história oral se apresenta como forma de captação de experiências de pessoas dispostas a falar sobre aspectos de sua vida mantendo um compromisso com o contexto social. (BOM MEIHY, 1996, p. 13).

Nessa mesma direção, Thompson assevera que,

A história oral é uma história construída em torno de pessoas. Ela lança a vida para dentro da própria história e isso alarga seu campo de ação. Admite heróis vindos não só dentre os líderes, mas dentre a maioria desconhecida do povo. Estimula professores e alunos a se tornarem companheiros de trabalho. Traz a história para dentro da comunidade e extrai a história de dentro da comunidade. (THOMPSON, 1998, p.44.)

Segundo Bom Meihy (1996), existem três tendências de pesquisa que se apoiam na História Oral: a história oral de vida, a tradição oral e a história oral temática. A opção pela tendência

³ O Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia é um evento que acontece desde 1985, quando foi sediado pela Universidade Estadual Paulista – Unesp, com o intuito de estabelecer um espaço para debate e sistematização das investigações e pesquisas nas áreas vinculadas às práticas de ensino de Geografia, que se materializavam em uma disciplina, hoje, com o nome de Estágio Supervisionado. O evento acontece a cada dois anos e, atualmente, já ampliou muito sua proposta, visto a ampliação dos programas de Pós-Graduação em Geografia, em Educação, bem como a vinculação das discussões às múltiplas realidades escolares. O evento, portanto, é um potente canal de divulgação e socialização de saberes e de fazeres no ensino da Geografia.

da história oral temática se justifica, em função de estarmos abordando um assunto específico, tematizado e preestabelecido. Nesse sentido, a objetividade é mais direta,

a História Oral Temática é caracterizada pelos estudos temáticos, centrados em acontecimentos relacionados às experiências, memórias e identidade de grupo/coletividades sociais. Nesse caso, privilegia a coleta de depoimentos orais que esclarecem determinados temas. Sua tendência parte de um assunto específico, tematizado, preestabelecido, e, portanto, a objetividade é mais direta, pois as entrevistas podem estar direcionadas a compreender um tema determinado, que é parte das experiências vivenciais do depoente. (BORGES e BORGES, 2021, p. 94)

Na busca por responder aos questionamentos presentes neste trabalho, organizamos e estruturamos esta pesquisa em cinco seções. A primeira seção, intitulada “Gêneros textuais como suporte metodológico ao ensino de Geografia: diálogos e aproximações possíveis”, traz as referências norteadoras deste trabalho. É essencial retomar os estudos históricos para entender as transformações no âmago da ciência geográfica que levaram a uma abertura para os estudos humanísticos e para um rompimento com um olhar positivista. Nesse sentido, trazendo Olanda e Almeida (2008) e Pessoa (2007) para a discussão, buscamos resgatar o processo evolutivo da ciência, contextualizando-a no ensino básico das escolas brasileiras. Além disso, é fundamental neste primeiro momento, conceituar gênero textual através de Bakhtin (2016), que aborda o conceito de gêneros discursivos. Na subseção “A Imersão nas bases de dados e o processo de delineamento dos trabalhos acadêmicos”, descrevemos como foi o processo de delineamento das bases teóricas, rastreadas e mapeadas na BDTD e no Catálogo de dissertações e teses da Capes, além de apresentarmos a realização de busca por artigos que abordem a temática deste trabalho, disponibilizados nos Anais do Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia (ENPEG).

Na segunda seção “Tessituras possíveis: as pesquisas nos entremeios da Geografia e dos gêneros textuais”, apresentamos e dialogamos com os professores de Geografia, atuantes nos diferentes níveis de ensino (Fundamental, Médio e Superior) na Região Metropolitana da Grande Vitória (ES) que aceitaram o desafio do diálogo e generosamente compartilharam conosco seus saberes e seus fazeres nas labutas cotidianas do ensino da Geografia, pautadas na utilização de diferentes gêneros textuais. Nessa perspectiva, buscamos destacar as intencionalidades dos professores parceiros ao optarem por trabalhar com gêneros textuais em suas práticas geográficas, e, assim, compreender as diferentes visões de cada um deles. Já na seção intitulada “Novos fios se juntam à nossa tessitura: saberes e fazeres docentes...”, a proposta se concentra no debate das práticas de ensino planejadas, testadas e validadas como

positivas, indo ao encontro do objetivo específico: estimular a socialização e dialogar com a fundamentação teórica proposta.

Por fim, apresentamos em nossas considerações finais, os achados propiciados à nossa investigação. Sinalizamos também, como culminância da pesquisa e, atendendo a exigência do Mestrado Profissional, a elaboração de um E-book como produto educacional, sistematizando as principais propostas de ensino narradas por nossas colaboradoras. A proposta é reunir e socializar práticas docentes que estabeleçam diálogos entre a Geografia e os gêneros textuais, destacando o passo a passo para sua implementação. Nosso intuito não é o de apresentar um “livro de receitas prontas e acabadas”, mas sim contribuir para potencializar práticas alternativas de *ensinoaprendizagem* em Geografia, instigando a mobilização, a produção, a adequação e a reprodução de outros tantos saberes e de outros tantos fazeres...

GÊNEROS TEXTUAIS COMO SUPORTE METODOLÓGICO AO ENSINO DE GEOGRAFIA: DIÁLOGOS E APROXIMAÇÕES POSSÍVEIS

Para compreender as potencialidades das práticas de ensino da Geografia ancoradas nos gêneros textuais como alternativa para a construção de cidadãos críticos e fundamentada no reconhecimento do aluno enquanto produto e produtor da realidade, torna-se necessário conceituar termos e realizar uma retrospectiva histórica dos estudos que aproximem os campos teóricos.

Sem a pretensão de adentrar na polissemia do debate teórico propriamente linguístico sobre gêneros textuais, elegemos Bakhtin (2016) para fundamentar este estudo, tendo em mente que autores como Miller (1984, 2018), Bazerman (2005, 2006, 2007), Schneuwly (1994) e tantos outros, possuem diferentes visões sobre o tema. Ademais, é importante destacar, de imediato, que os gêneros textuais estão presentes em diversos moldes e formatos na sociedade, se materializando, geralmente, em forma de música, contos, charges, artigos, dentre outros. Essa pluralidade de manifestação amplia as possibilidades e potencialidades de serem trabalhadas no ensino da Geografia como suporte para a percepção e compreensão da realidade e das relações de espacialidades estabelecidas. Esses direcionamentos teóricos plurais apresentam potenciais didáticos e, portanto, faz-se necessário explorá-los e, mais do que isso, buscar compreender seu papel na formação geográfica cidadã.

Para compreender o que entendemos enquanto gênero textual, é fundamental resgatar os gêneros do discurso. Bakhtin (2016) afirma que:

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional (BAKHTIN, 2016, p.261).

Considerando a enorme complexidade da comunicação humana, fica claro que os enunciados se apresentam nas mais diversas formas e composições, estando submetidas a fatores intrínsecos e extrínsecos à língua, pois “a riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso” (BAKHTIN,

2016, p.262). É preciso compreender que elementos caracterizam, portanto, a escrita - o fator textual.

Por essência, o enunciado oral e escrito é diferente. Para Bakhtin (2016, p.268), “Onde há estilo há gênero” e é possível entender as marcas que os delimitam e os distinguem. Para definir gêneros textuais, portanto, é fundamental entender as peculiaridades que constituem o enunciado escrito, enquanto unidade da comunicação discursiva, enquanto unidade circunvalada a outros enunciados e enquanto marca de individualidade, pois há uma alternância dos sujeitos do discurso, que o caracteriza – que é diferente da fala. Outra peculiaridade, ainda à luz de Bakhtin (2016), está no aspecto de conclusibilidade do enunciado, na possibilidade de se responder a ele em algum nível (o autor utiliza o termo posição responsiva). Em suas palavras,

Em cada enunciado – da réplica monovocal do cotidiano às grandes e complexas obras de ciência ou de literatura – abrangemos, interpretamos, sentimos a *intenção discursiva* de discurso ou a *vontade discursiva* do falante, que determina o todo do enunciado, o seu volume e as suas fronteiras. Imaginamos o que o falante *quer* dizer, e com essa ideia verbalizada, essa vontade verbalizada (como a entendemos) é que medimos a conclusibilidade do enunciado (BAKHTIN, 2016, p.281 – grifos do autor).

Para o autor, há intencionalidade na escolha de um gênero. Estes, por sua vez, são formas estáveis e estão diretamente conectados a individualidade e subjetividade dos sujeitos, além das especificidades de cada campo de comunicação. Assimilamo-los assim como aprendemos a falar, mas é a partir do estudo gramatical que os desvelamos. Segundo Bakhtin (2016), os diferentes gêneros baseiam-se em três dimensões: o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo. Respectivamente e de maneira sucinta: o objeto da discussão, a estrutura em que ele se apresenta e a composição pessoal envolvida.

Os gêneros, sob a perspectiva bakhtiniana, são práticas sócio-comunicativas construídas historicamente, influenciados por fenômenos sociais e dependentes da situação comunicativa em que são enunciados. Isso significa que no momento da interação, oral ou escrita, recorremos a um gênero, que, apesar de ser inerente a cada situação discursiva, revela a necessidade dos participantes envolvidos nessa situação, a vontade do enunciatador, a intenção do falante, ou seja, o gênero é determinado pela esfera discursiva e está presente em toda atividade comunicativa humana, representando as formas de dizer e de se interagir em cada situação específica (DIAS, *et al.* 2011, p. 146).

Até a presente definição do termo, por muito tempo, toda uma polissemia cerceou o debate dos gêneros textuais. “Estudavam-se - e mais que tudo - os gêneros literários” (BAKHTIN, 2016, p.262), e isso durante toda a antiguidade. Os aspectos heterogêneos que caracterizam os gêneros discursivos, tornou-os abstratos e elusivos durante muito tempo, e isso resvalou nos estudos

históricos que acabam por privilegiar os gêneros literários – que nada mais são do que uma face possível dos gêneros discursivos, um corte de sua especificidade. Estes, ao longo do tempo, sofreram transmutações que não mais o caracterizam unicamente enquanto fora na antiguidade clássica. Foram os gregos, os primeiros a delimitarem os gêneros literários e essa definição manteve a rigidez até o século XVIII, segundo Jordão e Oliveira (1999), citados por Machado (2007, p.312):

- Épico: ou narrativo, apresentam como tema a narração de fatos notáveis, grandiosos, extraordinários e históricos, de um povo ou herói.
- Lírico: expressa a realidade interior do autor, ou seja, seus sentimentos, emoções, estado da alma, geralmente apresentada em versos.
- Dramático: são textos para encenação pública – a chamada peça teatral. Pode ser subdividida em tragédia, comédia ou farsa.

Essa definição, logicamente, também acompanha a evolução das discussões sobre gêneros discursivos e hoje englobam a ideia da multiplicidade infinita destes, e de autor para autor os parâmetros tornaram-se mais flexíveis e fluídos, pois “[...] cada gênero literário no âmbito de uma época e cada corrente têm como características suas concepções específicas de destinatário da obra literária, a sensação especial e a compreensão do seu leitor, ouvinte, público, povo” (BAKHTIN, 2016, p.305). Dessa forma,

[...] uma primeira consideração a se fazer sobre gêneros é a de terem estes um caráter sociocomunicativo, serem situados concretamente em contextos sociais de uso, regulados por normas definidas pelas diversas comunidades de diferentes culturas, cujas atividades são representadas na linguagem. Outra consideração importante, decorrente dessa primeira, é que, sem se descuidar totalmente de seus aspectos formais ou estruturais, o seu estudo enfatiza suas propriedades sociocognitivas, ou seja, suas propriedades funcionais. É assim que, na análise de gêneros, enfocam-se, principalmente, os componentes sociais, históricos, culturais e cognitivos, que lhes dão concretude e lhes determinam (RAMIRES, 2005, p. 3).

Depreende-se, pois, que os gêneros textuais estão presentes em praticamente todos os lugares e contextualizados em seus respectivos momentos históricos. Não é possível analisá-los descolados do meio em que se inserem, perdendo sua integralidade. Das inúmeras combinações possíveis surgem outros inúmeros padrões de similaridade, que se concretizam em gêneros mais conhecidos como o resumo, o conto ou o romance, passando por relatórios de viagem, notícia e outros mais recentes, como os memes. No que tange ao ensino escolar, é parte fundamental desde os primeiros anos de alfabetização, e vão se complexificando à medida em que as etapas vão avançando. Também estão presentes nos livros didáticos de Geografia, no ensino fundamental II, e nos materiais extras. A Literatura, por exemplo, está presente em todas as

etapas do percurso formativo do aluno, em menor ou maior grau, mas sempre como um instrumento presente na potencialização do aprendizado.

Trabalhar o ensino de Geografia com o auxílio da Literatura, segundo Olanda e Almeida (2008, p. 9), é também estar envolvido com a investigação da condição do ser humano, de suas ações e suas potencialidades, reiterando que “[...] o viés humanístico avança no sentido de investigar como as atividades humanas e os fenômenos geográficos podem revelar a qualidade da conscientização humana em relação ao meio em que vive”. Esse viés humanístico permite uma sensibilidade maior para temáticas ambientais, de consumo, de fundo cultural variado, dentre outros tantos, o que vai ao encontro do currículo educacional da Geografia e de uma pedagogia emancipatória e desveladora, que seja capaz de fomentar o pensar crítico do aluno.

Esse olhar pedagógico emancipatório, com vistas à formação para a cidadania, não é atribuição específica só da Geografia e do seu ensino. Essa construção cidadã vem de múltiplos polos, sejam eles vinculados à escola, a outras ciências vinculadas aos cursos superiores ou provenientes de espaços outros.

No entanto, devido às especificidades da ciência geográfica, nos esforços por apreender e compreender o seu objeto de estudo, que é o espaço, em uma visão holística, atribui-se ao ensino da Geografia escolar um inquestionável papel de relevância para a formação cidadã. Acredita-se, assim, que análises e reflexões acerca do ensino de Geografia, apoiadas em variados gêneros textuais, sejam capazes de contribuir para essas perspectivas pedagógicas emancipatórias. Logo, é necessário estudar, mapear e fomentar tais práticas pedagógicas, fato que justifica a implementação da presente pesquisa.

As possibilidades e alternativas de ensino são vastas e o professor se depara cotidianamente com a necessidade de optar por direcionamentos metodológicos específicos, que sejam capazes de cativar os alunos e ao mesmo tempo contribuir para uma sólida formação cidadã. Nessa direção, os gêneros textuais como suporte metodológico para o ensino de geografia, podem ser um caminho potente para essa efetivação, na medida em que a leitura e a interpretação textual podem funcionar como um elo entre o conteúdo curricular e o universo do aluno. Essa prática, entretanto, não é novidade e, durante o século XX, diversos autores se propuseram a discutir essa relação. Conforme salientam Saltoris e Cardoso (2016, p.3),

Yi-Fu Tuan, já em 1983 no seu trabalho *Espaço e Lugar: a perspectiva da experiência*, faz alusão ao emprego da Literatura pelos geógrafos dividindo o processo

em três modos. Primeiramente, sobre como é possível fazer reflexões sobre a vida e experiência humana, juntamente com suas relações, oferecendo assim, sugestões para compreensão do espaço social. Segundo, uma suprarrealidade que mostra as diferentes percepções ambientais e os valores de uma cultura, oferecendo ao geógrafo, enquanto historiador, no levantamento de ideias. Por fim, uma audaciosa tentativa de obter um equilíbrio entre o subjetivo e o objetivo, como um modo de síntese geográfica.

Depreender o espaço social é tarefa complexa à Geografia e, se os gêneros textuais, conforme citação anterior, se apresentam como ferramentas potentes para subsidiar o diálogo de (re)trabalhar nossas percepções e desafiar o *status quo* social, então justifica-se a necessária busca por compreender e melhor explorar a interação entre ambas, como subsídios para o ensino de Geografia.

É importante destacar que a formação do cidadão, no seio de uma discussão pedagógica de caráter emancipatório, vai além do conceito jurídico, que o entende enquanto uma pessoa física, brasileira, que tem pleno exercício de seu direito político. Ser cidadão vai muito além do direito ao voto, relaciona-se com o comportamento e a postura social íntegra, sadia e respeitosa, estando apto a reconhecer e a compreender a pluralidade cotidiana nos aspectos políticos sociais, econômicos e culturais, intervindo e (re)elaborando, quando necessário, os espaços cotidianos.

Uma educação emancipatória é pautada na conversação, e, nesse sentido, conforme salientam Campos e Reis (2006, p.8) “o diálogo é a matriz condutora da pedagogia problematizadora, pois os seres humanos são especialmente dialógicos. Diálogo é falar e ouvir, ouvir e falar”. Nesse sentido, assevera Paulo Freire (2005, p. 90) “Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”.

A dialogicidade é pressuposto na elaboração de práticas transformadoras e só assim torna-se possível um ensino que dignifique vidas humanas, sem limites nem discriminações. Uma pedagogia que não trabalhe para emancipação do homem e ancorado nessa dialogicidade, seria o que Paulo Freire (2005, p. 67) entendia enquanto uma educação bancária, pois

Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual se encontra sempre no outro.

Nessa perspectiva, o foco de nossas reflexões está na aproximação e diálogos possíveis entre a Geografia e os gêneros textuais, ainda que incluam outras disciplinas, outras ideias e

perspectivas variadas. Além disso, debater e valorizar práticas que busquem fugir do tradicionalismo positivista – que aprisiona o diálogo e engessa as metodologias, integrando diferentes campos de conhecimento, é um dos objetivos fundantes neste debate. Através dessa perspectiva, contornamos a lógica bancária supracitada, indo em busca de uma educação libertária e que reconhece o aluno enquanto protagonista do seu próprio aprendizado.

Para contribuir com a formação de cidadãos críticos e preocupados com a construção de uma realidade pautada no respeito aos direitos humanos e na multiplicidade do cotidiano, os estudos culturais na Geografia ganham força à medida em que fazem sentido na vida do aluno. Segundo Turra Neto (2013, p. 44), os estudos culturais “indicam uma abertura da Geografia para a discussão das culturas juvenis, pensadas a partir da construção dos estilos, pelas práticas oposicionistas de consumo e pela sua territorialização na cidade”.

Valorizar as culturas juvenis pode proporcionar um canal de diálogo mais efetivo com os discentes, sendo possível a valorização de outros tipos de produções textuais, ainda negligenciadas pelo currículo tradicional. A escola, sendo uma instituição social, tem papel fundamental nessa empreitada pois, conforme Turra Netto (2013, p.50),

“teríamos uma escola mais atenta e receptiva às identidades e territorialidades dos seus alunos e alunas jovens, mais preparada para contribuir com eles/as na construção de suas trajetórias de vida, em lugares transformados e re-significados”.

Assim, a busca por diálogos e aproximações possíveis entre diferentes gêneros textuais e o ensino de Geografia sinalizou a necessidade de melhor compreender o momento literário⁴ no qual o Brasil passava durante o século XX. Foi uma década de consolidação da Geografia enquanto ciência e de disseminação das escolas públicas pelo país.

No Brasil, a Literatura do início do século XX passava pelo chamado pré-modernismo, e, como tal, estava fortemente ligada aos regionalismos e aos problemas sociais. Há nesse movimento, um coloquialismo associado à necessidade de romper com aspectos parnasianos – bastante rebuscados e eruditos. Obras de Euclides da Cunha, como “Os Sertões” e “Amazônia”, ou “Canaã”, de Graça Aranha, por exemplo, traziam elementos essencialmente geográficos e fundamentais para a compreensão dos vários “Brasis” existentes. Ao mesmo tempo em que descreviam as paisagens e ajudavam a consolidar o conhecimento dos territórios do Brasil.

⁴ Nos referimos aqui, às produções que, em geral, caracterizavam o período histórico no qual estavam imersas, estando esses em interação com o cotidiano escolar. Nesses períodos, muitas vezes há uma expansão para além da Literatura, aparecendo outros gêneros textuais de vários tipos, como as charges, a música, os contos etc.

Havia também um forte caráter empírico, preocupado com as muitas das mazelas sociais e políticas da época.

Em decorrência desses aspectos, essa produção foi devidamente apropriada e trabalhada por geógrafos e professores de todo o país, porém não de maneira imediata, pois o olhar positivista sobre a educação e sobre as demais ciências propunham outros olhares. Segundo Pessoa (2007, p.39),

Terminado o período Imperial, as alterações apresentadas pelo ensino de Geografia foram pouco significativas, em sentido oposto, foram grandes o número de oportunidades de tentar dar um novo aspecto a esta disciplina. Porém o que infelizmente constatamos é que desde a fundação do colégio Pedro II, em 1837, até a decadência do Império, pouco mais de meio século, predominaram sobretudo os propósitos fundamentados em conhecimentos factuais, através de uma visão enciclopédica a-científica, descritiva e de uso exclusivo da memória, manifestação direta do ensino firmado na nomenclatura geográfica, fato que iria se prolongar ainda pelos primeiros decênios do regime republicano.

Ainda segundo Pessoa (2007), a partir dos anos seguintes, já no período republicano, sucessivas reformas educacionais foram implementadas, e estavam à luz da perspectiva de cada governo. A alteração da carga horária de disciplinas, as reformulações na organização do ensino fundamental e médio, as definições do currículo a ser implementado e outros aspectos que culminaram em grande medida em uma diminuição da participação da Geografia na educação escolar básica tornaram seu ensino mais compacto. A reforma de Eptácio Pessoa, em 1901, por exemplo, restringia o ensino de Geografia aos três primeiros anos do ensino secundário integral (PESSOA, 2007, p. 41). Persistia “o ensino puramente verbalista, livresco, desenvolvido por meio de recitação e avaliado através de exames que exigia da memória a reprodução das lições ao pé da letra” (PESSOA, 2007, p.42). Somente a partir da segunda década do século XX, especificamente a partir da reforma de Luis Alves-Rocha Vaz, com a introdução do regime seriado e do aumento do tempo de duração do curso secundário de cinco para seis anos, o Estado se volta com maior intensidade para o ensino de Geografia. Nesse sentido,

O que se observa com clareza é a recomendação atribuída aos professores na hora de selecionar os textos que serão trabalhados por essas disciplinas, que os mesmos tenham o devido cuidado em examinar se neles estão incorporados a ideologia do nacionalismo-patriótico, caso não, a recomendação era que fossem diligentemente excluídos por não despertarem os sentimentos ideológicos de patriotismo, que naquele momento se fazia cada vez mais penetrado em nossas escolas (PESSOA, 2007, p.44).

Nesse sentido, o ensino de Geografia já atuava por intermédio das narrações literárias e por regionalismos, entretanto era focada na ideologia nacionalista que imperava no Brasil daquele período. Essa onda patriótica durou décadas e marcou a história da Geografia escolar brasileira.

O ensino da disciplina no país, como apontavam alguns educadores e personalidades da época, como Carlos Miguel Delgado de Carvalho, não acompanhava as mudanças que já estavam em curso na Europa.

Conforme salientam Olanda e Almeida (2008, p. 11), “entre os geógrafos franceses, desde os anos de 1940, já emergiam ideias de resgatar aspectos geográficos em romances, contos, poesias e crônicas”. Ainda de acordo com os referidos autores, essas obras literárias são representações dos lugares através da lente de cada autor, dotado de emoções e singularidades. De forma semelhante, algumas décadas depois, o Brasil também vivenciaria essa retomada. Isso marca um importante ponto de aproximação e de diálogo entre o ensino da Literatura e de Geografia, que começa a ganhar, em meados do século XX um viés crítico, pautado nos emergentes pressupostos epistemológicos da Geografia Crítica. No mundo, essas transformações já vinham sendo preponderantes a partir da década de 1970.

Nesse sentido, despontam no Brasil diversos autores, romancistas, médicos, dentre outros, que apresentam em suas obras preocupações de ordem geográfica (Olanda e Almeida, 2008). Tais obras exerceram importantes contribuições para a produção de conhecimento, como subsídios alternativos de ensino para a prática escolar, aproximando dois diferentes universos (Geografia e Literatura) que compartilhavam a mesma angústia teórica. Segundo Olanda e Almeida (2008, p.15), “percebe-se um entrelaçamento entre ambas no que tange ao desvelamento do ‘homem e suas experiências na sua relação com o meio de sua existência”. E, à medida em que a Geografia Crítica ia tomando forma, essa renovação se efetivava pouco a pouco nas escolas.

Entendemos que essas transformações têm como alicerce o questionamento ao papel assumido até então pela geografia clássica e pela geografia moderna: o de esclarecer e legitimar as ideologias preponderantes. A partir desses pressupostos surgem correntes críticas mais comprometidas com mudanças e propostas de transformações sociais, que passam a alvitrar uma geografia mais atuante, ou seja, que possa oferecer instrumentos para a percepção e interferência nas mais diversas realidades sociais (PESSOA, 2007, p.61).

No que se refere ao campo da ciência geográfica, a pluralidade dessas experiências abre um vasto leque de possibilidades para o campo humanístico e, dentro deste universo de pesquisa, encontra-se a Geografia Cultural que contempla estudos literários, religiosos, musicais e de variados produtos da cultura humana. Inicialmente, com maior foco nos estudos paisagísticos, esses estudos se transformaram ao longo do século XX, adquirindo um aspecto crítico e empenhado em compreender as múltiplas dimensões espaciais e identidades regionais e locais.

Conforme salientam Olanda e Almeida (2008), as definições foram variadas ao longo da história e muito do que foi produzido como Geografia Cultural, em seus primórdios, seja na escola alemã, seja com Carl Sauer da escola americana, talvez não seja perfeitamente contemplado pelas definições atuais. Contornando esses dilemas epistemológicos, é importante destacar que no Brasil esses estudos só tomaram corpo no final do século XX, se consolidando a partir dos anos 1990, pois, anteriormente, as preocupações culturais apareciam pulverizadas. Nesse sentido,

A abordagem cultural na Geografia se lança com novas perspectivas nos estudos sócio-espaciais. Uma dessas perspectivas é a compreensão da realidade a partir da influência da cultura na produção do espaço, assim como a significação da espacialidade vivida. Desse modo, credita-se à Literatura, que coexiste como modalidade da arte e como constituinte da cultura, a possibilidade de ela intermediar a compreensão da relação do homem com o meio por ele produzido e valorado (OLANDA; ALMEIDA, 2008, p. 11).

Como se pode perceber, especificamente no que se concerne à Geografia escolar, a Literatura, imersa nos estudos geográficos, não é novidade. Houve uma longa trajetória de supressão, mas já há muito tempo autores consagrados traziam suas preocupações de ordem social, cultural e geográfica, e muitos educadores já se apropriavam dessas produções desde as primeiras etapas educacionais. Segundo Teixeira (2009, n.p.),

É possível aprender Geografia desde os primeiros ciclos do ensino fundamental pela leitura de autores brasileiros consagrados — Machado de Assis, Jorge Amado, Érico Veríssimo, Graciliano Ramos, Guimarães Rosa, entre outros — cujas obras retratam diferentes paisagens do Brasil, em seus aspectos sociais, culturais e naturais.

Atualmente, as referências de autores brasileiros apontadas pela referida autora são amplamente utilizadas por educadores de todo o país. Porém, as transformações no espaço foram muitas, a disseminação de informações, via internet, e o desenvolvimento tecnológico revolucionaram o acesso a livros, à leitura em geral, bem como outros tipos de linguagens. Nesse sentido, professor e aluno imergem em um universo de possibilidades e as fontes de pesquisas se multiplicam de forma imensurável.

Além disso, Olanda e Almeida (2008, p.18) destacam que a elevada urbanização, ou seja, as transformações urbanas e a industrialização, (re)definem “novas paisagens, novas relações sociais, novas noções de identidade individual ou coletiva e, por fim, um desencadeamento para um novo rearranjo sócio-espacial”. Somos todos parte integrante dessa realidade que precisa ser trabalhada no âmago escolar, haja vista que produzimos e somos produto dela. Essas transformações não conseguem ser absorvidas completamente pela abordagem positivista,

muito ligada a aspectos empiristas, utilitaristas, quantitativos e com insuficiente alcance social, sendo, portanto, debatidas por outros ramos da Geografia, que aqui incluem uma nova Geografia Cultural e a Geografia Crítica.

É essencial destacar que muitos gêneros textuais (mapas, relatórios e outros) já eram utilizados desde os primeiros momentos da Geografia nas escolas, inclusive nos livros didáticos, mas a visão positivista que imperou por muitas décadas nas ciências restringia bastante as possibilidades de trabalho. Os gêneros literários, por sua vez, traziam novos tensionamentos ao campo geográfico mesmo não sendo propriamente elaborados para tal e, aos poucos, com o tempo e com o advento de novas correntes científicas, todo esse conhecimento foi sendo incorporado nas escolas. As transformações mundiais e o advento de uma nova fase do Capitalismo, baseada na Globalização e nas mudanças nos padrões culturais e de consumo, remodelam a análise geográfica, mas também nos apresentam novas tendências literárias e novos gêneros textuais – tencionando-os. À medida em que se intensificam essas relações, suas possibilidades e seus resvalamentos teóricos que enriquecem a prática docente, torna-se notória a necessidade de discutir, fomentar e compreendê-las.

Essa necessidade nos conduziu a uma imersão nas bases de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), bem como ao Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), rastreando e mapeando trabalhos acadêmicos que dialogam e aproximam esses dois campos, fornecendo, assim, embasamento teórico para nossa pesquisa. Realizamos também uma imersão nos Anais do Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia (ENPEG), cartografando trabalhos completos, decorrentes de comunicações orais apresentadas por professores e pesquisadores que abordam nossa temática de investigação: o ensino de Geografia em diferentes gêneros textuais.

A primeira plataforma, a BDTD, é coordenada e desenvolvida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict) e integra várias produções de dissertações e teses apresentadas em instituições de ensino e pesquisa do Brasil, divulgando-as e trazendo visibilidade a produção científica do país desde 2002. O Catálogo de Teses e Dissertações da Capes é um sistema de busca bibliográfica que reúne registros desde 1987 e que está referenciado através da Portaria nº 13/2006. Segundo a portaria, a divulgação digital das teses e dissertações produzidas pelos programas de mestrado e doutorado são reconhecidos. Todos os trabalhos subsequentes a 2014 estão disponíveis em formato digital na Plataforma Sucupira.

A escolha das bases de dados supracitadas se deu pela já famigerada credibilidade e pelo grande número de trabalhos catalogados nessas plataformas. São acervos científicos tidos como referência há vários anos, frutos de esforços coletivos de diversas entidades federais, sociais e educacionais, de forma a garantir visibilidade e integração científica na produção acadêmica.

A opção por escolher como campo de busca os Anais do ENPEG está relacionada a alta credibilidade e pela importância do evento. Desde 1980, o encontro nacional de grande porte pauta-se especificamente no ensino de Geografia, reunindo numerosas pesquisas em vários grupos de trabalhos diferentes.

Esse movimento de mapear a produção acadêmica (teórica e prática) acerca de nossa temática de investigação, nos possibilitou realizar o Estado do Conhecimento e subsidiou nossas reflexões. Segundo Morosini e Fernandes (2014, p. 154),

No entendimento, estado de conhecimento é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica. Uma característica a destacar é a sua contribuição para a presença do novo [...].

Para tanto, é necessário delimitar bem o processo de seleção dos trabalhos, pois “[...] por meio desse levantamento, pode-se analisar o que já foi abordado nas pesquisas e as possíveis lacunas que merecem ser investigadas” (BORGES NETO, 2021, p. 25). Esse conceito de estado do conhecimento é bastante associado ao “estado da arte”, que corresponde a um movimento maior, abrangendo toda uma área de conhecimento, um assunto. O estado do conhecimento aborda “[...] um setor das publicações sobre a temática investigada” (BORGES NETO, 2021, p.24). Não basta, porém, reunir os trabalhos dentro de uma respectiva temática. É preciso analisá-los, a fim de compreender quais contribuições são trazidas para o tema, ou seja, para o diálogo entre gêneros textuais e a Geografia.

A realização desse movimento metodológico é de suma importância, pois “[...] favorece tanto a leitura de realidade do que está sendo discutido na comunidade acadêmica, quanto em relação a aprendizagens da escrita e da formalização metodológica para desenvolvimento do percurso investigativo” (MOROSINI E FERNANDES, 2014, p. 155), sendo, portanto, essencial para propiciar uma incursão mais criteriosa nas bases de dados utilizadas.

A partir dessa perspectiva, prosseguimos com a realização do mapeamento nas bases de dados já citadas. A busca realizada no dia 14 de janeiro de 2021, às 11:00 horas, à BDTD, apresentava

em seu catálogo completo 123 instituições, com 478.340 dissertações e 176.910 teses cadastradas. Já o catálogo da Capes, no mesmo dia, apresentou 1.213.947 resultados totais, divididos em 288.585 teses de doutorado, 17 teses de doutorado profissional, 831.355 dissertações de mestrado, 65.009 dissertações de mestrado profissional, 1 dissertação de mestrado e 28.980 pesquisas advindas de cursos profissionalizantes. Mediante o alto número de trabalhos disponibilizados nos referidos portais, foi necessário filtrar trabalhos específicos sobre o nosso tema. Assim, utilizamos os seguintes critérios de refinamento:

Tabela 1 - Critérios de pesquisa

FONTE	DESCRITORES	PERÍODO	FILTROS
BDTD	Gênero textual; Geografia	2015-2020	Dissertações e teses (acadêmicas e profissionais)
Catálogo de Teses e Dissertações da Capes	Gênero textual; Geografia	2015-2020	Dissertações e teses (acadêmicas e profissionais)

Fonte: Elaboração própria, 2021

A busca avançada na BDTD possibilitou o encontro de 28 resultados. Após uma análise minuciosa, com a realização da leitura dos resumos e de suas respectivas palavras-chave, observamos que apenas quatro destes trabalhos estão dentro da temática que interessa à nossa investigação, conforme é apresentado na Tabela 2.

No que tange ao Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, os resultados foram muito mais abrangentes, apresentando 27.579 trabalhos. O enorme número de trabalhos inicialmente encontrados nessa plataforma, no entanto, parece ter sido em função da abrangência dos descritores utilizados. Porém, após a leitura dos resumos e das respectivas palavras-chaves, observamos que a maioria desses gêneros apresentavam pouca relação com a temática deste trabalho. Dessa maneira, foi escolhido apenas um trabalho localizado nessa plataforma para compor o debate⁵.

⁵ É importante destacar que esta dissertação apareceu em ambas as plataformas de pesquisa.

Tabela 2 - Dissertações selecionadas

TÍTULO	NÍVEL	AUTOR	INSTITUIÇÃO	ANO	FONTE
O uso de gêneros textuais no ensino de Geografia	Mestrado	MACIEL, Francisco de Assis	Universidade Federal da Paraíba (UFPB)	2015	BDTD
Gêneros textuais nos livros didáticos de Geografia	Mestrado	ASSIS, Fabiana Aparecida de	Universidade de Brasília (UnB)	2017	BDTD
Aprender a ler para aprender geografia: desafios interdisciplinares	Mestrado	PAULA, Suzana Ribeiro de	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	2018	BDTD
A CONSTRUÇÃO DO SABER GEOGRÁFICO NA PERSPECTIVA DA LINGUAGEM: uma análise da Proposta Curricular de Geografia da Prefeitura de Juiz de Fora	Mestrado	OLIVEIRA, Rafaela Andrade Savino de	Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)	2016	Capes

Fonte: Elaboração própria, 2021

É importante salientar que o resultado da pesquisa aprofundada nas bases de dados não apresentou nenhuma tese sobre o assunto, o que a princípio causou estranheza devido a dimensão das plataformas e a relevância da área da pesquisa, entretanto isso não limitou a motivação e o debate acerca do tema.

Considerando o pequeno número de trabalhos encontrados utilizando os descritores supracitados, e objetivando ampliar a discussão por meio de autores que se propõem a debater a temática, buscamos também nos Anais do Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia (ENPEG) trabalhos completos, decorrentes de comunicações orais que envolvem pesquisas e relatos de experiências. A exemplo das buscas realizadas nos bancos de teses da Capes e da BDTD, limitamos, também, nos Anais do ENPEG, a produção realizada nos últimos cinco anos.

Conforme mencionado, o Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia, que acontece a cada dois anos, se consolidou como uma grande referência na área do Ensino da Geografia e reúne pesquisadores, professores, alunos licenciandos e pós-graduandos, além de todo tipo de ator social interessado em discutir as questões educacionais que permeiam a área do Ensino de

Geografia. Em nossas pesquisas, foi possível localizar os anais dos últimos dois eventos (13° e 14° edições).

Em sua edição mais recente, o 14° Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia, com o tema “políticas, linguagens e trajetórias”, ocorreu em Campinas (SP), nas dependências da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), entre 29 de junho e 04 de julho de 2019. Os artigos socializados nos Anais da referida edição, encontram-se divididos em três eixos temáticos, totalizando 16 grupos de trabalho (GT) dentro de cada um desses eixos, sendo eles, respectivamente, “Trajetórias do Ensino e a produção do conhecimento da Geografia Escolar no Brasil” (eixo 1), “Múltiplas linguagens e metodologias no Ensino de Geografia” (eixo 2) e “Políticas Educacionais e Curriculares e os desafios do ensino de Geografia” (eixo 3).

Da análise realizada nos referidos Anais, foi possível perceber que apenas os eixos 1 e 2 continham trabalhos que se apoiavam, de alguma forma e resguardada suas especificidades, em gêneros textuais diversos. Logo, a seleção ocorreu por meio da leitura dos títulos e dos resumos dos artigos desses respectivos eixos.

De acordo com essa análise preliminar, constatamos que os artigos estavam presentes em quatro diferentes seções que totalizaram 8 GT's. Segundo o Relatório dos grupos de trabalho, 16 trabalhos foram inscritos e 11 apresentados no GT “Saberes e Práticas no Ensino de Geografia Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental”, vinculado ao eixo 1. O eixo 2 foi o que apresentou maior número de artigos. O GT de “Conceitos e conteúdos no Ensino de Geografia” contou com 17 trabalhos inscritos e 14 apresentados. No que diz respeito a seção “Múltiplas linguagens no Ensino de Geografia”, houve três GT's, totalizando 71 trabalhos inscritos e 57 apresentados. Por fim, a seção de “Metodologias ativas no Ensino de Geografia” abarcou três GT's e 60 trabalhos com 48 apresentações.

A tabela abaixo sintetiza os 14 trabalhos elencados a partir dos critérios supracitados:

Tabela 3 - Artigos do 14° ENPEG

TÍTULO	EIXO	GT	AUTOR	ANO
Geografia e Literatura: experiência na formação de professores dos anos iniciais	1	Saberes e Práticas no Ensino de Geografia Infantil e Anos Iniciais do Ens. Fund.	ROGRIGUES, Aline de Lima	2019
A arte de mapear o mundo na infância: explorando o gênero	1	Saberes e Práticas no Ensino de	COSTA, Christiane	2019

textual mapa nos anos iniciais do ensino fundamental		Geografia Infantil e Anos Iniciais do Ens. Fund.	Fernanda da; MELLO. Bruno Falararo de	
Potencialidades do uso de fascículos didático para ensinar temas locais nas aulas de Geografia	2	Conceitos e conteúdos de Ensino de Geografia	FARIA, Maria Eduarda Andrade de	2019
A charge como recurso metodológico para temática urbanização no ensino de geografia	2	Múltiplas linguagens de Ensino de Geografia	SILVA, Eluana Carvalho da	2019
Geozine: linguagem para o ensino de Geografia	2	Múltiplas linguagens de Ensino de Geografia	SILVA, Antonio Marcos Gomes da; DANTAS, Eugênia Maria	2019
Música e ensino de Geografia: o PIBID no território do Sisal da Bahia	2	Múltiplas linguagens de Ensino de Geografia	COSTA, Adrielle de Lima; SANTOS, Clécia Neri da Silva; MOTA, Cleidson da	2019
Literatura como proposta didática para o ensino de geografia	2	Múltiplas linguagens de Ensino de Geografia	GARCIA, Gustavo Gabriel	2019
O uso de músicas como recurso metodológico para o ensino da geografia na educação básica	2	Múltiplas linguagens de Ensino de Geografia	OLIVEIRA, Ana Cristina Freire de; SILVA, Sharlene Mougo	2019
Música e imaginações espaciais: uma análise a partir de estudantes de escola pública de dourados (MS)	2	Múltiplas linguagens de Ensino de Geografia	RIBEIRO, Karen Miyasato	2019
Paródias geográficas: uma abordagem lúdica dos conteúdos	2	Múltiplas linguagens de Ensino de Geografia	FESCINA, Cilene	2019
O uso da fotografia no ensino de Geografia: relato de experiência com alunos do ensino fundamental II	2	Múltiplas linguagens de Ensino de Geografia	JESUS, Quele Oliveira de; GOMES, Antenor Rita	2019
Espacialidades literárias, as imagens do sítio de Dona Benta	2	Múltiplas linguagens de Ensino de Geografia	RAGGI, Mariana Guedes; VILAR, Edna Telma Fonseca e Silva	2019
O Cerrado e o ensino de Geografia: o trabalho de campo e a música como propostas metodológicas	2	Metodologias ativas no Ensino de Geografia	CUNHA, Rafael Denis Teixeira da	2019

Samba de enredo no ensino do conceito da paisagem geográfica	2	Metodologias ativas no Ensino de Geografia	LIMA, Alex Soares Flores de	2019
--	---	--	-----------------------------	------

Fonte: Elaboração própria, 2021.

A 13ª edição do Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia teve como tema central “Conhecimentos da Geografia: percursos de formação docente e práticas na educação básica”. O evento aconteceu em Belo Horizonte (MG), entre os dias 10 e 14 de setembro de 2017, nos espaços da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Essa edição contou com quatro eixos temáticos, sendo eles: eixo I, “conhecimentos da Geografia Escolar e a pluralidade sociocultural”; eixo II, “conhecimentos da Geografia Escolar, políticas educacionais, diretrizes e propostas curriculares”; eixo III, conhecimentos da Geografia e fundamentos didáticos na formação docente; e eixo IV, “os conhecimentos da Geografia Escolar, suas linguagens e as representações espaciais”. Dentro de cada eixo, assim como na edição de 2019, há vários grupos de trabalho. Os artigos selecionados, por atenderem aos nossos critérios de refinamento, estão sintetizados na tabela 4 abaixo:

Tabela 4 - Artigos do 13º ENPEG⁶

TÍTULO	EIXO	GT	AUTOR	ANO
O ensino de Geografia e as músicas indígenas nas escolas da etnia Potiguara da Paraíba	I	GT 1 - O ensino de Geografia, multiculturalidades e diversidades	SILVA, Sidnei Felipe da; RAMOS, Leandro da Silva; LEITE, Cristina Maria Costa	2017
A adoção de metodologias alternativas no ensino de Geografia: uma abordagem a partir do uso da charge	III	GT 3A - Geografia Escolar e o desenvolvimento de didáticas e metodologias de ensino	SILVA, Micherlângela Almeida de Sousa; GOMES, Vanderly Silva; NETA, Elza Ribeiro dos Santos	2017
Canta, canta a Geografia: a música como uma linguagem no ensino de cidade	III	GT 3A - Geografia Escolar e o desenvolvimento de didáticas e metodologias de ensino	NASCIMENTO, Alane Santos do; RIBEIRO, Matheus da Silva; SANTOS, Edmare Correia dos; PORTUGAL, Jussara Fraga	2017
Geografia e poesia: diálogo possível no ensino da Geografia escolar	III	GT 3A - Geografia Escolar e o desenvolvimento de didáticas e	OLIVEIRA, Maria Francisca Silva de; ANDRADE, Carlos Sait Pereira de Andrade	2017

⁶ Os artigos da 13ª edição do ENPEG, bem como o caderno de programação e os resumos, estão disponíveis nos anais do evento, no site do Instituto de Geociências da Universidade Federal de Minas Gerais. (http://www.igc.ufmg.br/index.php?option=com_content&view=article&id=463:enpeg&catid=31:publicacoes&Itemid=197). Disponível em: 04 de novembro de 2021.

		metodologias de ensino		
Interfaces entre a linguagem imagética e a abordagem histórico-crítica no ensino de Geografia a partir de intervenções do pibid na escola pública	III	GT 3A - Geografia Escolar e o desenvolvimento de didáticas e metodologias de ensino	SILVA, Juliana Pinto; SANTOS, Jean da Silva; OLIVEIRA, Mariane de Lima	2017
Proposições teórico-metodológicas na construção de conceitos geográficos: o uso da história em quadrinhos na formação de professores	III	GT 3A - Geografia Escolar e o desenvolvimento de didáticas e metodologias de ensino	SOUSA, Raimunda Aurilia Ferreira de	2017
Versos que ensinam, rimas que encantam: o uso didático-pedagógico da Literatura de cordel no ensino de Geografia	III	GT 3A - Geografia Escolar e o desenvolvimento de didáticas e metodologias de ensino	BARROS, Alana Cerqueira de Oliveira; PORTUGAL, Jussara Fraga	2017
Geografia: uma porta aberta para leitura	III	GT 3C - Os conhecimentos da Geografia Escolar na Educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental	SILVA, Izabel Cristina da; ALBANO, Gleydson Pinheiro	2017
Imagens do Cerrado na Literatura infantil: uma prática pedagógica na Geografia do 6º ano	III	GT 3C - Os conhecimentos da Geografia Escolar na Educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental	OLIVEIRA, Rosália Caldas Sanábio de; MACIEL, Viviane Moreira; OLIVEIRA, Érico Anderson de	2017
Literatura de cordel e Geografia escolar: experiências vivenciadas no PIBID	III	GT 3C - Os conhecimentos da Geografia Escolar na Educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental	RODRIGUES, Adezildo Araújo; ARAÚJO, Jamile de Souza; SILVA, Tailson Oliveira	2017
Entre poemas e cordéis: serrinha vivida, contada e experienciada	IV	GT4-A - O raciocínio geográfico e as várias possibilidades de representações espaciais	OLIVEIRA, Jutair da Silva; CARNEIRO, Maise de Oliveira; RIBEIRO, Malena Barroso dos Santos	2017
Geografia em canção / canção em Cartografia: exercício de representações espaciais de canção em sala de aula	IV	GT4-A - O raciocínio geográfico e as várias possibilidades de representações espaciais	DAGNINO, Ricardo de Sampaio; BRIGUENTI, Ederson Costa	2017
Linguagem cartográfica a partir de mapas mentais: prática na formação inicial de professores	IV	GT4-A - O raciocínio geográfico e as várias possibilidades de representações espaciais	PEREIRA, Milla Barbosa; SOUZA, Carla Juscélia de Oliveira	2017

Linguagens e representações: uma busca para o ensino de Geografia a partir de mapas do século XIX – XX, do oeste do Paraná	IV	GT4-A - O raciocínio geográfico e as várias possibilidades de representações espaciais	PFLUCK, Lia Dorotéa	2017
Mapas mentais e as suas aplicabilidades no ensino da Geografia: estudo de caso da Escola Estadual Aureliano Pimentel em São João Del - Rei - MG	IV	GT4-A - O raciocínio geográfico e as várias possibilidades de representações espaciais	SOUZA, Mariana Chaves Monti; SILVA, Jeziel Silveira; PRADO, Maria Júlia Ribeiro; FERNANDES, Fernanda	2017
Melodias Soteropolitanas: Geografia, Música e as representações espaciais da cidade de Salvador	IV	GT4-A - O raciocínio geográfico e as várias possibilidades de representações espaciais	CONCEIÇÃO, Erick Gomes; SOUZA, Hanilton Ribeiro de	2017
Olhares geográficos: a Literatura como possibilidade de ler o mundo	IV	GT4-A - O raciocínio geográfico e as várias possibilidades de representações espaciais	JESUS, Janicleide Brandão de; MASCARENHAS, Tatiane Villela	2017
Infográficos – linguagem imagética na sala de aula: abordagem pedagógica no âmbito do PIBID	IV	GT4-C - O conhecimento da Geografia Escolar, mídias e tecnologias digitais	SANTOS, Carine Oliveira Santos e; CARVALHO, Mikaelly Freitas de Oliveira; RODRIGUES, Adezildo Araújo; ANJOS, Adineide Oliveira dos	2017

Fonte: Elaboração própria, 2021

Devido ao grande número de artigos encontrados, houve a necessidade de classificação por gênero textual em uma tabela final. O ano da publicação foi mantido, visto que indica a edição do ENPEG na qual o artigo foi submetido (2017 e 2019, respectivamente, representam 13ª e 14ª edição). A partir desse delineamento e a fim de fortalecer o debate, traçamos a divisão reagrupando-os em seis grupos distintos (Literatura, Música, Charge/Quadrinhos, Mapa, Imagem/fotos e outros):

Tabela 5 - Agrupamento dos artigos

GÊNERO TEXTUAL	ARTIGO	AUTOR(ES)	ANO
Literatura	Geografia e Literatura: experiência na formação de professores dos anos iniciais	RODRIGUES, Aline de Lima	2019
	Literatura como proposta didática para o ensino de geografia	GARCIA, Gustavo Gabriel	2019
	Espacialidades literárias, as imagens do sítio de Dona Benta	RAGGI, Mariana Guedes; VILAR, Edna Telma Fonseca e Silva	2019

	Geografia e Poesia: diálogo possível no ensino da Geografia escolar	OLIVEIRA, Maria Francisca Silva de; ANDRADE, Carlos Sait Pereira de Andrade	2017
	Literatura de cordel e Geografia escolar: experiências vivenciadas no PIBID	RODRIGUES, Adezildo Araújo; ARAÚJO, Jamile de Souza; SILVA, Tailson Oliveira	2017
	Versos que ensinam, rimas que encantam: o uso didático-pedagógico da Literatura de cordel no ensino de Geografia	BARROS, Alana Cerqueira de Oliveira; PORTUGAL, Jussara Fraga	2017
	Entre poemas e cordéis: serrinha vivida, contada e experienciada	OLIVEIRA, Jutair da Silva; CARNEIRO, Maise de Oliveira; RIBEIRO, Malena Barroso dos Santos	2017
	Olhares geográficos: a Literatura como possibilidade de ler o mundo	JESUS, Janicleide Brandão de; MASCARENHAS, Tatiane Villela	2017
	Imagens do Cerrado na Literatura infantil: uma prática pedagógica na Geografia do 6º ano	OLIVEIRA, Rosália Caldas Sanábio de; MACIEL, Viviane Moreira; OLIVEIRA, Érico Anderson de	2017
Música	Música e ensino de Geografia: o PIBID no território do Sisal da Bahia	COSTA, Adriele de Lima; SANTOS, Clécia Neri da Silva; MOTA, Cleidson da	2019
	O uso de músicas como recurso metodológico para o ensino da geografia na educação básica	OLIVEIRA, Ana Cristina Freire de; SILVA, Sharlene Mougo	2019
	Música e imaginações espaciais: uma análise a partir de estudantes de escola pública de dourados (MS)	RIBEIRO, Karen Miyasato	2019
	Paródias geográficas: uma abordagem lúdica dos conteúdos	FESCINA, Cilene	2019
	O Cerrado e o ensino de Geografia: o trabalho de campo e a música como propostas metodológicas	CUNHA, Rafael Denis Teixeira da	2019
	Samba de enredo no ensino do conceito da paisagem geográfica	LIMA, Alex Soares Flores de	2019
	O ensino de Geografia e as músicas indígenas nas escolas da etnia Potiguara da Paraíba	SILVA, Sidnei Felipe da; RAMOS, Leandro da Silva; LEITE, Cristina Maria Costa	2017
	Canta, canta a Geografia: a música como uma linguagem no ensino de cidade	NASCIMENTO, Alane Santos do; RIBEIRO, Matheus da Silva; SANTOS, Edmare Correia dos; PORTUGAL, Jussara Fraga	2017
	Geografia em canção / canção em Cartografia: exercício de representações espaciais de canção em sala de aula	DAGNINO, Ricardo de Sampaio; BRIGUENTI, Ederson Costa	2017

	Melodias Soteropolitanas: Geografia, música e as representações espaciais da cidade de Salvador	CONCEIÇÃO, Erick Gomes; SOUZA, Hanilton Ribeiro de	2017
Charge/ Quadrinhos	A charge como recurso metodológico para temática urbanização no ensino de geografia	SILVA, Eluana Carvalho da	2019
	A adoção de metodologias alternativas no ensino de Geografia: uma abordagem a partir do uso da charge	SILVA, Micherlângela Almeida de Sousa; GOMES, Vanderly Silva; NETA, Elza Ribeiro dos Santos	2017
	Interfaces entre a linguagem imagética e a abordagem histórico-crítica no ensino de Geografia a partir de intervenções do PIBID na escola pública	SILVA, Juliana Pinto; SANTOS, Jean da Silva; OLIVEIRA, Mariane de Lima	2017
	Proposições teórico-metodológicas na construção de conceitos geográficos: o uso da história em quadrinhos na formação de professores	SOUSA, Raimunda Aurilia Ferreira de	2017
Mapa	A arte de mapear o mundo na infância: explorando o gênero textual mapa nos anos iniciais do ensino fundamental	COSTA, Christiane Fernanda da; MELLO, Bruno Falararo de	2019
	Linguagem cartográfica a partir de mapas mentais: prática na formação inicial de professores	PEREIRA, Milla Barbosa; SOUZA, Carla Juscélia de Oliveira	2017
	Linguagens e representações: uma busca para o ensino de Geografia a partir de mapas do século XIX – XX, do oeste do Paraná	PFLUCK, Lia Dorotéa	2017
	Mapas mentais e as suas aplicabilidades no ensino da geografia: estudo de caso da Escola Estadual Aureliano Pimentel em São João Del-Rei – MG	SOUZA, Mariana Chaves Monti; SILVA, Jeziel Silveira; PRADO, Maria Júlia Ribeiro; FERNANDES, Fernanda	2017
Imagem/ foto	O uso da fotografia no ensino de Geografia: relato de experiência com alunos do ensino fundamental II	JESUS, Quele Oliveira de; GOMES, Antenor Rita	2019
	Infográficos – Linguagem imagética na sala de aula: abordagem pedagógica no âmbito do PIBID	SANTOS, Carine Oliveira Santos e; CARVALHO, Mikaelly Freitas de Oliveira; RODRIGUES, Adezildo Araújo; ANJOS, Adineide Oliveira dos	2017
Outros	Potencialidades do uso de fascículos didático para ensinar temas locais nas aulas de Geografia	FARIA, Maria Eduarda Andrade de	2019
	Geozine: linguagem para o ensino de Geografia	SILVA, Antonio Marcos Gomes da; DANTAS, Eugênia Maria	2019
	Geografia: uma porta aberta para leitura	SILVA, Izabel Cristina da; ALBANO, Gleydson Pinheiro	2019

Fonte: Elaboração própria, 2021

Assim, apoiados nas dissertações e artigos selecionados, nos propomos a contribuir com os debates acerca da aproximação e do diálogo entre os diferentes gêneros textuais e o ensino da Geografia, buscando subsidiar interlocuções desejadas para com os saberes e os fazeres dos professores entrevistados.

Por outro lado, as diferentes propostas dos trabalhos também ampliam o horizonte teórico e prático da pesquisa, à medida em que introduzem outros autores, outros cenários e outros objetos de pesquisa, que em determinados momentos irão compor nossas reflexões⁷.

⁷ É importante salientar que os gêneros textuais contidos na tabela 5 podem apresentar intergênero textual, todavia, esta pesquisa se propõe a debater somente a relação entre os gêneros textuais e o ensino de geografia.

TESSITURAS POSSÍVEIS: AS PESQUISAS NOS ENTREMEIOS DA GEOGRAFIA E DOS GÊNEROS TEXTUAIS

Conforme buscamos evidenciar no capítulo anterior, inúmeras e potentes são as alternativas de aproximação e de diálogos entre os diferentes gêneros textuais e entre o ensino de Geografia. Assim, destacamos a importância de voltarmos nossos olhares para a internalidade do processo educativo, para os professores, seus saberes e seus fazeres, buscando, em um primeiro momento, pontos de aproximação entre a Geografia e os gêneros textuais.

Dessa forma, em nosso exercício de traçar o “estado do conhecimento” acerca de nossa temática investigativa, foram localizadas e selecionadas quatro dissertações nos portais da BDTD e do Catálogo de Dissertações e Teses da Capes, sendo todas elas da área de Língua Portuguesa, cada qual com sua especificidade. Ademais, foram selecionados 32 artigos nas últimas duas edições da ENPEG para compor e embasar nossas reflexões.

O desafio, agora, é adentrar nesse material. Para isso, partiremos das dissertações selecionadas e do agrupamento temático dos gêneros textuais, conforme explicitados na Tabela 5 da seção anterior, buscando, assim, tecer uma base teórica que nos permita dialogar com as narrativas dos professores entrevistados, acerca de seus saberes e seus fazeres, bem como da aplicabilidade desse diálogo no cotidiano da sala de aula, em atividades práticas sobre o ensino da Geografia.

Em sua pesquisa de mestrado, Maciel (2015) traça um caminho interessante, já que é motivado pelo uso de textos não propriamente produzidos ou propostos para o ensino geográfico, mas que possuem latente potencial de trabalho pedagógico. O autor analisou uma letra de música e uma narrativa bíblica, relacionando em ambos os textos aspectos interdisciplinares e concluindo, a partir dessa análise, a necessidade de um prévio conhecimento geográfico para a devida compreensão desses gêneros textuais. Ancorado nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia das séries finais do ensino fundamental (BRASIL, 1997), nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa do primeiro e do segundo ciclos (BRASIL, 1997), e do terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental (BRASIL, 1998), o trabalho reafirma a importância do desenvolvimento de atividades multidisciplinares e versa sobre a necessidade do desenvolvimento da leitura, compreensão e interpretação das expressões do conhecimento humano.

O autor propõe a análise da música “A Triste Partida”, de Luiz Gonzaga, que em seus versos narram o difícil cotidiano do sertanejo no século XX. A música é marcada por regionalismos, questões climáticas, sociais, ambientais e de diversas ordens. Segundo o referido autor, ao declamar seu lamento por entre os meses do ano, Luiz Gonzaga remete às estações do ano, ao climatempo nordestino e a discussões tão densas, destacando que “[...] numa linguagem bem popular, baseado em conhecimentos do senso comum, descreve com muita perícia o que é explicado pela climatologia” (MACIEL, 2015, p. 67).

Discutindo a todo momento os aspectos interdisciplinares entre a Geografia e os gêneros textuais envolvidos (música e narrativo), o autor traz também o texto bíblico “O sol e a lua são detidos”, do livro de Josué, trabalhando de forma semelhante a realizada na música de Gonzaga. Nesse exercício reflexivo, traça pontes de diálogo com, por exemplo, as questões de relevo, hidrografia e cultura. Maciel (2015, p.108) é enfático ao afirmar que “[...] se torna imprescindível para a construção de sentido dos gêneros sugeridos o diálogo com outros saberes (geográfico, cartográfico, teológico, popular, linguístico, entre outros) para a compreensão e interpretação e construção de sentido dos textos”, corroborando com a perspectiva desse trabalho.

Além de levantar as questões de interdisciplinaridade, o autor destaca a potencialidade da textualização, como ferramenta, ao nortear a prática pedagógica e criar condições para mais debates em sala de aula, indo além dos textos produzidos com fins geográficos. Na música “A triste partida”, por exemplo, os alunos não só identificariam temas como a seca, a pobreza e as temáticas sociais e geográficas que aparecem nessa letra, mas também compreenderiam suas origens, de modo que poderiam propor soluções alternativas. Depreende-se, pois, que esse diálogo se faz fundamental também na formação de professores, uma vez que, por intermédio de textos históricos, de textos narrativos, de músicas e quaisquer outros gêneros, não só é possível contribuir para o ensino geográfico como também contribui para ampliar os horizontes formativos e pedagógicos dos licenciandos.

Já a pesquisa desenvolvida por Assis (2017) se propõe a realizar uma análise de textos presentes em livros didáticos. Para essa finalidade, a autora delimita sua análise selecionando os três livros didáticos de Geografia mais adotados por professores de turmas do 9º ano do ensino fundamental: o Projeto Araribá e o Expedições Geográficas, da editora Moderna, e o Projeto Teláris, da editora Ática. Todos eles foram distribuídos em suas devidas proporções a partir do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), de 2014. Os livros estiveram em vigência

durante o triênio de 2014, 2015 e 2016. Embora a ênfase seja na perspectiva “Gramático Sistêmico Funcional”, a autora afirma que “um dos problemas relacionados ao ensino dos gêneros textuais e dos conteúdos reside no fato de que, quando ocorre, tem ficado sob a responsabilidade do professor de Língua Portuguesa” (ASSIS, 2017, p.15).

Para Assis, devido a mudanças relacionadas a ampliação de assuntos no currículo de Geografia, foi fundamental escolher o tema Globalização. Na análise realizada, duas questões suscitaram pontos importantes: “quais os gêneros presentes nos livros didáticos de Geografia?” e “quais os propósitos sociais dos gêneros presentes nos livros didáticos de Geografia?”.

É fundamental destacar que Martin e Rose (2008, p.6), *apud* Assis (2017, p.42), definem os gêneros textuais como “configurações recorrentes de significados que retratam os propósitos sociais de uma determinada cultura”. Dessa maneira, evidencia-se que os gêneros são mutáveis, adaptáveis e, portanto, importantes instrumentos para compreender a sociedade. Isso justifica a escolha da autora por elencar o tema globalização.

Por fim, a autora destaca a importância e a predominância dos gêneros textuais da família das explicações nos livros didáticos e “defende a ideia de que a escolha do gênero textual está relacionada a fatores linguísticos e extralinguísticos” (ASSIS, 2017, p.124). Ademais, nos aponta ainda que é preciso convencer o leitor acerca da importância de uma política de ensino intervencionista, a fim de que os alunos brasileiros compreendam o propósito social dos gêneros textuais.

A pesquisa realizada por Paula (2018) volta-se para o campo das Letras e reitera a necessidade do trabalho interdisciplinar e o dialógico. A questão motivadora da pesquisa foi: quais gêneros textuais constroem o conhecimento na disciplina de Geografia? A autora iniciou sua investigação através de um livro didático amplamente utilizado entre os anos de 2014 e 2016, no intuito de compreender quais gêneros textuais compõem o conhecimento da Geografia, enquanto disciplina escolar. As turmas escolhidas foram 6º e 9º anos do ensino fundamental II.

Como objetivo central, Paula (2018) analisou os aspectos composicionais, léxico-gramaticais e semânticos-discursivos embasados pela Linguística Sistêmico-Funcional nos livros de Geografia. A autora elegeu para análise o livro de Geografia do Projeto Araribá 2010, voltado para turmas do 6º e 9º ano e publicado pela editora Moderna. A obra foi a mais utilizada pelas

escolas do Estado do Rio Grande do Sul em 2014 e foi redistribuída nos anos seguintes conforme o PNLD.

A proposta de trabalhar com turmas do sexto e nono ano é importante, segundo Paula (2018, p.66), porque essas etapas marcaram o início e o fim do ensino fundamental II, o que propicia uma visão panorâmica de tudo o que é proposto pelo livro. Para a autora, há uma predominância de conceitos da Geografia Física no sexto ano. No tocante ao nono ano, a autora verificou a predominância da Geografia Humana. Ao realizar uma análise dos gêneros mais recorrentes, a pesquisadora percebeu a prevalência dos gêneros da Família dos Relatórios (Classificativo, Composicional e Descritivo) em detrimento da Família das Explicações (Fatorial e Consequencial), principalmente nos livros do sexto ano. A partir desse cenário, ela conclui que “o propósito comunicativo principal nesse segmento é a descrição das características dos fenômenos” (PAULA, 2018, p.106). Em sua pesquisa, a autora destaca que

Analisamos 38 textos, 26 desses textos instanciam a família dos relatórios e 12 textos instanciam a família das explicações. Esses dados revelam que o propósito maior das unidades analisadas é descrever as características dos fenômenos e explicar como e por que os fenômenos acontecem (PAULA, 2018, p.107).

A autora complexifica o debate linguístico ao adentrar em cada um dos textos e apontar de que forma esse arcabouço contribui para o entendimento dos conteúdos. O propósito de toda essa complexa delimitação fica evidente na conclusão do trabalho de Paula (2018, p.108), em que a autora compreende que “é fundamental que a linguagem técnica, abstrata, metaforizada, presentes nos textos científicos seja explicitada e ensinada para os alunos pelos professores, um modo de explicitar tal linguagem é desempacotar o conhecimento no texto [...]”, e vai além ao propor que essa responsabilidade seja partilhada pelo professor de Geografia e de Língua Portuguesa, como um desafio interdisciplinar.

Ao versar sobre a recorrência de alguns gêneros e recursos visuais como mapas e fotografias narrativas, a autora conclui que

Com base nos trabalhos desenvolvidos pelos pesquisadores sistemicistas, entendemos que a leitura e a escrita na educação básica podem ser aprimoradas se o professor oportunizar aos alunos um ensino explícito do ato de ler e escrever, considerando as particularidades de cada disciplina. Dessa forma, para mediar esse processo de alfabetização científica, é de suma importância que os professores e os alunos compreendam a estrutura e o funcionamento dos gêneros instanciados nos textos. Nessa perspectiva, o professor será um mediador do ato de leitura, e o aluno terá de levar em conta a linguagem presente no texto (PAULA, 2018, p.26).

No que tange à especificidade geográfica, é necessário considerar que a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), documento referência na elaboração dos currículos escolares no Brasil, enfatiza que a disciplina deve contribuir para o pensamento espacial, para a formação do conceito de identidade e para a interpretação de um mundo em constante transformação. Dessa forma, Paula (2018) também destaca a necessidade de utilizar os gêneros textuais e respeitar as particularidades de cada um. Discutindo-os e se apropriando deles enquanto potência fundamental na formação dos alunos.

Por sua vez, a pesquisa desenvolvida por Oliveira (2016), embora possua um recorte regional, apresenta discussões muito pertinentes. A pesquisa aborda o papel dos gêneros textuais na construção do conhecimento geográfico, além da forma como esses são tratados na proposta curricular de Geografia da Prefeitura Municipal de Juiz de Fora-MG, pelo viés das práticas de letramentos e das propostas metodológicas sugeridas no documento disponibilizado pelo município.

No primeiro capítulo de sua dissertação, Oliveira (2016, p.17) elenca, a partir de bases de dados da Scielo, CAPES e dos anais da ANPED, trabalhos que “sugerem o uso de gêneros textuais, em uma visão social, como propulsoras para a construção significativa dos saberes geográficos, levando os alunos a uma reflexão”. Ao longo de seu trabalho, reafirma a importância dos letramentos e do livro didático não como um mero instrumento de consulta, mas não como uma base a ser problematizada. Nesse sentido, questiona o papel do letramento acadêmico e escolar, pois

A língua é vista como objeto, separada e independente de quem a usa, o estudo da língua, é tido como mais um conteúdo a ser trabalhado na escola, um estudo de regras. Para esta visão, o simples fato de aprender a ler e escrever é capaz de resolver as diferenças sociais. (OLIVEIRA, 2016, p. 29).

Segundo o autor, na Proposta curricular de Geografia da Prefeitura Municipal de Juiz de Fora, é possível perceber a presença de multiletramentos, no entanto, considera, também, que “poderia ter avançado um pouco mais em relação a circulação social dos textos produzidos e a exploração dos recursos uma forma de interatividade” (OLIVEIRA, 2016, p. 109). Destaca, ainda, aspectos de interdisciplinaridade, para que haja efetiva exploração dos textos, e da valorização do conhecimento prévio do aluno, mas levanta uma série de indagações sobre aspectos nebulosos no documento, bem como sobre sua elaboração.

Por entender a importância e o papel dos gêneros textuais enquanto mediadores na construção do conhecimento geográfico, o autor, ao realizar o processo de rastreamento bibliográfico acerca da temática, conclui que

(...) apesar de encontrarmos algumas produções relativas à leitura e escrita no ensino de Geografia, ainda são poucos os trabalhos acadêmicos que relacionam a construção do saber geográfico com a capacidade de leitura crítica, via gêneros textuais (OLIVEIRA, 2016, p.21).

Essa percepção está em consonância com as discussões de Paula (2018), ao reforçar a necessidade de o trabalho com gêneros textuais acontecer não só na disciplina de Língua Portuguesa, uma vez que o processo de letramento está vinculado a todas as práticas e áreas de conhecimento. Essa ampliação de foco, rumo a esse olhar interdisciplinar, não parte unicamente do campo científico da Língua Portuguesa, pois a Geografia também possui por grandes transformações pois,

[...] no início da sua constituição, enquanto disciplina escolar, focava o estudo do espaço de uma forma regional sem associá-lo à relação com as transformações cotidianas produzidas, por diferentes populações, em distintos lugares do globo terrestre. Utilizava como método, para sua aprendizagem, a descrição das paisagens e a memorização dos elementos do espaço geográfico. Ao longo de sua evolução como ciência e como disciplina escolar, a Geografia passou a se fundamentar em uma visão crítica que se ocupa especialmente das relações da sociedade no espaço, até se tornar uma disciplina que visa possibilitar a reflexão dessa relação do homem no seu espaço, valorizando o conhecimento prévio dos alunos. Para atingir o objetivo de ser uma disciplina que proporciona a capacidade de desenvolver o senso crítico em relação às transformações do espaço geográfico, o contato com os diferentes tipos de linguagem torna-se fundamental (OLIVEIRA, 2016, p.12).

A reflexão acerca das produções acadêmicas analisadas reforça nosso propósito de pesquisa e sinaliza para a necessidade e mesmo urgência de (re)pensarmos práticas docentes vinculadas aos gêneros textuais, considerando os seguintes questionamentos: como relacionar os gêneros textuais com o ensino de Geografia? Que elementos são fundamentais para aprofundar os estudos geográficos ancorados nos gêneros textuais? De que maneira os professores vêm formando esse diálogo em suas práticas pedagógicas?

Apesar de haver muitas sugestões e contribuições sobre o tema, é primordial ouvir as vozes e as narrativas, ou seja, realizar entrevistas com professores de Geografia atuantes nas escolas básicas, a fim de desvelar saberes e fazeres acerca da implementação de propostas dialógicas que fortaleçam o ensino geográfico.

No intuito de buscar mais sinais e pistas que fortaleçam e contribuam para a efetivação de nossa proposta, focaremos a análise e a reflexão nos artigos mapeados a partir da 13ª e 14ª edição do

ENPEG. Conforme exposto na Tabela 5, realizaremos nossas reflexões, agrupando os referidos artigos em gêneros textuais encontrados, sendo eles: Literatura, música, charge/quadrinhos, mapa, imagem/foto e outros. No subgrupo “outros”, concentramos os trabalhos selecionados e que não se incluem nos grupos citados anteriormente.

3.1 Gêneros literários e ensino de Geografia: possibilidades alternativas...

Na categoria relativa à gêneros literários, foi possível localizar sete artigos nos Anais do ENPEG mapeados, conforme explicitado na Tabela 5 da seção anterior. Devido a amplitude do conceito de Literatura e dos gêneros literários que o compõem, os artigos caminham por trilhas diferentes que vão além da proposta metodológica. Como já citado anteriormente, os gêneros literários já não mais são entendidos apenas como em sua concepção primária de origem grega, baseada nos gêneros líricos, dramáticos e épicos. Ela contempla a multiplicidade de possibilidades de comunicação que estão relacionadas a cada período histórico.

Essa é a perspectiva abraçada por Garcia (2019, p. 1778) ao afirmar que “A literatura oferece aos geógrafos a possibilidade de superar a leitura meramente positivista do espaço geográfico, a quantificação a qualquer custo e as explicações mecanicista, reducionista e simplista, que relega os aspectos humanos ao segundo plano”. Em seu trabalho, o autor realiza uma análise de Graciliano Ramos, na obra “Vidas Secas”, de 1938, discutindo de que maneira a Literatura pode contribuir para o ensino de Geografia.

Garcia (2019) fundamenta seu trabalho a partir dos estudos da Geografia cultural humanística, corrente que mantém íntima relação com a Arte, com a Literatura e com outras ciências voltadas a compreender as experiências e o comportamento do ser humano. Nos voltando especificamente para a Literatura, esta,

[...] apresenta potencial riquíssimo para os geógrafos que buscam apreender sobre costumes, hábitos, relações sociais, visão de mundo e determinados comportamentos em épocas diferentes, além de permitir análises de conceitos como paisagem, território, lugar e espaço, os quais se apresentam ao leitor como plano de fundo na narrativa (GARCIA, 2016, p. 1778).

Ao analisar a obra “Vida Secas”, Garcia (2019) faz uma análise de cada capítulo, destacando aspectos como as dificuldades da vida no sertão nordestino, a natureza característica da região – marcada por planícies avermelhadas e vegetação esparsa, uma política sórdida e estelionatária, além de toda uma exclusão social que marca o retirante nordestino no início do século XX. A admiração pela cidade grande é outro aspecto destacado na obra, afinal a vida na

caatinga era sofrida, sem oportunidades de crescimento profissional e de estudos. Todos esses pontos são cabíveis de aprofundamento a partir da disciplina de geografia nas escolas, sendo possível explorar aspectos como os “[...] conceitos de paisagem, cidade x campo, migração, relações de poder entre contratado e contratante, e a cultura nordestina [...]” (GARCIA, 2019, p.1785).

Uma categoria geográfica bastante atravessada pelo campo literário e amplamente explorada pelos pesquisadores se refere ao conceito de Paisagem. É possível ver, de diferentes formas, o quanto a região Nordeste do Brasil aparece nessas pesquisas, sendo pano de fundo para trabalhos como o de Garcia (2019), Jesus e Mascarenhas (2017), Rodrigues, Araújo e Silva (2017) e Oliveira, Carneiro e Ribeiro (2017). A paisagem característica que distingue a região, além do grande número de poetas, artistas e literatas marcantes, parece atrair o interesse de vários acadêmicos. Além disso, o Nordeste é de onde surge a chamada literatura de cordel, alicerce dos dois últimos trabalhos citados, e que pode ser definida, segundo Quintela (2013), *apud* Rodrigues, Araújo e Silva (2017, p. 1538) como

[...] um gênero específico do discurso impresso em que predominam fórmulas mnemônicas e clichês herdados da tradição poética oral, a literatura de cordel nordestina tornou-se um instrumento privilegiado para a inserção de indivíduos pouco ou nada alfabetizados no âmbito da cultura escrita. Sendo um produto da popularização da imprensa no ambiente cultural nordestino, o cordel se caracteriza, quanto ao seu suporte material, por uma fórmula tipográfica simples e acessível do ponto de vista econômico.

Os cordéis normalmente aparecem em formato de folhetos, mas se originam de cordéis cantados no final do século XVIII. Apesar de reunirem características de vários outros gêneros literários, são um retrato da brasilidade nordestina. Segundo Rodrigues, Araújo e Silva (2017, p. 1538) “O precursor foi o poeta Leandro Gomes de Barros (1868-1919), e o primeiro folheto localizado dele data de 1893”. Neste artigo, os cordéis foram utilizados a fim de contribuir para a discussão de temas como África, apartheid e colonialismo, temas voltados aos afro-brasileiros. Segundo esses autores, “podemos compreender que o cordel, além de ser uma belíssima arte, é um gênero literário que se organiza em uma qualidade de poesia narrativa de cunho popular e social” (2017, p.1540).

Outro trabalho que dialoga com a utilização da literatura de cordel no ensino de Geografia é o de Barros e Portugal (2017). Ao abordar o tema “Linguagem literária no ensino de Geografia”, em Amorosa, área rural de Coité (BA), numa turma de 7º ano do ensino fundamental II, os autores retomam a história da literatura de cordel, e destacam as formas em que o gênero pode

ser apresentado, na forma escrita, no formato de folhetos, ou cantada, ou em “repentes”, improvisados ao som da viola (BARROS E PORTUGAL, 2017, p.1211).

Assim como o trabalho de Rodrigues, Araújo e Silva (2017), Barros e Portugal (2017) também solicitaram aos alunos a elaboração de cordéis, tendo como objetivo estabelecer a relação entre o Nordeste e o Sudeste. Na produção dos alunos, aparecem elementos regionais, culturais, ambientais, problemas sociais, econômicos e vários elementos que comprovaram que os alunos assimilaram o conteúdo trabalhado ao longo do bimestre. Ainda de acordo com os autores, “Ao trabalhar com esta linguagem em sala de aula com o propósito de potencializar a abordagem de conceitos e temas da Geografia, oportunizamos a prática da escrita e leitura e da expressão artística [...]”. Oportunizar esses elementos no ensino da Geografia é fundamental, e representa um olhar pedagógico mais amplo, que vai ao encontro de uma perspectiva dialógica para com a Literatura.

Já o trabalho de Oliveira, Carneiro e Ribeiro (2017) descreve os resultados de uma oficina pedagógica voltada para a relação dos alunos com o município de Serrinha (BA), onde a atividade aconteceu. A linguagem literária teve papel fundamental na reflexão sobre o lugar onde vivem, mas também funcionou como canal imaginativo para (re)pensar as transformações no espaço, bem como outras geografias possíveis. Segundo os autores, “[...] o objetivo é potencializar o ensino sobre a cidade e compreender a relação entre o estudante e o espaço urbano, fazendo uso da linguagem literária como um método para compreender tal inquietação” (2017, p.1712).

Os autores trazem, por exemplo, um cordel de Ailso Porcinio⁸, que enaltece a região baiana, ao mesmo tempo em que se trabalha dados estatísticos do IBGE, possibilitando um panorama geral do município. Após esse momento, “[...] foi solicitado que os alunos escrevessem cordéis, poemas, poesias ou qualquer outra narrativa literária (isso ficaria a critério deles), narrando suas experiências com a cidade de Serrinha [...]” (OLIVEIRA, CARNEIRO E RIBEIRO, 2017, p. 1710). Os autores concluíram que os resultados foram extremamente diversos e satisfatórios, apontando para as relações de pertencimento (que se relacionam com o conceito geográfico de lugar), os aspectos culturais da região, os problemas sociais e a valorização do trabalhador do

⁸ É professor em Geografia pela Universidade Federal da Bahia e é autor natural da região de Serrinha (BA). Atuou como coordenador em programa de Alfabetização de Jovens e Adultos. Atualmente, é Educador Social no programa socioeducativo Projovem Adolescente.

campo. A utilização das narrativas literárias, portanto, permitiu um conhecimento maior do professor por parte da vida, do cotidiano e até dos sentimentos dos alunos.

O trabalho de Jesus e Mascarenhas (2017) também foi realizado no município de Serrinha (BA) e teve como objetivo abordar o conceito de Paisagem, a fim de problematizar o entorno da localidade e instigar os alunos a participarem das reflexões decorrentes. A metodologia da pesquisa se deu da seguinte forma:

[...] estudos sobre a cidade de Serrinha, a partir da exibição de uma entrevista com Edmundo Bacelar, morador antigo da cidade e proprietário de um acervo histórico em que se encontra grande parte dos registros sobre o município; leitura/interpretação de uma crônica serrinhense cujo título é Santa Ignorância de autoria do Sr. Lafayette Coutinho; oficina sobre literatura de cordel e textos literários. Como síntese dos resultados sobre o que foi trabalhado, elaboramos um filme curta metragem cuja temática foi a interpretação da crônica Santa Ignorância. (JESUS E MASCARENHAS, 2017, p. 1796).

Segundo os autores, contextualizar a realidade do aluno contribui para o processo de ensino aprendizagem, no sentido de reforçar conceitos e categorias geográficas. Essa asserção está relacionada a nossa hipótese de pesquisa, pois “a relação entre Geografia e Literatura se mostra produtiva no sentido de que ambas expressam a realidade objetiva sobre as características socioespaciais” (JESUS E MASCARENHAS, 2017, p. 1798).

No que se refere ao trabalho de Rodrigues (2019), verifica-se outra possibilidade a ser trabalhada com os gêneros. O autor utilizou livros infantis como ferramenta para ensinar geografia. A atividade “Mala da leitura”, desenvolvida com estudantes do curso de pedagogia, é uma forma de motivar aspectos geográficos encontrados nas obras e foi proposta da seguinte forma:

Cada grupo escolheu 05 livros infantis, que compuseram a mala de leitura de cada grupo. Após a escolha das obras, indicaram os aspectos geográficos encontrados nas obras e demais temas que poderiam ser trabalhados com a obra, apresentando um plano de aula de geografia para um dos livros selecionados. Dos livros escolhidos, selecionaram 01 para a apresentação lúdica, por meio de teatro de fantoches e/ou “dedoches”. Por fim, os acadêmicos foram estimulados a escrever sobre a experiência obtida com a realização das atividades propostas, inter-relacionando geografia e literatura (Rodrigues, 2019, p.1016).

Essa atividade também fortalece o diálogo entre a ciência geográfica e as diferentes linguagens, contribuindo para o ensino de geografia nos primeiros contatos da criança com a geografia. Na “mala de leitura”, destinada a cada um dos (as) graduando (as), apareceram os mais variados livros, possibilitando um trabalho dialógico entre as disciplinas. Alguns deles foram “Jacaré não manda carta”, de Julieta de Godoy Ladeira, “O príncipe e o mendigo”, de Mark Twain e

“os guardados da vovó”, de Nye Ribeiro. Segundo Rodrigues (2019, p.1023), tudo isso teve como objetivo “[...] garimpar a literatura com ‘óculos’ geográfico e de reconhecer a presença de elementos geográficos nos mais diferentes cenários da literatura infantil”. Os relatos finais dos participantes reafirmaram que utilizar a Literatura para subsidiar o ensino geográfico e apresentar o lúdico é um caminho necessário.

A literatura infantil também foi o fio condutor para o trabalho de Oliveira, Maciel e Oliveira (2017), que a concebem como fundamental para a criticidade e para a problematização da realidade em que se vive. Os participantes dessa pesquisa foram alunos do sexto ano do ensino fundamental II, de uma escola particular em Belo Horizonte. O conteúdo trabalho foi o Bioma do Cerrado. Inicialmente, os autores – junto aos alunos, buscaram mapear os livros que continham o tema, que poderiam ser trabalhados em sala de aula e que fossem acessíveis. Foram selecionados seis livros, que foram lidos, apresentados e que continham informações adicionais para a compreensão do assunto. Em seguida, os alunos foram instigados a fazerem uma releitura por meio de outros gêneros textuais, como paródia, canto, desenho, poesia etc.

Os autores concluíram que há grande predominância de temas voltados à Mata Atlântica e à Mata Amazônica, entretanto, no que se refere ao bioma do Cerrado, há muita carência de material. Diante disso, Oliveira, Maciel e Oliveira (2017) reforçam a importância de se produzir, mapear e socializar literaturas voltadas para essa temática tão relevante, uma vez que “A busca pelo conhecimento tem um significado de encontro com o novo, aquilo que ainda não é conhecido. A partir do descobrimento dos aspectos artísticos, afetivos, volitivos, de percepção, entre outros, um mundo passa a se descortinar...” (OLIVEIRA, MACIEL E OLIVEIRA, 2017, p. 1523). Logo, propiciar o novo, o descobrimento e a percepção geográfica nos alunos é urgente.

Para que haja melhores metodologias, é preciso investir em uma formação docente adequada e fortalecida no comprometimento com práticas inovadoras. Para Rodrigues (2019), *apud* Oliveira e Andrade (2017, p.987),

Poetizar a Geografia, mediante a consolidação desse diálogo, é um dos desafios para formação de professores e para o ensino de Geografia, a medida em que é necessário sair da zona de conforto da objetividade e transitar pela subjetividade das palavras poéticas, que representam uma linguagem dotada de sentimentos e emoções, mas também de vivências, visões de mundo, descrições de paisagens, ideologias e críticas da realidade, portanto, de saberes que interessam a Geografia.

Por inúmeras razões, a ciência geográfica esteve bastante tempo enrijecida e pouco dialógica com outros campos da ciência. Nesse sentido, os autores resgatam o histórico da Geografia e seus percalços para se firmar enquanto ciência, destacando que nas décadas recentes a busca pela interdisciplinaridade no campo geográfico tem crescido bastante.

A poesia, por sua vez, possuiu um papel unificador nas comunidades mais antigas. Segundo Oliveira e Andrade (2017, p. 990),

As poesias eram utilizadas como palavras mágicas de invocação às divindades, com objetivo de obter o alimento e preservar a vida. E foi com o uso da estética para facilitar a memorização e transmissão da cultura de uma determinada comunidade, que a utilização da poesia venceu gerações e chegou a sua condição de arte, mediante a relação com o homem e sua percepção do mundo.

Portanto, a fim de possibilitar outras percepções da realidade, os autores elaboraram uma tabela com poesias que podem ser trabalhadas em vários âmbitos da geografia. Eles executam três dinâmicas: a primeira em uma turma de 1ª série do Ensino Médio, utilizando a poesia de José Paulo Paes denominada “Shopping Center” e estabelecendo um diálogo com o tema “sociedade do consumo”; a segunda foi realizada em uma turma de 2ª série do Ensino Médio, debatendo a urbanização brasileira utilizando três poesias, o “Retrato de uma Cidade e Cidadezinha Qualquer”, de Carlos Drummond Andrade, a “Cidadezinha Cheia de Graça”, de Mario Quintana, e o “Morro do Alecrim”, de Gonçalves Dias; já a terceira dinâmica ocorreu na 3ª série do Ensino Médio e abordou o continente africano através da poesia de Sérgio Ricardo dos Santos Gomes, “África: Um Continente Esquecido Por Deus”. Segundo os referidos autores, nas três dinâmicas, a poesia se apresentava como centro no caminho metodológico escolhido, e os alunos ouviam, debatiam, e (re)criavam as temáticas através de seus entendimentos, possibilitando “[...] o desenvolvimento das habilidades de observação, interpretação e criação de ideias sobre os assuntos trabalhados, bem como os convidam a imaginar e refletir novos espaços e vivências diferentes” (OLIVEIRA E ANDRADE, 2017, p. 998).

O trabalho de Raggi e Villar (2019) discute o conceito de Paisagem, a Literatura e as imagens contextualizadas na obra de Monteiro Lobato, “O saci”. Diferente dos outros trabalhos descritos, este não propõe uma discussão pedagógica, mas centraliza seu debate no intento de tensionar os limites entre os conceitos. O sítio da Dona Benta, cenário clássico na obra de Lobato, aparece como pano de fundo para que o diálogo proposto aconteça, e o texto, por sua vez, “[...] torna-se apenas um intermediário de sua própria imaginação, pois atravessar a escrita

de Monteiro Lobato é, sem dúvida, um convite a lançar-se no mundo da fantasia, na aventura de sua própria visão interior” (RAGGI E VILLAR, 2019, p. 2280).

Ao longo de seu artigo, Raggi e Villar (2019), descrevem em contornos apaixonantes a paisagem bucólica do cenário do sítio de Dona Benta, debatendo o caminho imaginativo proposto pela Literatura, que, sem dúvida, é bastante capaz de enriquecer as práticas pedagógicas da disciplina geográfica. Os detalhes da casa, das ruas, dos quartos, do jardim e toda a análise que o autor realiza neste artigo pode ser transportado para outras paisagens, outras obras, outros livros e outras discussões geográficas. O tensionamento teórico proposto pelos autores nos revela que Literatura, Paisagem e imagens podem caminhar juntos e, indo além, os autores afirmam que “[...] não há como conceber a existência de um texto que não seja ele mesmo sua própria imagem, pois qual a finalidade de um texto, se não for a de representar na mente do leitor as paisagens e imagens?” (RAGGI E VILLAR, 2019, p. 2279).

Analisar a paisagem através da Literatura de maneira nenhuma significa passear por cenários fictícios e fantasiosos, distantes da realidade.

A obra literária torna-se, portanto, um convite permanente a outras viagens, a outros mundos, pois é por meio dessa linguagem capaz de contar e seduzir o viajante de textos, que produz novas possibilidades de representação espacial, novas metodologias de ensino geográfico (RAGGI E VILLAR, 2019, p. 2283).

Para além deste artigo, repensar o mundo através da Literatura pode enriquecer a ciência geográfica de diversas maneiras – como bem apontam os trabalhos aqui expostos, e é essencial que nós, pesquisadores e professores, busquemos nos apossar desse farto material que nos convida a refletir sobre nossas práticas cotidianas e a dialogar com outras várias linguagens.

3.2 Música e Geografia: um campo pedagógico frutífero

O mapeamento de trabalhos envolvendo o ensino de Geografia e música, publicizados nos Anais do ENPEG e que compõem esta dissertação, evidenciou o quanto o trabalho com a música faz parte do cotidiano geográfico. De forma semelhante, também não é difícil observar essa relação nos livros didáticos ou mesmo nas práticas docentes. Segundo Cunha e Silva (2019, p.1790), “a discussão entre Geografia e Música é algo que já alcança algumas décadas, estando ela inclusa nos pressupostos da Geografia cultural, que desde os anos de 1970 passa por renovações”. Portanto, se faz necessário debater e socializar práticas que promovam diálogos entre esses campos, a fim de entender como o trabalho com música tem sido realizado.

De maneira geral, a maioria dos textos selecionados nos eventos do ENPEG, realizados nos últimos cinco anos, se apoiam na necessidade de tornar o ensino de Geografia atrativo para o aluno, transpassando pelo caráter pragmático e positivista imposto por muito tempo. Em síntese, é bastante nítida a busca por um olhar pedagógico lúdico, que vá ao encontro do universo de conhecimento do aluno e/ou expanda-o, à medida em que se apresenta outros gêneros musicais e outras construções líricas. Esse debate é observado em Costa, Santos e Mota (2019), Cunha (2019), Nascimento *et al* (2017), Fescina (2019), Dagnino e Briguenti (2017) e Conceição e Souza (2017) de forma mais concisa, trazendo preocupações em estabelecer diálogos mais envolventes para os estudantes.

Nessa direção, Costa, Santos e Mota (2019) relatam uma experiência de ensino desenvolvida pelo PIBID em uma escola estadual de Barrocas/BA, envolvendo uma turma de 2ª série do ensino médio. Os autores avaliaram os ritmos musicais prediletos dos alunos e a partir do eclético resultado, propuseram uma dinâmica utilizando duas músicas, “Malandramente” do MC Nandinho, e “Respeita”, de Ana Cañas. Os professores debateram com os alunos as letras dessas músicas, com o intuito de fazê-los refletirem sobre a necessidade de valorizar a mensagem que a música transmite. Para fins pedagógicos, é fundamental nos atentarmos não só à melodia, mas também à mensagem e ao que ela representa, pois, “[...] a música auxilia na compreensão dos conteúdos de uma maneira mais rápida e dinâmica e auxilia no processo de ensino-aprendizagem” (COSTA, SANTOS e MOTA, 2019, p.1715).

Em um segundo momento, trabalhou-se o tema “Rússia: Origem e colapso da economia planificada”, através da música “Revolução Russa”, de Johnny Boy. Os alunos ouviram, discutiram e fizeram um desenho para sintetizar o aprendizado da aula. Segundo os autores, à medida em que as aulas aconteciam, os alunos criavam seu próprio entendimento do conteúdo. Em seguida, foi proposto um diálogo utilizando a música “Revolução Industrial” da banda Pré-Histórica, relacionada ao conteúdo “China: a formação da China comunista”, propondo que os alunos, após debater a letra da música, elaborassem comentários críticos sobre o tema. Por fim, os alunos fizeram uma atividade avaliativa em grupo – um cartaz unindo colagens, textos e que serviria de base para uma apresentação oral de cada grupo, no intuito de promover a socialização de todo esse conhecimento com a escola no formato de Sarau musical. Os resultados, segundo os autores, foram bastante animadores,

A abordagem dos conteúdos geográficos por meio da linguagem musical, foi percebida pelos discentes como algo inovador, que trouxe sons, melodias e dinamicidade para dentro da sala de aula. Esses sons e melodias que fazem parte do

cotidiano dos estudantes, não eram percebidos como um instrumento de auxílio na aprendizagem, mas em função das intervenções do PIBID eles passaram a perceber o quanto a interpretação das letras musicais podem contribuir para a leitura de mundo (COSTA, SANTOS E MOTA, 2019, p.1721).

Metodologia semelhante foi utilizada por Oliveira e Silva (2019) ao trabalharem com duas turmas de 3º ano do Ensino Médio Técnico (Mineração e Informática), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará - Campus Belém (IFPA). Os autores dividiram o trabalho em cinco etapas, separaram os alunos em grupos e selecionaram os temas urbanização, industrialização brasileira e migração. Sua perspectiva também reforça a ideia de que

A música apresenta-se como uma das possibilidades para a construção desse conhecimento que interliga o vivido a elaboração científica, uma vez que apresenta várias facetas desde envolver as pessoas, afirmar identidade, transmitir sentimentos, se comunicar até criticar. (OLIVEIRA E SILVA, 2019, p. 1788)

Com o objetivo de garantir autonomia aos alunos na escolha musical, o primeiro passo da dinâmica foi dividir a turma em grupos e pedir que eles trouxessem músicas que abordassem os temas propostos. A seguir, foi necessário apresentar um roteiro explicativo sobre como a música seria analisada. Na terceira etapa da atividade, a proposta foi discutir a música de protesto, em um debate mediado pelo professor. Já na quarta etapa, as músicas foram socializadas entre os grupos. Também foi solicitada a produção de um trabalho escrito comparativo entre as letras e de uma entrevista individual com os discentes. A etapa final consistiu na apresentação dos seminários das duas turmas, e de uma palestra intitulada “Música popular brasileira e as canções de protesto no ensino da Geografia”, proferida por um professor Doutor da Universidade Federal do Pará.

Oliveira e Silva (2019, p.1794) destacam que “foi através da discussão do texto sobre música de protesto que os alunos conseguiram trazer para o debate questões sociais relacionadas a sua realidade e aos assuntos da Geografia”, além de revelar que os alunos tiveram certa dificuldade em comparar as músicas escolhidas por eles e as escolhidas pelo professor (“O império da Lei”, de Caetano Veloso). Os grupos trouxeram discussões agrárias, os conflitos pela terra, o massacre de Eldorado dos Carajás, dentre outras temáticas relevantes.

Ao concluir seu artigo, Oliveira e Silva (2019) destacam que a mediação do professor foi um aspecto fundamental para a superação das dificuldades, e que em cada etapa era necessário intervir para auxiliar os alunos a compreenderem os conceitos chave.

Indo por outro caminho, Cunha (2019) utiliza a música como proposta metodológica para enriquecer suas práticas, optando por aliá-la a uma aula de campo. Essa atividade foi elaborada em uma turma de licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Goiás, (UFG) na disciplina de Metodologia de Ensino de Geografia II. O roteiro de viagem por Goiânia teve a intenção de fazer um comparativo das fitofisionomias do cerrado, debatendo sobre as percepções do grupo a respeito do local. O tema já havia sido trabalhado com a turma em dois momentos – através de uma exposição dialogada e de uma atividade com figuras das paisagens da região. A música “Cerrado”, de Caique Borges, foi escolhida para que os alunos fizessem uma análise e captassem elementos importantes acerca desse domínio morfoclimático tão rico. Por fim, o terceiro e último ponto do roteiro aconteceu no Bosque dos Buritis (GO), onde os alunos participaram de uma atividade de “caça ao tesouro”. Nessa atividade, os alunos deveriam encontrar espécies nativas da região e elaborar paródias que fizessem referência àquelas espécies.

Percebe-se, nessa breve explanação, que Cunha (2019) nos trouxe várias metodologias aliadas a aula de campo: atividade com imagens, análise musical e elaboração de uma paródia. O autor destaca o quão complexo é trabalhar aliando diferentes artifícios pedagógicos, e vai além ao sugerir novos movimentos utilizando a música no ensino geográfico:

Ao se escolher a música como recurso no processo de ensino, o professor pode lançar mão de uma infinidade de metodologias que façam uso da mesma. O professor pode buscar, por exemplo, averiguar previamente se algum, ou alguns de seus alunos sabem tocar instrumentos e ou compor canções. Estes por sua vez poderiam formar grupos com os outros alunos da turma e construir uma ideia juntos, baseada em temas propostos pelo professor que posteriormente se tornaria melodia a ser desenvolvida pelo(s) aluno(s) que tenha(m) o dom da composição, o que possibilitaria também para os que não compõem, ver de perto o processo de criação do colega que compõe e ainda possibilitando que estes participem desse processo criativo (CUNHA, 2019, p. 3026).

O autor, além de propor o debate entre as metodologias, reflete em seu texto sobre outros modos de trabalhar com a música e quais os ganhos pedagógicos ao optar por esses caminhos – ainda que de forma breve. Todo esse vigor parece estar atrelado a uma visão crítica, preocupada com as problemáticas sociais do mundo em que vivemos. Ampliar esse olhar é fundamental por se tratar de futuros professores que cumprirão um papel fundamental no ensino-aprendizagem da Geografia.

A confecção de paródias, que fora um dos caminhos tomados por Cunha (2019), por sua vez, teve centralidade metodológica na pesquisa de Fescina (2019). A autora desenvolveu sua

proposta nos dois últimos bimestres do ano, utilizando-se das paródias como uma forma de fixação dos conteúdos do trimestre anterior, realizando um campeonato entre os ensinos fundamentais e médios. Uma paródia pode ser compreendida como um gênero textual que imita uma obra literária, irônica e jocosa, com o propósito de satirizar ou ridicularizar seu conteúdo (PARODIA, 2022). Segundo Fescina (2019, p. 2087), “Cada turma elaborou uma paródia pautados nos conteúdos trabalhados, orientados diante dos seguintes critérios: uso das temáticas trabalhadas, domínio da temática e criatividade”.

A proposta de trabalhar com as paródias trouxe luz a diferentes competências que os alunos tinham. Constatou-se que

“[...] percebido o quanto ficaram motivados com a atividade, pois utilizaram de habilidades de vários colegas da turma, como música, escrita, dança, figurino, entre outras habilidades descobertas durante a realização desta prática” (FESCINA, 2019, p. 2087).

Essa afirmação é bastante relevante, pois nos revela que o trabalho com paródias musicais fez emergir em sala de aula outros talentos que, geralmente, são despercebidos no cotidiano escolar. Portanto, atividades como essa são fundamentais para captar e socializar os diferentes talentos e expressões dos alunos. Para a autora, essa atividade possibilitou o aprendizado de diversos conteúdos: matriz cultural do Brasil, transição demográfica, o trabalho e o mercado de trabalho, segregação socioespacial, aspectos físicos, culturais e econômicos da África, entre outros.

A fim de compreender o aluno através do prisma musical, Ribeiro (2019) traça outro caminho para trabalhar com alunos de oitavo ano do ensino fundamental II, de uma escola pública em Dourados (MS). A autora buscou mapear quais eram os ritmos musicais prediletos dos alunos, buscando entender qual é a relação dos alunos com a música e quais são os seus artistas preferidos. Os gêneros predominantes na turma foram, respectivamente, o rap/hip-hop, o funk e o sertanejo. Os demais ritmos, como MPB, eletrônica, rock, entre outros, apareciam em quantidade menor. A autora ainda analisa o histórico de consolidação desses três principais ritmos e apresenta a localidade onde surgiram, destacando que, “Considerando a escola na qual o questionário foi aplicado, por ser localizada em uma área periférica da cidade é possível inferir que as preferências musicais dos alunos se relacionam com a realidade que vivenciam” (RIBEIRO, 2019, p.1819).

O artigo de Ribeiro (2019), no entanto, limita-se ao processo de coleta e do debate desses ritmos, por se tratar de uma pesquisa em andamento. Nas considerações preliminares de seu trabalho,

a autora destaca que esse caminho metodológico será importante para trabalhar as relações socioespaciais que circundam os alunos, fomentando o pensamento e a imaginação espacial:

Acreditamos que a música é capaz de estabelecer interações entre as pessoas e possibilita ao aluno formas de imaginar o espaço e refletir sobre o cotidiano que vivencia. A música como uma forma de linguagem no meio educacional permite realizar reflexões socioespaciais. Dessa forma, destacamos a importância de analisar os gêneros que os jovens escutam com frequência, identificando quais são os fatores que levam a essa reflexão sobre o cotidiano a partir de determinadas letras, assim compreender também qual é a realidade vivida nesse espaço em constante movimento (RIBEIRO, 2019, p.1821).

Verifica-se que os estudos que relacionaram a música ao ensino de Geografia, como o de Oliveira e Silva (2019) e o de Costa, Santos e Mota (2019) possibilitaram reflexões densas e capazes de potencializar o *ensinoaprendizagem*. Por esse motivo, acreditamos que Ribeiro (2019) também venha a ter êxito na concretização de diálogo entre Geografia e a música.

Outro estudo que apresentou resultados significativos foi o de Lima (2019), que traz o conceito de paisagem para o centro do debate, destacando a necessidade de desenvolver nos alunos um

[...] imaginário geográfico mais amplo, um vocabulário que lhes permita descrever, expressar-se, representar, questionar sobre as diferentes paisagens, compreendendo as relações socioculturais e a identidade, como qual discutimos os modos de produzir as desigualdades, confrontando-os com as grandes questões socioambientais brasileiras (LIMA, 2019, p. 3127).

Em seu artigo, o autor utiliza sambas-enredo famosos para alunos do sexto ano, a fim de discutir as mudanças nas paisagens. É importante destacar que essa faixa etária experiencia o ensino multidisciplinar, incluindo o ensino de Geografia. Por essa razão, é fundamental buscar estratégias como a de Lima (2019), haja vista que torna o aprendizado mais lúdico.

A proposta de ensino utilizada por Lima (2019) visou promover um diálogo com os alunos, mostrando uma série de sambas-enredo famosos (Grêmio Recreativo Escola de Samba Império Serrano, de 1964 e reeditado em 2004; Grêmio Recreativo Escola e Samba Estácio de Sá, de 1975, denominado “O círio de Nazaré”; Grêmio Recreativo escola de samba Beija-Flor de Nilópolis que contemplou o município de Araxá; dentre outros), que evidenciavam as diferentes regiões do país, os relevos, o turismo, os rios, a fauna, a flora, as relações de identidade e de cultura, bem como as mudanças nas paisagens e a influência antrópica nesse processo.

Ao final do processo, Lima (2019) avaliou os alunos de três maneiras diferentes: através da participação em debates, por meio de relatórios textuais produzidos pelos discentes sobre as paisagens apresentadas pelos sambas-enredo, ou em avaliação formal, com questões objetivas

e discursivas. A avaliação formal apresentou 78% de acertos nas objetivas e respostas discursivas satisfatórias. Segundo Lima (2019, p. 3127) “[...] obtivemos um maior nível de absorção e entendimento qualitativo da categoria geográfica paisagem e um aumento do rendimento quantitativo dos discentes na avaliação formal ao fim do bimestre”. O autor evidenciou que o trabalho com o gênero música foi exitoso e contribuiu efetivamente para o ensino geográfico. Assim, propor em uma avaliação democrática parece ter sido um dos objetivos centrais do trabalho de Lima (2019).

Repensar as representações espaciais também foi o foco do trabalho de Dagnino e Briguenti (2017), que desenvolveram uma atividade em uma turma de 2ª série do Ensino Médio. A atividade envolveu temas como “O problema das comunicações num território muito extenso”, questões de transporte, comunicação e integração nacional. Segundo Dagnino e Briguenti (2017, p.1714),

“[...] foi adotada uma abordagem crítica na qual foram enfatizadas as mudanças sociais, espaciais e culturais ocorridas nas últimas décadas no Brasil, especialmente o processo de transição da economia agrária em direção a industrialização e urbanização”.

Após esse movimento, os autores propuseram que os alunos produzissem um mapa mental com representações visuais do Brasil, dando destaque as desigualdades internas nesse processo. Para auxiliar a compreensão, a música “Bye Bye Brasil”, de Roberto Menescal e letra de Chico Buarque foi utilizada.

É importante destacar que o autor optou por utilizar dois gêneros textuais diferentes, a música e os mapas mentais. Este último é caracterizado como um diagrama, que gira em torno de uma ideia central, com várias ramificações contendo textos, imagens, desenhos e outros elementos a escolha do autor. A atividade teve como base o mapa do Brasil. A música, por sua vez, aparece enquanto instrumento lúdico para propiciar mais informações e possibilitar resultados mais apurados aos alunos. Segundo Dagnino e Briguenti (2017, p.1719), mesmo que a música tenha sido antiga, “Os alunos interagiram bastante bem e fizeram uma sessão de perguntas e comentários”.

É importante destacar que a música escolhida pelos autores representa de forma fidedigna o tema da aula. Diversos trechos mencionam a influência externa no Brasil, referências às cidades interiores do país, às diferentes regiões do Brasil, às diferentes culturas e às transformações no espaço. Por esse motivo, os alunos foram orientados a destacarem os trechos mais interessantes

dessa música. Segundo os autores, a dinâmica foi dividida em duas etapas: a preparação (que envolveu a escolha da música, a explicação para os alunos e a apresentação da proposta), e a etapa de criação. Nessa última, os alunos efetivamente começaram a fazer o seu mapa mental, utilizando elementos cartográficos e simbologias necessárias para contextualizá-los no tema proposto. Por fim,

[...] os mapas produzidos pelos alunos foram utilizados em sala para socializar os conhecimentos e reforçar a ideia de processo de integração nacional, assim como os conceitos de redes e fluxos, a partir das simbologias utilizadas nos elementos e aspectos culturais e espaciais representados (DAGNINO e BRIGUENTI 2017, p.1719).

Os elementos cartográficos, que os alunos já haviam tido contato na disciplina, foram utilizados de acordo com o intento de cada um e “mesmo com a presença de normas simbólicas previamente estudadas, o processo de mapear garantiu uma relação autêntica e criativa dos alunos com o conhecimento cartográfico” (DAGNINO E BRIGUENTI, 2017, p.1720). Os alunos deram enfoque aos portos, às redes de comunicação, às estradas, e aos recursos minerais, entre outros.

Outro trabalho que se debruçou em debater um tema parecido foi o de Nascimento *et al.* (2017). Sua proposta abordou o tema “A cidade e seus lugares: cotidianos, vivências e experiências”. A pesquisa dialoga, e em vários aspectos, com a temática de Dagnino e Briguenti (2017). A pertinência desse debate é sinalizada pelos autores, ao destacarem que

Existe uma grande necessidade de se trabalhar a cidade nas aulas de Geografia, pois muitos dos estudantes só conhecem sua rua, o bairro em que moram ou o da escola, assim, se faz necessário algumas reflexões relacionadas à localização da cidade, os problemas urbanos e as diversidades existentes, pois o ensino de cidade e do urbano aparece como uma possibilidade importante na construção da cidadania, permitindo novos olhares acerca dessas temáticas (NASCIMENTO ET AL, 2017, p.864).

Nesse sentido, tendo como ponto de partida a relevância do tema, faz-se necessário propiciar outros caminhos que possibilitem um *ensinoaprendizagem* de qualidade. A música “Música Urbana Dois”, da banda Legião Urbana, foi a proposta dos autores para propiciar esse diálogo. Para além dessa música, outras músicas foram selecionadas e organizadas em um material didático, elaborado como fruto da participação de licenciandos matriculados na disciplina de Estágio Supervisionado I da Universidade do Estado da Bahia. Ao todo, foram selecionadas e incluídas vinte músicas em um livreto denominado “Cantando a Geografia pela cidade” – disponível também em E-book. No entanto, essas outras músicas não foram reveladas no artigo dos autores. A proposta desse material, segundo Nascimento *et al* (2017, p.869) foi romper com

o tradicionalismo e evitar que o professor se atenha apenas ao livro didático, fortalecendo o dinamismo através da linguagem musical. O autor ressalta que a proposta é uma alternativa metodológica e não uma imposição para aniquilar o livro didático do ensino, “[...] pois sabemos que, apenas este, muitas vezes, não é suficiente para aulas criativas, prazerosas e com a efetiva participação do aluno, daí a relevância da utilização das diversas linguagens” (NASCIMENTO ET AL, 2017, p.870).

A proposta metodológica de Silva, Ramos e Leite (2017, p.175) baseou-se em utilizar a música indígena Potiguara para fortalecer o ensino de Geografia, “[...] tendo como base o processo de valorização cultural e a busca pela fundamentação de uma identidade étnica”, de forma a motivar e ressignificar o conteúdo para alunos de uma escola indígena da Paraíba. Os autores partem da música, pois compreendem sua importância para os povos tradicionais

[...] a principal característica cultural dos povos indígenas do Nordeste centra-se nas musicalidades, que se apresentam para cada etnia, seja em seus rituais, ou no seu dia a dia, como podemos observar mais adiante o quanto as melodias e sua criação, são de suma importância para os povos Potiguara. Vale ressaltar que os ritos, as festas e as características desse povo são expressos nas músicas, daí a importância da discussão dessa dimensão cultural (SILVA, RAMOS E LEITE, 2017, p.175).

Tendo ciência desse cenário propício, os autores buscaram nas comunidades Potiguara músicas tradicionais que pudessem ser trabalhadas nas aulas de Geografia, além de pesquisarem letras que tematizassem a natureza, a noção de território, o pertencimento, a luta pela demarcação de terras, os aspectos religiosos e outros elementos que funcionam como condutores do debate geográfico nas aulas. Valorizar esse conhecimento ancestral é, sem dúvida, um dos aspectos mais importantes nesse artigo e contribui para a valorização do povo e da cultura potiguara.

Conceição e Souza (2017) apresentam a Geografia Cultural, menos cartesiana e positivista, tendo como foco “[...] analisar de que forma a cidade de Salvador - paisagem, religiosidade, signos, cotidiano e identidade -, é retratada nas músicas, refletindo também sobre os conceitos geográficos e as representações espaciais presentes em tais canções” (CONCEIÇÃO E SOUZA, 2017, p.1755). Ademais, buscam refletir de que maneira essas músicas podem contribuir para o ensino em sala de aula, propondo um olhar mais atento para a cidade, menos aligeirado e menos vulnerável ao capitalismo moderna.

[...] existem também outras formas de lermos e apreendermos a cidade. E a música é uma delas, à medida que contém representações espaciais, pois o compositor vai descrever a cidade, seus arruamentos, seus monumentos históricos, colocando notas musicais na poesia urbana formada pelos fatos cotidianos, pelas formas que parecem banais (CONCEIÇÃO E SOUZA, 2017, p.1758).

Utilizando artistas como Dorival Caymmi (através das músicas “São Salvador” e “Você já foi a Bahia”), Walmir Lima (Ilha da Maré), Saulo Fernandes (Raiz de todo bem), Marceleza de Castilho (Avenida Sete) e Saiddy Bamba (Barroquina). Através das músicas, os autores mostraram outras versões de Salvador, retomando aspectos turísticos, ancestrais, culturais e urbanos. Para eles, os resultados da aprendizagem foram satisfatórios, e reforçam a ideia de que é essencial estreitar relações com outras formas de traduzir o espaço, sendo a música um caminho profícuo a ser seguido.

3.3 Olhares geográficos através do gênero textual Charge

O Gênero textual Charge é encontrado em materiais didáticos, em jornais e revistas de todo tipo, além de estar presente em provas externas, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). A charge tem como característica a possibilidade de discutir temas amplos e complexos de forma ilustrada e rápida.

Segundo Oliveira (2019, p.1657), a linguagem chargista teve como idealizador o francês Honoré Daumier, que criticava o governo da época em sua coluna no jornal “La Caricature”, no século XIX. Ao longo das décadas, a charge foi ganhando mais alcance e, atualmente, é uma alternativa bastante utilizada no ensino da Geografia.

Nessa perspectiva, destaca-se o trabalho de Oliveira (2019), que busca utilizar-se das charges para expor o entendimento dos alunos de 2ª série do Ensino Médio sobre a Urbanização, um dos conteúdos centrais nessa etapa. Em seu relato, a autora descreve uma proposta de ensino em que os alunos foram desafiados a elaborarem suas próprias charges. A opção metodológica buscou superar o tradicionalismo e “[...] pode ser uma alternativa para acionar a capacidade crítica e motivadora dos alunos bem como entender o espaço e sua dinamicidade de ações e representações dos objetos e sujeitos” (OLIVEIRA, 2019, p. 1658).

A autora reafirma a necessidade de aguçar a curiosidade do estudante, vendo nessa metodologia uma possibilidade de refletir sobre as transformações do mundo moderno, através do olhar do aluno.

Outro trabalho que comunga com esse olhar é o de Silva, Gomes e Neta (2017). Os autores realizaram um apanhado de várias metodologias possíveis para enriquecer o ensino de Geografia nas escolas. Para eles, as charges, a Literatura e as tecnologias de informação e

comunicação (TIC's) são caminhos capazes de compor pontes de diálogos no processo de ensino-aprendizagem.

No que tange a charge, especificamente, os autores destacam seu viés “[...] criativo, crítico, instigante, questionador, com aprofundamento científico e humor” (SILVA, GOMES E NETA, 2017, p. 781). Entretanto, assim como nas outras metodologias propostas, fica a critério do leitor a construção desse caminho, que pode ser através de análise teórica do gênero textual e através de uma charge sobre política e pobreza no Brasil.

Para além da explanação teórica, Silva, Santos e Oliveira (2017) debatem sobre a prática planejada e implementada com base na Pedagogia histórico-crítica, à luz de Saviani⁹. A atividade de ensino foi realizada com uma turma de 2ª série do Ensino Médio noturno, e procurou oportunizar o ensino de Geografia através de outras linguagens, com foco nas charges. O trabalho seguiu os caminhos postulados pela pedagogia histórico crítica, que “[...] tem em suas bases cinco passos para o ensino os quais são: a prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final” (SILVA, SANTOS E OLIVEIRA, 2017, p.1037). Essa organização permeou por todo o trabalho desenvolvido,

[...] na primeira, informamos que a temática trabalhada seria Globalização e como suporte para a realização das atividades utilizaríamos as charges. Com o objetivo de identificarmos o que os alunos já conheciam acerca do conteúdo, fizemos uma breve exposição do tema (SILVA, SANTOS E OLIVEIRA, 2017, p.1041).

A partir das respostas dos alunos, teve início a segunda etapa, aquela em que os alunos deveriam debater sobre o tema. Na terceira etapa, iniciou-se a inserção das charges e cartuns como ferramenta didático-pedagógica para auxiliar na compreensão dos elementos inerentes ao processo de Globalização. Na quarta e quinta fase da atividade, os alunos deveriam elaborar e apresentar o tema através das suas próprias charges, cartuns ou tirinhas.

O trabalho de Sousa (2017), por sua vez, opta por utilizar a metodologia das histórias em quadrinhos para fortalecer a formação docente, entendendo que essa ferramenta pode contribuir para a compreensão dos conceitos de Espaço, Lugar, Território, Região e Paisagem, dentro da disciplina “ensino de Geografia”. Para o autor, os conceitos supracitados são fundamentais para o conhecimento geográfico, pois os alunos foram encarregados de produzir histórias em

⁹ Dermeval Saviani é um pedagogo, filósofo e professor emérito da Universidade Estadual de Campinas, sendo também o idealizador da pedagogia histórico-crítica, centralizada na ideia de que o conhecimento precisa estar em favor da transformação social.

quadrinhos sobre um bairro de sua cidade, “[...] focando sua relação com o mesmo a partir de um ou mais conceitos estudados. Nesse sentido, os alunos poderiam discutir alguma problemática enfrentada pelo bairro escolhido, apresentando elementos e questionamentos [...]” (SOUSA, 2017, p.1172). A proposta de trabalho é muito relevante porque o autor socializou e discutiu com os alunos sobre quais são as melhores maneiras de enriquecer a formação docente, fazendo com que a prática tivesse valor significativo.

O autor ainda destaca que o processo de ensino pautado nas charges foi prazeroso, motivador e questionador, especialmente no que se refere às reflexões trazidas pelos alunos acerca do mundo que os cerca. Sousa (2017) enfatiza a potencialidade dessa proposta para os professores, ao possibilitar que se observe na internalidade de nossas práticas cotidianas qual formação estamos trazendo para os alunos. “O que e como se ensina geografia, diz muito sobre o espelho de disciplina que se tem” (SOUSA, 2017, p.1176). Depreende-se, pois, que (re)pensar a prática geográfica é inerente à profissão docente e que as charges, cartuns ou quadrinhos podem ser um alicerce interessante para o ensino em variadas etapas de formação.

3.4 Mapas: instrumentos geográficos por excelência

Pensar na Geografia sem os mapas é um exercício quase impossível, pois a história da ciência e da disciplina geográfica está muito atrelada à utilização dos mapas enquanto instrumento de poder, de conhecimento e de guerra. Como anuncia o título do célebre livro de Yves Lacoste¹⁰, “A geografia: Isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra”. Decerto que os mapas aqui não vêm para fazer a guerra, mas para propor caminhos, pontes e fortalecer o pensamento socioespacial. Nesse sentido, é importante destacar que os mapas são instrumentos cartográficos amplos, as vezes ancorados nas convenções cartográficas, as vezes mais livres e seguindo a metodologia dos mapas mentais. Os caminhos são variados¹¹. Sintetizando uma breve definição, mapas podem ser entendidos como

[...] representações do real e são elaborados por um processo no qual se relacionam percepções próprias: visuais, auditivas, olfativas, as lembranças, as coisas conscientes e inconscientes, ou pertencer a um grupo social, cultural; assim, mediante e seguida

¹⁰ Yves Lacoste é um geógrafo francês célebre por discutir a Geografia e suas facetas políticas, sendo seu livro “A geografia serve, antes de mais nada, para fazer a guerra” (título reeditado posteriormente), uma das obras pioneiras na geografia crítica mundial.

¹¹ É importante destacar que conceituar mapas como gêneros textuais não são um consenso entre os estudiosos, pois algumas correntes apontam que o mapa não pode ser “lido” da mesma maneira que um texto comum. A professora Gisele Girardi discorre sobre essa questão em sua entrevista, presente nos anexos desta dissertação. No entanto, não é proposta dessa pesquisa adentrar no âmbito da cartossemiótica.

de filtros, nasce uma reconstrução as cartas mentais (NOGUEIRA, 2002, p. 127 apud SOUZA et al, 2017, p.1747).

O trabalho de Costa e Mello (2019, p 1042), por exemplo, optou por trabalhar a Geografia e a Cartografia escolar “[...] no âmbito do processo indissociável dos conceitos de alfabetização e do letramento”, visto que os autores lidaram com turmas dos anos iniciais do ensino fundamental. A questão motivadora de seu artigo é “como a produção de gêneros textuais auxilia o ensino de geografia no contexto da alfabetização e letramento nos primeiros anos do Ensino Fundamental” (2019, p.1043).

Para desenvolver a noção espacial das crianças, os autores elaboraram mapas em argila, fazendo referência aos mapas e aos desenhos primitivos. No momento da socialização desses mapas, foi discutido o quanto as representações evoluíram com o tempo, utilizando como referência livros infantis como o “Escrita: uma grande invenção”, da autora Silvana Costa. Em seguida, os alunos finalizaram o trabalho com a elaboração de mapas mentais que compuseram o “Atlas de Rio Claro - Experiências e leituras espaciais do cotidiano: mapas mentais por alunos do 3º Ano do Ensino Fundamental”.

A linguagem cartográfica foi explorada buscando fazer o aluno refletir o espaço em que vive. Desta forma, cada traço ou palavra dos registros produzidos e analisados são leituras de mundo a partir da experiência de cada sujeito com o espaço geográfico. Foi a partir da produção de gêneros textuais e mapas mentais que conseguimos aproximar as crianças do seu espaço de vivência (COSTA E MELLO, 2019, p 1051).

Os trabalhos com mapas mentais também foram a proposta de Pereira e Souza (2017) e Souza *et al* (2017), que destacam a importância do ensino da linguagem cartográfica, pois esta é

[...] de suma importância para formação inicial de professores de Geografia, pois além de contribuir para uma interpretação mais profunda do mapa, contribui também para desenvolver práticas nas habilidades relativas à leitura do espaço geográfico quanto a sua representação espacial, percebendo que a representação do espaço onde se vive pode ser por meio de desenhos, plantas e croquis (PEREIRA E SOUZA, 2017, p.1727).

Enquanto Pereira e Souza (2017) se debruçaram em utilizar a Cartografia voltada para a formação de professores, Souza *et al* (2017) propõem trabalhar com crianças dos primeiros ciclos de alfabetização de uma escola estadual de Minas Gerais. Pereira e Souza (2017) optaram por um caminho metodológico baseado nas seguintes etapas: a descrição do conteúdo, o embasamento teórico e as discussões pertinentes ao tema. Em um segundo momento “exploratório”, ocorreram aulas dialogadas e questões apresentadas através do Power Point. Após essa explanação, os alunos, em grupos, foram a campo elaborar croquis, para,

posteriormente, serem inseridos em uma representação cartográfica. Esse resultado foi analisado, debatido e “[...] possibilitou aos próprios discentes avaliarem seus conhecimentos e suas dificuldades, despertando-os para a importância do conhecimento teórico, prático e as diferenças de habilidades e de aprendizagem com os conhecimentos cartográficos” (PEREIRA E SOUZA, 2017, p.1732). E os autores ainda destacam que “[...] os alunos desenvolvem conceitos e aprendizados sobre a organização e a estrutura da cidade de convívio, bem como sobre os processos que, ao entender, determinam os diferentes contextos do espaço urbano.” (2017, p.1733).

Para atingir êxito no ensino geográfico através dos mapas mentais, Souza *et al* (2017) propuseram uma roda de conversa com os alunos, de seis anos em média, para explicar a atividade e fazer algumas reflexões sobre o espaço tempo. Em seguida, a professora pediu para que os alunos prestassem atenção ao trajeto escola-casa, como construções, mudanças, ruas, dentre outros elementos, a fim de que desenhassem, utilizando apenas o lápis de escrever. Após esse movimento de elaboração dos mapas, segundo Souza *et al* (2017, p.1749), os alunos e a professora expuseram um pouco do trajeto para os demais alunos, detalhando o lugar e paisagem.

Os autores deixam evidente que “[...] os mapas são de extrema importância para estudar o lugar e suas paisagens, dando ao aluno permissão para construir, criar e elaborar seus próprios conceitos e elementos significativos” (SOUZA, ET AL, 2017, p.1751). Portanto, optar por esse gênero textual significa fortalecer o ensino de Geografia na medida em que ressignifica o mundo que cerca os alunos.

Pfluck (2017) realizou uma pesquisa com materiais mais antigos e buscou mapas do século XIX – XX, do oeste do Paraná, a fim de subsidiar práticas pedagógicas voltadas à compreensão espacial da região. A autora destaca que os materiais cartográficos antigos, apesar de ricos e de fácil acesso na web, não integram os conteúdos curriculares, sendo ignorados ou bem pouco discutidos na graduação.

No entanto, o estudo se atém apenas a discussão teórica, buscando “[...] reunir considerações e reflexões que permitam construir e abrir horizontes para a instrumentalização do Ensino de Geografia sobre o Oeste do Paraná a partir de mapas do final do século XIX ao início do século XX” (PFLUCK, 2017, 1742), sem aplicá-los a alguma prática geográfica escolar, o que é algo

bastante possível já que o trabalho com mapas permeia todo o processo de ensino geográfico escolar.

3.5 As imagens enquanto potencializadoras do ensino em Geografia

Os resultados dos artigos selecionados evidenciaram que as pesquisas priorizam as fotos e as imagens. Outro aspecto importante observado é a relação entre prática pedagógica e os gêneros textuais fotos e imagens nos Anais do ENPEG mapeados. O homem, de diversas formas e em épocas diferentes, buscou retratar tudo o que o cerca.

A fotografia surgida no século XIX nada mais foi do que um novo jeito de registrar a atividade humana. Oliveira (2017, p.21) *apud* Jesus e Gomes (2019, p. 2199) afirmam que, mesmo com o passar dos anos, “[...] a fotografia foi e continua sendo um importante recurso visual, [...] eficaz na formação de identidades, materializando em si mesma uma visão de si, para si e para o outro”.

Além disso, os trabalhos reunidos aqui também têm em comum a discussão sobre a necessidade de diversificar as aulas de Geografia e/ou propor outras metodologias que fujam do tradicionalismo do livro didático. Esses objetivos são um elo em comum da grande maioria dos trabalhos com gêneros textuais. Dentro dessa perspectiva, destaca-se o trabalho desenvolvido por Jesus e Gomes (2019). Os autores socializam atividades desenvolvidas durante um projeto intitulado “Canudos: Múltiplos olhares sobre o Sertão baiano”. Segundo os autores, o objetivo partiu da necessidade de ressignificar “[...] a ideia criada pela mídia, livros, internet de que o sertão baiano é um lugar pobre, atrasado, improdutivo, sem beleza e perceber como os registros fotográficos foram importantes para a melhor compreensão da realidade” (JESUS e GOMES, 2019, p. 2199). O estudo ainda destaca a necessidade de superar algumas noções cristalizadas sobre a região, buscando sensibilizar e valorizar o conhecimento dos alunos.

Inicialmente, o professor propôs que os alunos desenhassem uma representação do Nordeste. Ao observar que o senso comum sobre a região era majoritário (representações da seca, cactos etc.), ambos concluíram que:

[...] nasceu a preocupação de tentar desmistificar essa visão de que tinham do Nordeste e ajudar a compreender que estavam na mesma região e que esta possui características morfoclimáticas diferenciadas, que é o que permite os lugares terem climas diferentes

e que isso influencia bastante nas condições de vida das pessoas (JESUS e GOMES, 2019, p. 2203).

A partir disso, a proposta foi buscar caminhos para levar os alunos a refletirem. Para isso, a cidade de Canudos foi a região escolhida como lócus desse processo de ressignificação. O professor executou dois importantes movimentos: uma visita ao cinema para assistir ao filme “Guerra de Canudos”, do diretor Sérgio Rezende; e uma visita a campo, na região de Canudos, onde os alunos ficaram dois dias e conheceram presencialmente aquilo que foi estudado. Nesse percurso, os alunos tiraram muitas fotos, e de posse delas a escola organizou uma exposição fotográfica denominada “Entre Olhares”. No discurso dos alunos, segundo os autores, após a dinâmica realizada, foi possível perceber o quanto o olhar para o Nordeste se ampliou, no sentido de que agora não há mais uma narrativa única sobre este, pois

a exposição estava repleta de imagens que representavam a natureza numa perspectiva de beleza, fotos do cotidiano dos moradores, monumentos etc. e não a visão inicial de pobreza, solo ressequido, desnutrição que é uma realidade de algumas partes do nordeste brasileiro, mas que não pode ser representado apenas por esse viés, uma vez que a região tem uma variedade natural e cultural e que precisa ser valorizada e entender a importância e implantação de políticas públicas (JESUS e GOMES, 2019, p. 2207)

E os autores concluem que toda essa longa jornada pedagógica, ancorada na utilização das fotografias e aliadas a outras metodologias, contribuiu significativamente para aguçar a criticidade geográfica dos alunos. O uso da fotografia como artefato pedagógico é um caminho que deve ser cada vez mais fortalecido.

Outro relato de prática que também envolveu o gênero fotografia, denominada “Onde está a Geografia? Geografia em flash”, foi realizado por Santos *et al* (2017). Neste trabalho, alunos do 9º ano de uma escola estadual da Bahia produziram infográficos a partir de imagens recolhidas por eles no município. É importante destacar que os infográficos podem ser entendidos enquanto uma junção de texto e imagem, de uma forma mais lúdica, as vezes referidos como “textos visuais”.

Trabalhar com o infográfico, nas aulas de Geografia nessa era tecnológica facilita a compreensão dos assuntos sendo que o infográfico vem atender a uma nova geração de pessoas, que é predominantemente adepta ao mundo visual das informações por meio das imagens e quer entender tudo de forma prática e rápida (SANTOS ET AL, 2017, p. 2117).

O tema da amostra foi amplo. O objetivo era adquirir diversas informações, tais como a Geografia em torno de si, no seu bairro, sua rua, na escola, ou em qualquer ambiente. Como

pano de fundo, foi incluído um mapa do município de Teofilândia – município onde se localiza a escola e onde as fotos foram tiradas. Os autores destacaram a complexidade e a abrangência da Geografia, que se materializou em um infográfico repleto de elementos como “[...] paisagens bucólicas rurais, de espelhos d’água, plantações, pôr do sol, nuvens, arco-íris, estradas, carros, escola, casas, igrejas, pessoas, supermercados e, até mesmo, um jumento como meio de transporte muito utilizado na localidade rural” (SANTOS *et al*, 2017, p. 2122). E os autores concluem que os relatos dos alunos foram extremamente positivos e corroboram com a proposta de ensino, fomentando diferentes reflexões no cotidiano dos estudantes.

3.6 Outros gêneros textuais, outras contribuições...

Os trabalhos encontrados nos Anais do Evento pesquisados e reunidos não configuram um grupo uniforme, mas trazem contribuições que seguem por caminhos diversos, sempre ancorados nos gêneros textuais. É justamente essa pluralidade que faz com que haja inúmeras metodologias para enriquecer o processo de *ensinoaprendizagem*.

O estudo de Silva e Dantas (2019) possui uma abordagem bastante autêntica sobre o uso das fanzines, denominando-as de “Geozines”. O nome “fanzine” vem da mistura de “fã” com “magazine”, representando um material artístico alternativo, livres e de fácil manuseio, que se “[...] tornaram populares porque fizeram florescer criações artísticas em diferentes áreas culturais. Na redação, edição e divulgação de uma revista de Fã, destaca-se a originalidade de quem o produz sempre correlacionado a uma temática específica” (SILVA E DANTAS, 2019, p.1702). A Geozine, portanto, reúne elementos geográficos com base na Literatura e nas Artes. Segundo Silva e Dantas (2019, p. 1702),

As canções, poemas, imagens, desenhos são linguagens que possibilitam ver o mundo da experimentação. Esse mundo de experimentação precisa ser instigado, sobretudo quando se tem na escola sujeitos de campos culturais vastos. Neste direcionamento pergunta-se: como o Geozine pode se constituir um artefato de combinações de linguagens diversas para o ensino de região, articulando diferentes escalas espaciais?

A proposta foi voltada aos alunos licenciandos em Geografia da Universidade Regional do Cariri (CE) e deu-se da seguinte forma: inicialmente, houve uma aula expositiva sobre o conteúdo, utilizando textos de apoio e o livro didático; na segunda etapa, o professor abordou a comunicação humana, as expressões artísticas e a metodologia do Geozine, com a explicação de como montar o livreto e os materiais necessários (lápiz de cor, giz de cera, cola, fitas adesivas etc); a terceira etapa consistiu na seleção dos conteúdos para compor os Geozines enquanto material de apoio. A quarta etapa teve como foco os aspectos imagéticos do Geozine, assim, os

alunos deveriam buscar outras fontes de informação como imagens, mapas, desenhos e afins, para compor o material. Na última etapa, tem-se a socialização do material e uma roda de conversa entre os alunos e o professor. Os autores destacam ainda a possibilidade de uma etapa adicional, sanando possíveis dúvidas e dificuldades no processo de elaboração da atividade, afinal as Geozines podem abarcar uma infinidade de gêneros textuais dentro de si, como afirma Silva e Dantas (2019, p. 1708), ao destacar que

A incursão sobre esse universo remeteu ao encontro da poesia, do texto científico, da fotografia, da canção, da literatura cordelista, da interpretação das sextilhas dos cantadores de viola e da xilogravura como meio para relacionar os conteúdos de Geografia na base da experimentação artística.

Outra possibilidade de ensino para a formação de professores, foi a desenvolvida por Faria (2019). A autora utilizou fascículos didáticos no ensino da Geografia local, e a definição do tema do fascículo contou com a participação popular.¹²Faria (2019, p.530):

Para a identificação dos possíveis temas a serem abordados nesse fascículo didático foi feita a análise das provas do ENEM, no período de 2010 a 2015, e realizado um grupo focal com professores da Rede Estadual de Goiás. Verificou-se, com isso, os temas mais recorrentes nas provas do ENEM e buscou-se conhecer as demandas dos professores sobre a problemática da relação entre os temas do ENEM e o currículo do estado.

O tema escolhido foi a relação campo/cidade, haja vista que os livros didáticos não consideravam a escala do Estado de Goiás. Além disso, verificou-se que os temas são relevantes nas provas externas. O fascículo foi montado e foi organizada uma oficina para propor uma leitura crítica do material, apontando as devidas críticas e correções possíveis. Em seguida, o material foi experienciado em quatro escolas e uma nova oficina foi realizada, com o intuito de obter o *feedback* dos educadores. Após avaliação positiva, o fascículo foi reeditado e novas proposições foram feitas, como por exemplo metodologias como os “mapas de conteúdos” e “percurso didático”.

Já o trabalho de Silva e Albano (2017) traz reflexões acerca do processo de leitura e da Geografia, mas faz uma análise teórica, não focada em um ou outro gênero, mas mapeando o que os alunos leem, problematizando o cenário escolar e buscando compreender como esses campos se relacionam na escola. Segundo os autores, foram percorridas nove escolas que ofertavam sextos anos do ensino fundamental II, do município do Caicó (RN). As entrevistas

¹² Esse artigo representa uma parte do trabalho que a Rede de Pesquisa em Ensino de Cidade (REPEC) desenvolve em Goiás.

realizadas apontaram que para a maioria dos alunos a leitura não se configurava uma atividade de lazer.

No entanto, eles demonstraram clareza em relação a sua importância para o processo de ensino-aprendizagem, além de destacarem que leem, mas não os livros trabalhados pelo professor. A maioria das obras apontadas pelos alunos tem vínculo com leituras realizadas nos primeiros anos do Ensino Fundamental, além de incluírem literaturas variadas. Eles apontam que têm preferência por histórias de aventura, comédia e romance. Será que a Geografia não está presente nesses enredos? (SILVA E ALBANO, 2017, p. 1511)

Ou seja, grande parte dos livros que os alunos citavam como significativos, divertidos e prazerosos estavam nos primeiros anos do ensino fundamental I. Portanto, o que fica evidente é a necessidade de continuar a estimular essas práticas na etapa seguinte, pois existem enormes contribuições literárias possíveis para oportunizar o *ensinoaprendizagem* da Geografia. Os autores ressaltam, por exemplo, a existência de vários livros paradidáticos nas escolas que estão quase em completo desuso, esquecidos pela maior parte dos educadores.

O trabalho de Silva e Albano (2017) dialoga com todos os outros artigos aqui descritos, ao mostrar o quanto ainda precisamos propor, criar e socializar práticas capazes de subsidiar um ensino de qualidade para os alunos. O anseio por mudanças deve estar no horizonte de trabalho dos professores e precisamos estar atentos às nossas metodologias, para que elas não tornem desprazeroso o processo de conhecer o mundo, de discutir sobre os territórios, sobre as paisagens, sobre as culturas, sobre o meio ambiente e sobretudo o que a Geografia tem para oferecer.

Não obstante as potencialidades para um ensino mais significativo, visualizadas nos trabalhos que compõem a relação entre gêneros textuais e o ensino da Geografia, verificamos, lamentavelmente, certa escassez na produção/socialização de pesquisas e de práticas abordando tais potencialidades.

Essa percepção reafirma a nossa proposta investigativa de voltar nossos olhares para a internalidade do processo educativo, para os professores e seus fazeres, buscando sinais e pistas que possibilitem desvelar e documentar práticas docentes testadas e validadas como positivas na produção de tais saberes, Nóvoa (1992).

E esse será o desafio da próxima seção. Para tanto, a abordagem metodológica da pesquisa será sustentada pelos pressupostos da história oral, que nada mais é do que “[...] uma alternativa para estudar a sociedade por meio de uma documentação feita com o uso de depoimentos

gravados em aparelhos eletrônicos e transformados em textos escritos” (BOM MEIHY, 1996, p.18). Nesse sentido, as professoras elaboradoras dessas práticas dialógicas serão os colaboradores desta dissertação, contribuindo para com a tessitura deste trabalho.

NOVOS FIOS SE JUNTAM À NOSSA TESSITURA: SABERES E FAZERES DOCENTES...

Conforme buscamos discutir nos dois primeiros capítulos, o diálogo e a aproximação entre diferentes gêneros textuais como suporte ao ensino da Geografia são promissores. Os resultados das pesquisas e dos relatos que compõem o “estado de conhecimento” reafirmam tal potencialidade.

A despeito disso, ainda se trata de uma temática pouco explorada e que carece de novos olhares, de novas buscas que desvelem não só a sua potencialidade para o ensino da Geografia, como também a sua exequibilidade. Nessa direção, sem a pretensão de esgotar as discussões, mas com o intuito de contribuir com os debates, nos propomos a voltar nosso olhar para os professores de Geografia, atuantes nos diferentes níveis de ensino (Fundamental, Médio e Superior), na Região Metropolitana da Grande Vitória (ES). Esse exercício visa buscar narrativas de saberes e de fazeres docentes, produzidos e reproduzidos no entremeio do ensino da Geografia pautado em diferentes gêneros textuais.

Para tanto, o caminho metodológico da pesquisa se apoiou nos pressupostos da História Oral, em sua modalidade da História Oral Temática.

A opção pela modalidade da História Oral Temática se justifica por ser caracterizada pelos estudos temáticos, centrados em acontecimentos relacionados às experiências, às memórias e a identidade de grupo/coletividades sociais, (BORGES, 2012). Portanto, privilegia a coleta de depoimentos orais que esclarecem determinados temas, nesse caso, o ensino de Geografia com aporte em diferentes gêneros textuais.

Sua tendência parte de um assunto específico, tematizado, preestabelecido. Assim, a objetividade é mais direta, pois as entrevistas compreendem temas determinados, que é parte das experiências vivenciais dos depoentes.

Segundo Bom Meihy (1996, p.41),

Dado seu caráter específico, a História oral temática tem características bem diferentes da História oral de vida. Detalhes da História pessoal do narrador apenas interessam na medida em que revelam aspectos úteis à informação temática central.

Depreende-se, pois, que o trabalho com História Oral Temática se constitui pautado nos depoimentos orais recolhidos de pessoas particularmente significativas para o problema focalizado pelo pesquisador e, por ser mais objetivo e tematizado, centra-se em um conjunto limitado de temas, buscando auscultar partes de experiências de vida diretamente relacionadas com a temática da pesquisa. Portanto, a realização das entrevistas apoia-se em um roteiro semiestruturado, no intuito de manter maior objetividade,

Na modalidade da História Oral Temática, o pesquisador precisa ter claro o problema a ser pesquisado, para que possa obter do colaborador aquilo que é essencial para o seu trabalho. Para tanto, o pesquisador deve conduzir a entrevista, evitando digressões, o supérfluo e o desnecessário. Nessa modalidade, ao utilizar a técnica de “depoimentos pessoais”, determinados acontecimentos da vida de seu informante só vão interessar ao pesquisador se aqueles fatos e relatos se inserirem diretamente no trabalho, portanto, essa abordagem é mais objetiva (BORGES e BORGES, 2021, p. 94).

Assim, tendo sempre a vista o problema a ser pesquisado, foi elaborado um roteiro de entrevista, de caráter temático, no intuito de buscar captar nas diferentes narrativas das colaboradoras as informações essenciais para o trabalho em tela, evitando, sempre que possível, digressões, material supérfluo e desnecessário. E, coerentemente com os objetivos da investigação, nosso roteiro temático de entrevista foi composto de questões cuja finalidade era de buscar evidências que possibilitassem as reflexões aqui propostas.

O roteiro se estruturou da seguinte forma: recepção do professor, através de uma apresentação dos envolvidos, breve explicação da proposta da pesquisa, da metodologia e dos procedimentos relacionados à história oral. Em seguida, partimos para as questões pertinentes ao professor entrevistado: “Nome completo”; “qual o seu curso de graduação? Instituição e ano em que se formou”; “nível (graduação, pós-graduação lato e stricto-sensu) e local de formação?”; “quanto tempo exerce o magistério? Em quais níveis de ensino já atuou e, atualmente, atua em qual nível?”; “em qual município atua e em qual instituição?”; e “qual o motivo de ter optado pela carreira no magistério?”. Após esse panorama inicial, seguimos para as questões pertinentes as práticas docentes:

1. Na sua opinião, qual(is) as principais vantagens para o processo de *ensinoaprendizagem* de Geografia e a utilização de Gêneros Textuais como apoio?
2. Cite uma experiência de ensino, utilizando algum gênero textual, que você desenvolveu em sala de aula e que a julgou positiva. Descreva-a.

3. Como foi o processo de elaboração (planejamento e desenvolvimento) da(s) experiência(s) acima.
4. Quais as principais dificuldades encontradas nesse trabalho?
5. Além do relato anterior, você já desenvolveu ou conhece alternativas de ensino utilizando os gêneros textuais como apoio? Quais?
6. Como você avalia os resultados da sua atividade? Realizaria novamente?

Assim, em consonância com a abordagem metodológica da pesquisa, partimos para a delimitação do nosso universo: professores de Geografia, atuantes em um dos diferentes níveis de ensino (Fundamental, Médio e Superior) na Região Metropolitana da Grande Vitória - ES. Conforme sugestões da Banca de Qualificação, definimos como critérios a seleção de ao menos um docente atuante em um dos diferentes níveis de ensino (Fundamental, Médio e Superior). Para tanto, ao definirmos os critérios de seleção dos nossos sujeitos, pautamo-nos nos preceitos defendidos por Alberti

A escolha dos entrevistados não deve ser predominantemente orientada por critérios quantitativos, por uma preocupação com amostragens, e sim a partir da posição do entrevistado no grupo, do significado de sua experiência. Assim, em primeiro lugar, convém selecionar os entrevistados entre aqueles que participaram, viveram, presenciaram ou se inteiraram de ocorrências ou situações ligadas ao tema. (ALBERTI, 2013, p.40).

Portanto, buscamos preferencialmente, professores que trabalham ou já trabalharam o conteúdo de Geografia tomando como suporte metodológico algum gênero textual em suas aulas. A seleção dos entrevistados foi feita por indicações de profissionais dessa rede de ensino, que, ao serem consultados, concordassem espontaneamente com a participação.

É importante ressaltar que todas que participaram desta pesquisa assinaram o termo de cessão e autorizaram sua identificação no texto, não sendo necessária a utilização dos critérios de invisibilidade.

Aceitaram o desafio e generosamente se prontificaram a compartilhar conosco seus saberes e seus fazeres:

- Sára de Oliveira Honorato Vaz, licenciada em Geografia pela Universidade Federal do Espírito Santo em 2015. Atualmente, é professora efetiva na rede estadual de ensino do

Espírito Santo e atua no Centro Estadual de Ensino Fundamental e Médio de Tempo Integral Nair Miranda, localizado no município de Fundão-ES.

- Luciane Sarmento Firme Soneghet Barros, licenciada em Geografia pela Universidade Federal do Espírito Santo em 1984, possui pós-graduação lato-sensu pela FAESA em Educação para o trabalho. A professora Luciane possui larga experiência de ensino de Geografia na Educação Básica, tendo atuado tanto na rede pública quanto privada. Atualmente é detentora de cargo efetivo na Rede Municipal de Ensino de Vitória - ES, atuando na Escola Municipal do Ensino Fundamental Aristóbulo Barbosa Leão.
- Gisele Girardi, bacharela e licenciada em Geografia pela Universidade de São Paulo desde 1994, mestre e doutora em Geografia pela mesma universidade, pós doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. É professora efetiva do departamento de Geografia da Universidade Federal do Espírito Santo desde 1998, especialmente voltada à área da Cartografia.

Em função do momento atípico, por conta da pandemia da Covid-19, que impõe a necessidade de isolamento social e, no intuito de garantir e preservar a segurança de nossas colaboradoras, os contatos iniciais foram efetuados via telefone. Expusemos nossos objetivos de pesquisa e solicitamos a aquiescência quanto à participação, com a cessão de entrevistas. Nesse momento, uma vez aceito o convite de participação, informamos que a realização das entrevistas e dos relatos de experiência ocorreriam por videoconferência, já agendando dia e horário para as respectivas chamadas, de acordo com a disponibilidade das entrevistadas.

É importante reiterar, portanto, que as entrevistas foram realizadas via Google Meet, considerando que a relação entre aparatos tecnológicos e a história oral é algo bem discutido por Bom Meihy (1996, p.32). Para ele, “o uso da mediação eletrônica, através dos vários aparelhos colocados no mercado, faz com que quem trabalha com história oral se insira no espaço cultural de seu tempo”.

Assim, agendadas as datas e horários que melhor atendessem às possibilidades das nossas professoras colaboradoras, foram realizadas as respectivas videochamadas gravadas. Cada videochamada durou, em média, 40 (quarenta) minutos.

Após a realização das entrevistas, as gravações foram transcritas e os textos foram devolvidos para as entrevistadas para conferência, correção e/ou supressão de trechos e falas que julgassem necessárias, conforme prescrevem Borges e Borges:

[...] relevante que o pesquisador, tão logo realize as entrevistas, proceda à transcrição, na íntegra das mesmas e, posteriormente, encaminhe o texto para os entrevistados, para que procedam à leitura e à conferência, sempre deixando claro que eles têm total liberdade para suprimir e/ou acrescentar frases e trechos que julguem necessários. Nesse momento, é de suma importância que o pesquisador deixe bastante claro para o entrevistado a sua disponibilidade para novos encontros, novos esclarecimentos (2021, p. 98).

Após a conferência das respectivas transcrições, nossas colaboradoras procederam à cessão de direito de uso de suas entrevistas, conforme termos em anexo e que passam a subsidiar as reflexões da presente dissertação de mestrado.

A professora Vaz (2021) narrou uma atividade desenvolvida, inicialmente, quando estava concluindo a licenciatura em Geografia, juntamente com um grupo de colegas, para elaboração de seu Trabalho de Conclusão de Curso. Posteriormente, segundo narrativas da professora, a atividade foi implementada em suas aulas na educação básica. O gênero textual escolhido foi o Conto, baseado na história da Chapeuzinho Vermelho, que foi adaptada para o currículo do fundamental I, conforme explica,

[...] ela [Chapeuzinho Vermelho] morava na região Norte do Brasil, no meio da Floresta Amazônica. Então por que ela era a Chapeuzinho vermelho? Por conta da questão climática. Chovia todo dia de tarde, então ela sempre andava com uma capinha de chuva. Então esse chapéu vermelho na verdade era essa capa de chuva por conta do clima...e aí ela tinha que levar um óleo de uma árvore específica da floresta amazônica que era o óleo de andiroba, para a avó que morava na região Sul. Então o que que ela vai fazer? Ela vai seguir esse trajeto, mas vai seguindo passando pelas demais regiões brasileiras e conhecendo alguns aspectos específicos dessas regiões. Ela vai sair da região Norte, para o Nordeste, Centro-oeste, Sudeste...até chegar na casa da avó, na região Sul. E é interessante que ela vai passando por algumas paisagens e percebendo alguns aspectos físicos, climáticos, questão de relevo, a seca no Nordeste, o contraste com o litoral, aspectos econômicos também... Então assim, esse trajeto que a Chapeuzinho faz na casa dela até a casa da avó é um trajeto onde ela vai conhecer o Brasil. (VAZ, 2021)¹³

Em sua pesquisa de mestrado, Assis (2017) enfatiza a potencialidade dessa abordagem metodológica utilizada por Vaz (2021), ao afirmar que

“[...] independente da abordagem teórica, o fato é que a aprendizagem dos e por gêneros pode ser bem mais eficiente para os estudantes, visto que pode prepará-los melhor para diversas situações de uso da leitura, da fala e da escrita [...]” (ASSIS, 2017, p. 15).

Corroborando as narrativas da Professora Vaz (2021) sobre as potencialidades metodológicas de utilização de gêneros textuais no ensino da Geografia, Assis (2017) ressalta a latente questão pedagógica de apontar a necessidade de outras áreas trabalharem os gêneros textuais, não só os

¹³ As transcrições das entrevistas que subsidiam os diálogos desta seção, estão todas disponíveis nos anexos da presente dissertação.

professores de Língua Portuguesa. Isso fortalece a necessidade de reflexões acerca dessa temática, visto que ela possibilita um trabalho interdisciplinar, em que professores de outras disciplinas, ao trabalharem seus conteúdos específicos, contribuem também com o exercício da leitura, da interpretação e da escrita.

A professora Vaz (2021) narra que para desenvolver a atividade, realizada inicialmente com uma turma de quarta série do ensino fundamental I, o grupo de pesquisadores optou por utilizar espaços outros, não somente a sala de aula: “[...] a escola tinha um espaço aberto atrás, assim né, com um gramado. A gente pegou TNT e levou os alunos, eles ficaram sentados no chão, alguns se deitaram para aproveitar o momento e tal, e aí nós contamos essa história [...]”. Segundo a professora, apoiados nos pressupostos da contação de histórias, o grupo adaptou um conto existente e já conhecido (Chapeuzinho Vermelho), adicionando a ele elementos diferentes ao longo do enredo. Os alunos estavam bem interessados e participativos.

Ainda segundo Vaz (2021), após esse momento da contação de história, o grupo propôs aos alunos voltarem para a sala de aula e, com o auxílio de uma cartolina já contendo o traçado das regiões brasileiras, eles foram instigados a colocarem ali tudo o que eles lembravam da história. Esse momento,

Foi muito interessante porque coisas que a gente não falou na história eles conseguiram colocar lá dentro. Eles diziam: “-- Não. Eu já ouvi sobre isso da região tal, então eu vou colocar aqui”. Isso foi uma surpresa para a gente. Por exemplo, a gente fez esse projeto em 2014, na época Dilma estava na presidência da República. E, aí, para nossa surpresa, não foi em um trabalho só, foram uns dois ou três que eles desenharam a Presidenta Dilma no Centro-Oeste. Eu fiquei pensando “gente, mas acho que não falamos Dilma” ..., mas assim eles lembraram porque já tinha escutado falar. Teve também um que fez a estrada de ferro Vitória-Minas e a gente não tinha falado disso na história. Depois, o nosso grupo até comentou que devíamos ter falado disso (VAZ, 2021).

Ainda de acordo com as narrativas da Professora Vaz (2021), apesar da dificuldade em adequar a linguagem a um público do ensino fundamental I que, no geral, não possui professor específico de Geografia, o resultado foi bastante surpreendente e a efetivação da aprendizagem bastante exitosa.

A leitura do gênero textual mapas/desenhos, aqui presente, é importantíssima para a consolidação dos conhecimentos geográficos. Para Maciel (p.44, 2015), “a escola precisa garantir aos estudantes a competência leitora de toda sorte de gênero textual para que eles possam também ler mapas de forma significativa [...]”.

Uma alternativa de ensino bastante potente, pode ser explicitada pelas narrativas de experiências implementadas pela Professora Girardi (2021), ao destacar o aspecto híbrido dos mapas e reforçar que chamar mapa de gênero textual talvez seja só parcialmente verdadeiro, na medida em que este mescla elementos do campo visual e verbal (GIRARDI, 2021).

Em uma atividade utilizando a música “África”, do grupo Palavra Cantada, Girardi (2021) descreve

Os alunos recebiam a letra da música e embaixo um mapa mundi, preto e branco, sem nenhuma informação, só os contornos, e aí a música começava “quem não sabe onde é o Sudão...” e eu parava a música e falava “pinta aí no mapa onde é o Sudão”, depois a Nigéria, e o Gabão, Ruanda...quase ninguém sabia nada da localização de cada um dos desses países, e daí outra hora fala Alemanha, Canadá e o Japão daí quase ninguém errava. Então essa já era uma primeira questão que a gente trabalhava, porque a música falava justamente isso.

A dificuldade dos licenciandos em encontrar os países menos privilegiados do ponto de vista socioeconômico trazia questões de ordem do pensamento pré-estabelecido e da invisibilidade de algumas culturas e povos do ponto de vista geopolítico. A música, em suma, defende um processo de “reafricanização” do Brasil, evocando eventos históricos como a Revolta dos Malês, elementos da natureza como o Baobá etc. Musicalmente, “[...] o que é legal nesta especificamente, é que ela termina com uma série de ritmos africanos diferentes que vão se compondo, com uma sonoridade interessante” (GIRARDI, 2021). A professora utiliza esses elementos para propor reflexões cartográficas mais profundas aquiescência que perpassam pela influência da cultura africana no país. Essa dinâmica ancorada em mapas e na música, combina múltiplos gêneros textuais para instigar a reflexão sobre o assunto.

Deixando de lado a dissonância de perspectivas, o trabalho com mapas na formação de professores foi fomentado por Pereira e Souza (2017) em suas múltiplas linguagens e possibilidades. Já Anjos (2011), abordou o potencial da música no processo de ensino-aprendizagem. Desse modo, em uma só dinâmica Girardi sintoniza dois campos tão vastos.

No que se refere à utilização de gênero textual mapas, potencializada nos relatos implementados por nossas entrevistadas, é importante destacar a contribuição desse tipo de atividade subsidiando estudos e a compreensão de uma linguagem cartográfica, conforme bem salienta Maciel,

[...] a partir do título, o estudante pode identificar quais são os espaços representados e o tipo de informações constantes no mapa. O estudante ainda precisa interpretar a legenda e decodificá-la relacionando os significantes e significados espalhados no

mapa para só então refletir sobre aquela distribuição e ou organização (MACIEL, 2015, p 44).

Ainda é possível atrair a atenção do estudante para atentar-se para a escala (gráfica ou numérica), na busca por entender as dimensões do fenômeno representado e estabelecer comparações. Conforme ressalta Vaz (2021), é certo que o domínio dessa linguagem cartográfica é algo que os alunos só conseguem maior apreensão no ensino fundamental II, mas introduzir de forma elementar esses elementos pode ser uma prática pedagógica interessante, se ancorada na contação de histórias.

Um segundo aspecto interessante da prática implementada e narrada por Vaz (2021) está na no protagonismo dos estudantes. Todos ficaram livres para adicionar seu conhecimento prévio ao mapa. Esse exercício de valorização do conhecimento do aluno deve ser prática permanente nas escolas, entendendo que o ensino acontece em reciprocidade. No que tange à criatividade durante o processo, os alunos adicionaram outros elementos aos mapas.

É fundamental destacar que a disciplina de Geografia preconiza essa abordagem. Segundo Oliveira,

Ao longo de sua evolução como ciência e como disciplina escolar, a Geografia passou a se fundamentar em uma visão crítica que se ocupa especialmente das relações da sociedade no espaço, até se tornar uma disciplina que visa possibilitar a reflexão dessa relação do homem no seu espaço, valorizando o conhecimento prévio dos alunos. Para atingir o objetivo de ser uma disciplina que proporciona capacidade de desenvolver o senso crítico em relação às transformações do espaço geográfico, o contato com os diferentes tipos de linguagem torna-se fundamental (2016, p. 12).

A atividade desenvolvida e narrada por Vaz (2021) nos permite vislumbrar a potencialidade desse tipo de atividade, visto que ao contribuir para a consolidação do ensino geográfico por meio de diálogo com os gêneros textuais, valoriza o conhecimento do aluno, ajudando-o, assim, na constituição da noção espacial destes. Nas palavras da própria professora, é preciso pensar que os conteúdos estão interligados, pois

Quando a gente fala de uma charge, ela vai trazer um contexto político, vai trazer uma atualidade e a gente tem a mania de separar tudo muito em caixas né? A gente fala muito sobre isso na faculdade e quando a gente chega na escola, acaba constatando, na prática, que isso é uma realidade. É como se fossem várias gavetinhas: tem a gaveta do Português, a gaveta da Matemática, gaveta da Geografia, da História e a gente meio que esquece que está tudo ligado. Então eu acho que quando a gente começa a despertar um pouco e vê que as coisas estão interligadas, você começa a refletir na necessidade de misturar um pouquinho ali as coisas (VAZ, 2021).

Também as narrativas da Professora Barros (2021) nos dão pistas das potencialidades de uso de diferentes gêneros textuais como auxiliares no ensino da Geografia. A professora afirma ter múltiplas experiências de ensino nessa perspectiva dialógica e integradora, contribuindo para o protagonismo discente.

A narrar suas experiências docentes, a professora Barros (2021) destaca o quanto gosta e busca trabalhar com literatura infantojuvenil em suas aulas. Em uma dessas experiências, ela trabalhou o livro “A venda do senhor vento¹⁴”, da autora capixaba Ana Maria Hess Alves, para suas turmas de ensino fundamental. O livro aborda a compreensão do capitalismo e das questões de mercado. Na narrativa, o “senhor vento”, cansado de fazer suas atividades de graça, começa a cobrar pelos serviços que realiza, tornando-se um capitalista. Em suas palavras,

[...] eu comecei a observar que essa história tinha tudo a ver com o capitalismo. Então ao invés de passar o conceito de capitalismo de maneira descontextualizada, procurei trabalhar esse livro propondo, inicialmente, uma leitura dele com os alunos. Na época fizemos como se fosse um teatrinho, onde cada aluno leu o livro e a partir daí solicitamos que nos apresentassem os conceitos do capitalismo. Eles iam tirando frases da história que representassem, no entendimento deles, o que era capitalismo. Então iam destacando frases do livro e embaixo, explicando por que aquela frase tinha uma relação com o capitalismo. Foi muito interessante porque, ao iniciar esse trabalho, pedi que eles escrevessem espontaneamente o que era capitalismo. Surgiram muitas definições interessantes, até afirmação de que capitalismo era a capital do país...muita coisa assim, né? Aí, eu fiz um antes e um depois. A definição antes e depois da leitura do livro. A diferença foi muito boa, muito gritante, muito significativa, pois os resultados mostravam que eles entenderam. Então em momento nenhum eu dei o conceito de capitalismo, eu fui conduzindo através da leitura o que era capitalismo e eles entenderam perfeitamente (BARROS, 2021).

A proposta narrada pela professora Barros (2021) corrobora a discussão realizada na pesquisa de mestrado de Paula (2018). Paula (2018), da mesma forma que Oliveira (2016), ratifica a necessidade do trabalho dialógico. Essa dialogicidade é explicitada por Paula (2018), ao afirmar que “[...] aprender a ler para aprender Geografia é um desafio interdisciplinar porque é uma busca por saberes em conjunto” (PAULA, 2018, p. 24).

É importante destacar que os discursos que enfatizam a importância e a necessidade de trabalhos interdisciplinares para a efetivação de aprendizagens significativas tem ganhado cada vez mais força na educação brasileira. Tais discursos aparecem como fator relevante na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018) e, também, se fazem presentes nos pontos centrais nos planos de ensino da rede pública de ensino do Espírito Santo, tanto da rede estadual quanto municipal de Vitória, embora sua implementação, muitas vezes se confunde com os conceitos

¹⁴ Livro de autoria de Maria Helena Hees Alves, tendo sua primeira edição publicada pela editora Agir, em 1990.

de multi e transdisciplinaridade. No entanto, não é o propósito deste trabalho discutir as interfaces desses complexos conceitos. Nosso foco gravita em torno da observação a partir de uma perspectiva dialógica.

Conforme asseveram Campos e Reis (2006, p. 10),

O momento do diálogo é quando os homens se encontram para transformar a realidade e progredir, apesar de que a apropriação do conhecimento seja uma prerrogativa individual, precisamos do outro para conhecer, pois é um processo social e o diálogo é a liga desse processo.

Esse olhar, como já explicitado na seção 1, vai ao encontro da perspectiva freiriana de romper com a lógica bancária na educação, que acaba por “[...] inibir o poder de criar, de atuar (FREIRE, 2005, p.75). Portanto, o foco de nossas reflexões está na aproximação e diálogos possíveis entre a Geografia e os gêneros textuais, ainda que incluam outras disciplinas, outras ideias e perspectivas variadas. Além disso, debater e valorizar práticas que busquem fugir do tradicionalismo positivista – que aprisiona o diálogo e engessa as metodologias - integrando diferentes campos de conhecimento, é um dos objetivos fundantes neste debate.

Nessa direção, destaca-se a narrativa da professora Vaz (2021) acerca de uma outra atividade de ensino, implementada por ela no ano de 2019 e que integra várias disciplinas. Segundo suas narrativas, a atividade coletiva – que acabou sendo interrompida pela pandemia – envolvia professores de Geografia, História e Língua Portuguesa e foi realizada com algumas turmas de 9º ano do ensino fundamental II, buscando narrativas referentes a colonização do Brasil.

Em suas palavras, a ideia era

[...] criar histórias com eles se colocando no lugar dos nativos ao perceberem a chegada dos portugueses. A gente estava falando que a narrativa que a gente teve é sempre a do colonizador, então tinha que dar espaço para narrativa do colonizado (VAZ, 2021).

As narrativas acerca dessa experiência de ensino, nos permitem observar suas potencialidades para o desenvolvimento do senso crítico dos alunos através de histórias outras que questionem a narrativa colonial tradicional. Para tanto, lança-se mão de múltiplos gêneros textuais, como a carta ou o relato de viagem, por exemplo.

É elementar ressaltar que, geralmente, os livros didáticos ainda são instrumentos norteadores de boa parte das práticas docentes em sala de aula, sendo, portanto, crucial questionar, complementar e reelaborar as narrativas, sempre que necessário. Nesse sentido, as narrativas

de Vaz (2021) sinalizam esforços no sentido de ampliar horizontes no debate do período colonial brasileiro, ancorado nos gêneros textuais.

Para além do livro didático, os trabalhos de Lima (2019) e de Ribeiro (2019) buscaram na música uma maneira de problematizar questões geográficas fundamentais no ensino. Ribeiro (2019) aponta a necessidade de partir do universo do aluno para enriquecer nossas práticas, à medida em que busca analisar os gêneros que os jovens escutam com frequência, a fim de “[...] compreender também qual é a realidade vivida nesse espaço em constante movimento” (RIBEIRO, 2019, p. 1821). A partir do processo de diagnose realizado pela autora, foi possível perceber quais contextos sociais os alunos estão imersos, bem como o que os alunos vêm escutando, que tipos de letras etc. Ao realizar um trabalho como esse, é possível pensar diversas estratégias para se trabalhar Geografia com os alunos, dinamizando as aulas e propondo outros olhares através de ritmos como o Rap, o Reggae, o Funk e o Samba.

A utilização do samba como recurso metodológico para o ensino de Geografia foi a opção narrada no trabalho de Lima (2019). O estudo revelou que o samba tem suas raízes nas comunidades carentes do Brasil, ainda no século XIX, e possui enorme potencial para discutir questões socioespaciais caras a Geografia. Apesar de ter se originado na Bahia e depois ganhar força no Rio de Janeiro, os sambas-enredos são um potente recurso para se discutir o Brasil e as várias nuances geográficas possíveis. Como exemplifica o excerto abaixo:

O Grêmio Recreativo Escola de Samba Portela, no ano de 2004 reeditou seu enredo “Lendas e mistérios da Amazônia”, de 1970. Com o samba relacionado a esse enredo pudemos analisar as paisagens naturais e culturais da Amazônia. Um exemplo disso são os trechos “A lua apaixonada chorou tanto e do seu pranto nasceu o rio mar” onde citamos o surgimento do Rio Amazonas e também “Quando chegava a primavera, a estação das flores, havia uma festa de amores. Era tradição das Amazonas, mulheres guerreiras” onde analisamos a tradição das Amazonas, as quais deram nome ao estado do Amazonas. Com essa análise construímos a ideia de paisagem e de construção da ocupação da região norte (LIMA, 2019, p. 3125).

Essa discussão regional é cara à Geografia, e pode compor o debate presente no 7º ano do ensino fundamental II. É possível pensar em uma série de metodologias a partir disso, e o autor nos sugere três diferentes propostas. O método de avaliação abrangente é essencial para respeitar os diferentes modos de aprender do aluno, atendendo tanto aqueles que aprendem ouvindo quanto os que tem facilidade na escrita.

O olhar para o meio ambiente e a relação homem-meio parece ser tema recorrente dos trabalhos que unem Geografia e música. Corroborando esse cenário, Cunha (2019) propõe unir música e

aulas de campo para discutir o Cerrado brasileiro. Como a proposta foi voltada para alunos de graduação em Geografia, a ideia era fortalecer a formação docente e capacitar os futuros professores para trabalhar com esse tipo de linguagem, o que é fundamental para fomentar práticas docentes que fujam do pragmatismo habitual. A composição “Cerrado”, de Caíque Borges, trabalha natureza, povos tradicionais e uso do solo de maneira ímpar.

Fica evidente, portanto, que as músicas contemplam temáticas que vão além das questões ambientais e regionais. O estudo de Lima (2019), ao trazer o Samba enredo do Grêmio Recreativo Escola de Samba Estácio de Sá, de 1975, versa sobre as festas culturais de Nossa Senhora de Nazaré, em Belém do Pará, abrindo outros horizontes de debate que envolvem economia, cultura e religião. Outros trabalhos como o de Silva, Ramos e Leite (2017) resgatam a história indígena do povo Potiguara, da Paraíba, entendendo que a música é um importante elo para ressignificar o ensino e propor um protagonismo étnico de um povo há muito invisibilizado.

[...] a Geografia é modo de vida da aldeia e do mundo, é a natureza, é a luta pela demarcação, é o conhecimento das paisagens e território adquirido pelos seus antepassados, permitindo assim, explicar o mundo por meio do estudo do espaço geográfico (SILVA, RAMOS E LEITE, 2017, p.179).

As questões problematizadas pelos trabalhos citados, muitas vezes, não são devidamente contempladas pelo livro didático ou são diminutas em relação ao restante do conteúdo, asseverando a necessidade de fomentar e compartilhar tais debates, conforme afirma a professora Vaz (2021). Essa importância é, também, perceptível no trabalho de Anjos (2011), intitulado “Lugares e personagens do universo buarqueano”, que explorou – a luz do conceito de lugar - as letras do cantor, compositor, intérprete, poeta e escritor Chico Buarque, visto que o artista narrou ao longo de sua carreira processos históricos, fenômenos geográficos e tantas outras temáticas de interesse a Geografia. Segundo Anjos (2011, p.7) “a música pode afetar, comover [...] e, ainda, servir de base para análises filosófico científicas a respeito dos espaços e lugares geográficos”. A autora defende essa perspectiva e destaca a música brasileira como um arcabouço cultural, geográfico e histórico enorme.

Anjos (2011) ressalta que é necessária uma atenção especial na utilização dessa fonte de conhecimento – a música. Afinal, nem sempre há um compromisso com a realidade ou com o método científico, mas é a partir dessa ruptura possível que emerge o potencial desse diálogo entre a Geografia e a Literatura musical. A autora entende que as interpretações são múltiplas tal quanto suas potencialidades.

Outro trabalho que comunga com essa perspectiva é a pesquisa realizada por Paula (2018), que reforça a importância de trabalhos similares ao realizado pela professora Vaz (2021), no sentido de trazer para o processo de *ensinoaprendizagem* da Geografia outras propostas, além daqueles presentes no livro didático. Ao realizar uma análise de um livro didático de Geografia, bastante utilizado em escolas públicas das séries finais do ensino fundamental - o Projeto Araribá, Paula (2018) identifica a predominância de gêneros relatórios classificativos, mas também a grande presença de gêneros explicativos nos livros analisados.

No entanto, é possível ir mais longe e propor trabalhos mais incisivos para que os gêneros textuais tenham mais relevância. Reduzi-los, sem dúvida, é subestimar o potencial latente que emerge desse diálogo entre os campos científicos.

Conforme já mencionado, ao longo de sua larga experiência docente, a professora Barros (2021) afirma já ter implementado diferentes práticas de ensino de geografia, ancorada nos gêneros textuais, possibilitando diálogo entre esses campos tão vastos. Em uma atividade de ensino, voltada para alunos do sexto ano do ensino fundamental, chamada de “Café com prosa”, a professora realizou a atividade em conjunto com a bibliotecária da escola e abordou o tema meio ambiente através da leitura. “[...] cada aluno leva um livro para casa e lê [...] eu criei um negócio chamado ficha de leitura geográfica, então, o aluno vai ler o livro e depois ele completa essa ficha de leitura” (BARROS, 2021).

Ao narrar essa experiência de ensino, de forma mais direta, a Professora Barros (2021) retoma uma metodologia mais tradicional (ficha de leitura) e a remodela de maneira a contextualizá-la em sua disciplina, conduzindo os alunos a uma leitura mais criteriosa, potencializando assim o processo de *ensinoaprendizagem*. A ficha, portanto, consiste em um modo de fixação da leitura feita, com o aluno preenchendo lacunas e trechos com detalhes do livro.

Apesar das potencialidades de aprendizagem advindas desse tipo de prática, é necessário registrar os inúmeros desafios e obstáculos a serem superados na sua concretização, principalmente quando a sua implementação envolve atividades que vão além das paredes da sala de aula. Um dos grandes desafios, segundo a professora Barros (2021), é estimular essa prática entre os docentes.

A Professora Barros (2021) apresentou o “Sarau Geográfico”, um projeto de ensino, do tipo guarda-chuva. Em sua implementação, após a definição de uma temática central, considerada

“tema gerador”, as diferentes turmas de estudantes assumem, cada uma, um subprojeto que pode envolver teatro, música, charges, imagens. Ao longo do semestre letivo, esses subprojetos são desenvolvidos e, ao final, é realizada uma grande exposição para socialização dos resultados e produções realizadas.

A atividade denominada de Sarau Geográfico se pauta na concepção de Sarau, cuja origem está vinculada a nobreza europeia dos séculos XVIII e XIX. O Sarau já foi um evento da boemia da elite social, que promoviam encontros entre si e regados à música, à arte e à poesia. Após muitas décadas, a prática foi ressignificada e adotada pela educação. Segundo Gomes *et al* (2017, p. 40),

Esse tipo de atividade pode proporcionar uma maior interatividade entre estudantes e escola, por seu caráter abrangente e inovador. Ela pode e deve ser desenvolvida de forma interdisciplinar, onde a Geografia Escolar assume papel preponderante, aproximando-se do cotidiano das pessoas e, com isso, realçando sua importância na análise dos fatos e das relações de espacialidade.

Esse olhar dialógico com papel central da Geografia está, portanto, ancorado na perspectiva espacial inerente à ciência, que problematiza as relações sociais e propõe um exercício reflexivo sobre o mundo em que vivemos. Através do contato com outras disciplinas, é possível compreender melhor as relações sociais e o espaço geográfico. Os referidos autores ainda reiteram que

[...] ao planejar o desenvolvimento de um projeto de ensino, pautado nos pressupostos do Sarau Geográfico, há que se definir temas pertinentes, que desvelem alternativas e possibilidades concretas de compreensão dos conteúdos da Geografia escolar, desenvolvidos teoricamente em sala de aula, transferindo-os para a execução prática (GOMES *et al*, 2017, p. 42).

Para o desenvolvimento do Sarau Geográfico, Barros (2021) propõe que os alunos assumam múltiplas propostas, trabalhadas de forma simultânea e que envolvem literatura, música, teatro e outras metodologias. Não obstante as dificuldades para a implementação desse tipo de atividade, os frutos e os resultados positivos são enormes (Barros, 2021). A professora Barros (2021) afirma que, superadas as primeiras dificuldades e obstáculos, os profissionais da escola apoiaram a prática e o Sarau se tornou a maior atividade anual da escola, com uma quantidade significativa de professores participantes. Segundo suas narrativas, o *feedback* dos alunos também mostrou o quanto essas atividades foram importantes, tendo ela se refletido na autoestima, no aprendizado e até na frequência dos alunos. Para a professora, os alunos se sentiam motivados a irem à escola no dia do evento.

Conforme a Professora Barros (2021), os Gêneros textuais assumem papel central nas diversas atividades desenvolvidas no Projeto Sarau Geográfico, em todas as suas versões. Ao longo dos anos, o projeto analisa as charges, os livros, as reportagens, as fotografias, os teatros etc. As atividades que envolvem múltiplas competências e habilidades vão ainda mais longe ao tensionar os limites do campo geográfico envolvendo tantas metodologias diferentes.

A alternativa de trabalhar com múltiplos gêneros textuais também é enfatizada no livro organizado pelas autoras Silva e Pidner (2017). A obra reúne uma série de trabalhos que integram Geografia, Literatura e Arte, mostrando que esse diálogo já é explorado por acadêmicos em diversas áreas. Várias pesquisas exploram a percepção de poetas, músicos e escritores sobre o espaço vivido, as diferentes paisagens e outras categorias geográficas fundamentais.

A despeito dos obstáculos iniciais, a professora Barros (2021) relata que os resultados obtidos foram uma motivação para a manutenção do projeto. Em parceria com a Universidade Federal do Espírito Santo, Barros (2021) integrou-se aos Projetos do PIBID e da Residência Pedagógica, contando com o apoio dos estagiários bolsistas dos referidos projetos.

Segundo a professora, seu envolvimento com o PIBID e o Programa Residência Pedagógica se estendeu por nove anos, o que permitiu o desenvolvimento de incontáveis ações pedagógicas na escola. Ao longo dos anos, o Sarau Geográfico trabalhou o ensino da Geografia ancorado em uma série de gêneros textuais diferentes.

As narrativas das professoras Vaz (2021), Barros (2021) e Girardi (2021) corroboram a tese da importância e da potencialidade da dialogicidade para a efetivação das aprendizagens discentes. No que tange ao ensino da Geografia, a utilização de gêneros textuais, segundo comprovam as narrativas de nossas entrevistadas, mostraram-se eficientes e potentes meios para envolver o aluno com a produção de seu conhecimento, tornando-os protagonistas de seus saberes.

As professoras enfatizam que lidar com o cotidiano escolar é uma tarefa complexa, mas é necessário auxiliar na compreensão de mundo do aluno da melhor maneira possível.

Atualmente, a discussão acerca das dificuldades de aprendizagem na escola é latente. Para Oliveira (2016), tais dificuldades “[...] podem estar ligadas ao fato desses alunos não conseguirem relacionar a leitura, a escrita e os conhecimentos escolares à sua vida cotidiana e com seu agir na sociedade”. Essa constatação de Oliveira (2016) é facilmente observada em

sala de aula, tanto com alunos do ensino fundamental, quanto do médio e superior, conforme narrativas de nossas entrevistadas.

As narrativas de Vaz (2021) corroboram a necessidade de trabalhar a leitura, a escrita e a interpretação dos alunos, pois são habilidades fundamentais para a consolidação do ser cidadão em um mundo onde estamos a todo momento em contato com reportagens, informações e mensagens de todos os tipos nas diferentes mídias. Ratificando essa visão, Vaz (2021, p.4) destaca que

A gente sabe que hoje sem uma boa leitura e interpretação, é muito difícil você conseguir alguma coisa. Eu sempre tento falar com os alunos sobre a importância da escrita, da leitura e da interpretação. Eu sempre uso com eles a minha experiência de que eu só passei no concurso por causa da questão discursiva, então se eu não soubesse escrever eu não teria passado [...].

O relato pessoal da professora reforça a necessidade de insistirmos nos diálogos com as linguagens e destaca o potencial da Literatura como um estimulador, não só da escrita e da leitura, mas também da imaginação (VAZ, 2021). Barros (2021) destaca não saber trabalhar de outra maneira, pois a Geografia é ampla e é preciso trabalhar com diversas metodologias para evitar a monotonia. A professora enfatiza ainda o uso da charge, da música e da Literatura como pontes que precisam ser fortalecidas no ensino. Girardi (2021), por sua vez, destaca a resistência dos licenciandos em trabalhar com outras linguagens – citando a arte, pois eles não enxergam como “ciência”. Essa fala também reforça o quanto muitos professores são resistentes em utilizar outras metodologias, por isso é essencial instigar o uso dos gêneros textuais.

Observa-se que as professoras entrevistadas reforçam a necessidade e a urgência do caráter dialógico, a fim de solidificar o *ensinoaprendizagem* dos alunos. É urgente a necessidade de propor atividades que propiciem aos alunos a relação entre a leitura, a escrita e a vida cotidiana. Essa percepção é também bastante enfatizada nos achados das pesquisas desenvolvidas por Paula (2018), Silva, Gomes e Neta (2017) e Oliveira e Andrade (2017), que reforçam a necessidade de o trabalho com gêneros textuais acontecer nas várias áreas de conhecimento. No que tange a Geografia,

[...] ao analisar o espaço geográfico, necessita dos conhecimentos interdisciplinares, posto que trabalha com temas resultantes de múltiplos processos históricos, geográficos, culturais e ideológicos que são analisados sob diferentes óticas, no intuito de conhecer como foi produzida determinada realidade (OLIVEIRA E ANDRADE, 2017, p.989).

Conclui-se que as práticas de ensino da Geografia, desenvolvidas por Vaz (2021), Barros (2021) e Girardi (2021) vão ao encontro da perspectiva dialógica, compreendendo que a Geografia precisa estar em contato com outras ciências, outras práticas e outras metodologias. As narrativas de nossas entrevistadas, também desvelam que a implementação dessa perspectiva dialógica, além de potente para a aprendizagem, também é viável e pode ser implementada no cotidiano das escolas públicas.

As práticas propostas, das mais diversas formas, fomentam o hábito de leitura, da escrita e da criatividade. Gêneros textuais (contos, charges, mapas e outros), literatura infantil, textos históricos, entre outros, enriquecem o aprendizado e podem ser um caminho frutífero em sua consolidação, tornando, portanto, imprescindível incentivar o diálogo entre o campo geográfico e de linguagens.

Para que um trabalho dialógico seja feito é essencial que os professores tenham formação para tal e sejam estimulados a (re)pensar suas práticas de ensino. Segundo Girardi (2021), essa prática estimula habilidades que tensionem o pragmatismo habitual no ensino superior em Geografia da Universidade Federal do Espírito Santo.

Nessa direção, a professora Girardi (2021) narra uma atividade elaborada e implementada na disciplina de Geografia escolar, inspirada por Aby Warboug¹⁵. O trabalho de Aby Warboug analisa o “vazio” e a “lacuna” que existem entre duas ou mais imagens. Seria justamente nesse intermeio que se encontraria a conexão entre elas, e isso depende de quem as interpreta.

História em quadrinhos é isso, né? Você tem um quadro, outro quadro e quem faz a ligação da história é um grande intervalo que está no meio. A ideia é trabalhar com a potência do intervalo, do entre, daquilo que está entre uma coisa e outra. Então, assim, não era um gênero textual explícito propriamente, mas eles tinham que construir histórias a partir de uma relação entre imagens, e essas histórias é que iam virar mapa (GIRARDI, 2021).

A professora afirma que a dinâmica se baseou no conceito de escala. Em uma aula de campo, planejada no Centro de Vitória – ES, os alunos tiraram fotos de elementos que pudessem representar o conceito, que por si só é abstrato. Em seguida, deveriam estabelecer a conexão entre a paisagem e o conceito geografia. Divididos em grupos, as fotos tiradas foram carteadas aleatoriamente entre os alunos. Segundo Girardi (2021), “[...] eu faço muito isso, de jogar no

¹⁵ Aby Walbourg foi um historiador de arte alemão que se destacou por seus estudos sobre o ressurgimento do paganismo no renascimento italiano. Sua obra prima “Atlas Mnemosine” influenciou uma série de autores por sua construção inovadora, composta por imagens com pouco ou nenhum texto entre si.

aleatório. Jogar com o elemento da surpresa, isso na perspectiva do Deleuze¹⁶, que é o que ele chama de acaso manipulado”. Com base nessas fotos embaralhadas, os discentes produziram histórias conectadas às imagens. Uma leitura iconográfica para se chegar a uma leitura iconológica.

Então, por exemplo, alguém tirou uma foto de um teclado quebrado jogado no chão, de uma pichação que tinha a ver com assédio feminino, de um conjunto de imagens de um trabalho de barraca de camelô, cheia de bolsas...e aí eles foram constituindo e inventando histórias nesse meio, e aí chegaram no tema do feminicídio. Depois eles foram fazer um mapa sobre o feminicídio, e aí eles tinham que voltar para a ideia das escalas e fazer um mapa em cada escala (GIRARDI, 2021).

Do ponto de vista do produto, os mapas se apresentaram de diversas maneiras, baseados na ótica de cada grupo e nas histórias que eles elaboraram a partir das imagens. Nota-se que nessa dinâmica Girardi utilizou-se de uma metodologia bastante elaborada, com referência a diversos autores e que exigissem um potencial de abstração mais elevado. Segundo Nascimento *et al* (2017), essas diferentes linguagens “[...] proporcionam ao educador formas diferentes de trabalhar os conteúdos proferidos a uma técnica que pode facilitar a compreensão do aluno sobre os diversos conceitos e temas da Geografia escolar”. Práticas como essa não só elucidam sobre um conceito específico, mas modificam o pensamento. Propõem reflexões que buscam ampliar os horizontes metodológicos e preparam professores para elaborar e colaborar com atividades diferenciadas. Ela traz a ideia de trabalhar “ensino com”, pensando em uma perspectiva mais integradora dos conteúdos.

O que acontece nesses casos é que essa abertura para outras práticas que não só as práticas formais, que normalmente estão na sala de aula, é que elas expandem a potência dos estudantes de entenderem isso como uma matéria nobre de educação. Isso não é mais ou menos importante do que fazer todas as classificações de relevo do Jurandyr Ross, entende? são dimensões de invenção que também são tão importantes quanto as de um conteúdo. Às vezes não necessariamente para facilitar a passagem do conteúdo, mas para pensar o mundo com outras referências... (GIRARDI, 2021).

Ao destacar a necessidade de expandir a potência do pensamento, Girardi afirma que, para além de práticas pontuais dialógicas, é essencial que esse estímulo seja adotado como *modus operandi* em nossas pedagogias diárias. Elaborar e implementar práticas provoca mudanças no modo como o aluno enxerga o processo de *ensinoaprendizagem* e impacta em todas as

¹⁶ Gilles Deleuze foi um dos filósofos franceses mais importantes do século XX. Era um defensor da autonomia da filosofia em relação à ciência e à arte. Dentre suas obras mais conhecidas, estão “O anti-Édipo” (1972) e “Mil Platôs” (1980).

atividades futuras. O aspecto “técnico” ou o conteúdo em si não é nem mais nem menos importante do que trabalhar essa abertura para práticas diferenciadas não formais.

Todas as entrevistadas, de uma forma ou de outra, trabalharam com práticas não formais, tendo como base os mais diversos gêneros textuais e metodologias potentes. O que apresentamos aqui, sem dúvida, é apenas uma janela aberta, uma “fresta” possível, sem a pretensão de esgotar a multiplicidade, bem como as potencialidades desse debate... No entanto, limitados pelo espaço-tempo de uma pesquisa desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Educação, nos vimos forçados a interromper (não concluir) as reflexões levantadas e a indicar nossos achados parciais e provisórios.

PALAVRAS FINAIS...

Adentrar em um campo tão vasto quanto o dos gêneros textuais e do ensino de Geografia, sem dúvida é um desafio que ainda carece de ser explorado como deveria. Nossos resultados preliminares nos indicam que há um grande vácuo no que diz respeito a pesquisas que trabalhem nesse entremeio. O que há, sem dúvida, é uma série de práticas dispersas que trabalham nessa perspectiva, mas que na maioria das vezes não refletem esse caminho metodológico. O referencial teórico mapeado em nossa pesquisa nos indica a potencialidade do uso de Gêneros Textuais no ensino da Geografia. No entanto, denuncia também, a necessidade de um olhar mais atento da Geografia para com os processos de Letramento, com a Literatura e com os acervos utilizados em nossas práticas pedagógicas, na medida em que podemos extrair muito mais desses materiais.

Na busca por uma formação cidadã e melhores resultados educacionais, é preciso resgatar e socializar práticas exitosas que vão ao encontro dessa perspectiva. Apoiados nesse entendimento, e ancorados na metodologia da História Oral, buscamos reunir aqui narrativas docentes de conhecimentos e metodologias alternativas de ensino que se revelaram potentes estratégias pedagógicas, e que não podem se perder no tempo e na rotina docente. Acreditamos que socializar esse conhecimento contribui para aerar nossas práxis diárias e enriquecer o ensino de Geografia, há muito assombrado por uma costumeira pedagogia baseada em decorar e memorizar elementos. Sem dúvida, a imersão e a discussão das bases de dados e os debates levantados por cada professora parceira, colaboram para alcançarmos nosso objetivo de difundir práticas exitosas que contribuam para o ensino geográfico.

Durante o movimento de imersão na base de dados, estabelecemos um processo denominado Estado do Conhecimento, que nos permitiu avançar naquilo que vem sendo produzido, apresentado e publicado em sites de eventos relevantes. Esse processo, sem dúvida, pode auxiliar outros trabalhos, artigos, dissertações e teses que busquem adentrar na mesma temática, afinal apresentam um ponto de partida, um direcionamento de diálogo que, inclusive, nos apontou uma série de problemáticas que devem ser (re)pensadas a todo momento por nós educadores. A começar pela constatação de que a Geografia precisa estar mais atenta aos temas transversais que perpassam seus conteúdos, bem como a reexaminar seus textos e materiais, no sentido de que estes podem contribuir para o aprimoramento da leitura, da escrita e da interpretação, haja vista que é significativa a quantidade de gêneros textuais presentes nos materiais. Por outro viés, essa dissertação contribui também para aproximar trabalhos que vão

ao encontro dessa concepção de ensino, na medida em que estes se encontram muitas vezes de forma esparsa e difusa.

Para além dos aspectos citados, na apresentação dos anais da ENPEG, conseguimos observar diversas práticas exitosas que foram realizadas nos mais diversos segmentos e etapas da educação e que ampliam os horizontes deste estudo.

A contribuição trazida pelas narrativas das professoras parceiras, também, culminou na produção de um material pedagógico em formato de E-book, que nos possibilita divulgar de forma mais eficaz essas práticas docentes. Espera-se que essas atividades possam ser um alicerce para professores comprometidos com um ensino dialógico, além de contribuir para o enriquecimento das práticas docentes e do *ensinoaprendizagem*. Assim, as práticas aparecem de forma mais detalhada e apresentam possíveis links com outras temáticas e outras ciências.

Com o objetivo de expandir a potência dos estudantes e professores, afinal o processo de *ensinoaprendizagem* é mútuo e recíproco, apresentamos como produto educacional o E-book denominado Geografia e gêneros textuais: ensinando e aprendendo com professores. Esse produto educacional tem por finalidade socializar e fomentar saberes e fazeres docentes que estimulem a mobilização, a produção e a reprodução de outros tantos saberes e fazeres. Para tanto, contém relatos acerca dos passos e procedimentos possíveis para a elaboração de atividades de ensino de Geografia sob uma perspectiva dialógica, por intermédio dos gêneros textuais, de modo que auxilie os professores na dinamização de suas práticas. O propósito é de desvelar alternativas práticas de ensino de Geografia, pautadas no diálogo com diferentes gêneros textuais, testadas e validadas no cotidiano da sala de aula, por nossos colaboradores. E, mais uma vez, asseveramos que o objetivo não é apresentar um “livro de receitas” prontas e acabadas e sim, estimular a mobilização e adequação de tais saberes na produção e reprodução de outros tantos saberes e fazeres...

6.0 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

6.1 FONTES ORAIS

BARROS, Luciane. S. F. S. **Entrevista oral gravada**. [Entrevista cedida a Igor Barbosa Pereira], via plataforma Google meet, abril. 2021.

GIRARDI, Gisele. **Entrevista oral gravada**. [Entrevista cedida a Igor Barbosa Pereira], via plataforma Google meet, dezembro. 2021.

VAZ, Sára de O. H. **Entrevista oral gravada**. [Entrevista cedida a Igor Barbosa Pereira], via plataforma Google meet, abril. 2021.

6.2 FONTES DOCUMENTAIS

BRASIL. Ministério da Educação. Base nacional comum curricular. Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental, terceiro e quarto ciclo. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental, terceiro e quarto ciclo. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>>

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>

Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria nº 13, de 15 de fevereiro de 2006. Brasília, 2006.

6.3 FONTES BIBLIOGRÁFICAS

ASSIS, Fabiana Aparecida de. **Gêneros textuais nos livros didáticos de Geografia**. 2017. Disponível em: <<https://repositorio.unb.br/handle/10482/23471>>

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BARROS, Alana Cerqueira de Oliveira; PORTUGAL, Jussara Fraga. **Versos que ensinam, rimas que encantam: o uso didático-pedagógico da Literatura de cordel no ensino de Geografia**. Anais do ENPEG, 2017. Disponível em <http://www.igc.ufmg.br/images/anais_XIIENPEG.pdf> Acesso em: 23 set. 2021.

BOM MEIHY, José Carlos Sebe. **Manual de história oral**. São Paulo: Loyola, 1996.

BORGES NETO, Fernanda. **O Mobral sob o Olhar de uma Geógrafa**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade Federal de Uberlândia, Minas Gerais. 2021.

BORGES, Vilmar José. **Modos de realizar estágio curricular supervisionado em geografia: vozes de professores supervisores e professores parceiros na Região Sudeste (Brasil)**. 2012. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/101551?locale-attribute=en>> Acesso em: 07 de abril de 2022

BORGES, Vilmar José; BORGES, Jullizze Maia. **POTENCIALIDADES DA HISTÓRIA ORAL NA PESQUISA E NA FORMA(AÇÃO) DOCENTE: percurso metodológico**. 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/download/50659/37046> Acesso em: 26 out. 2021

CAMPOS, Maria de Fátima Hanaque; REIS, Saviana Matos. **Paulo Freire: educação dialógica e transformadora**. 2006. Disponível em: <http://www.acervo.paulofreire.org/bitstream/handle/7891/3987/FPF_PTPF_01_0646.pdf?sequence=2&isAllowed=y> Acesso em: 23 set. 2021.

CONCEIÇÃO, Erick Gomes; SOUZA, Hanilton Ribeiro de. **Melodias soteropolitanas: Geografia, música e as representações espaciais da cidade de Salvador**. Anais do ENPEG, 2017. Disponível em: <http://www.igc.ufmg.br/images/anais_XIIENPEG.pdf> Acesso em: 23 set. 2021.

COSTA, Adrielle de Lima; SANTOS, Clécia Neri da Silva; MOTA, Cleidson da. **Música e ensino de Geografia: o PIBID no território do Sisal da Bahia**. Anais do ENPEG, 2019. Disponível em: <<https://ocs.ige.unicamp.br/ojs/anais14enpeg/article/view/3006/2870>> Acesso em: 23 set. 2021.

COSTA, Christiane Fernanda da; MELLO, Bruno Falararo de. **A arte de mapear o mundo na infância: explorando o gênero textual mapa nos anos iniciais do ensino fundamental**. In: **Anais do ENPEG**, 2019. Disponível em: <<https://ocs.ige.unicamp.br/ojs/anais14enpeg/article/view/2949/2812>> Acesso em: 23 set. 2021.

CUNHA, Rafael Denis Teixeira da. **O Cerrado e o ensino de Geografia: o trabalho de campo e a música como propostas metodológicas**. Anais do ENPEG, 2019. Disponível em: <<https://ocs.ige.unicamp.br/ojs/anais14enpeg/article/view/3132/2995>> Acesso em: 23 set. 2021.

DAGNINO, Ricardo de Sampaio; BRIGUENTI, Ederson Costa. **Geografia em canção / canção em cartografia: exercício de representações espaciais de canção em sala de aula**. Anais do ENPEG, 2017. Disponível em: <http://www.igc.ufmg.br/images/anais_XIIENPEG.pdf> Acesso em: 23 set. 2021.

DIAS, Eliana; MESQUITA, Elisete Maria de Carvalho; FINOTTI, Luísa Helena Borges; OTONI, Maria Aparecida Resende; LIMA, Maria Cecília de; ROCHA, Maura Alves de Freitas. 2011. **Gêneros textuais e(ou) gêneros discursivos: uma questão de nomenclatura?**

Disponível em: <<https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/475>> Acesso em: 23 set. 2021

FARIA, Maria Eduarda Andrade de. **Potencialidades do uso de fascículos didático para ensinar temas locais nas aulas de Geografia.** Anais do ENPEG, 2019. Disponível em: <<https://ocs.ige.unicamp.br/ojs/anais14enpeg/article/view/2907/2770>> Acesso em: 23 set. 2021.

FESCINA, Cilene. **Paródias geográficas: uma abordagem lúdica dos conteúdos.** Anais do ENPEG, 2019. Disponível em: <<https://ocs.ige.unicamp.br/ojs/anais14enpeg/article/view/3041/2904>> Acesso em: 23 set. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro; Paz e Terra. 2005.

GARCIA, Gustavo Gabriel. **Literatura como proposta didática para o ensino de geografia.** Anais do ENPEG, 2019. Disponível em: <<https://ocs.ige.unicamp.br/ojs/anais14enpeg/article/view/3015/2878>> Acesso em: 23 set. 2021.

GODOY, Juliano Bernardino de; ASSIS, Rogério de. **Dermeval Saviani: Esboço de um crítico educador brasileiro.** 2020. Disponível em: <<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/dermeval-saviani>> Acesso em: 23 set. 2021.

GOMES Carlos de Jesus; HAGEMEYER, Geraldo Alex; SILVANO, Maria Lúcia Leite; PEREIRA, Rozalina Nunes. **Sarau: uma atividade lúdica como ferramenta pedagógica para aprendizagem da geografia no ensino fundamental.** 2017. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/357416197/Sarau-Uma-Atividade-Ludica-Como-Ferramenta-Pedagogica-Para-Aprendizagem-Da-Geografia-No-Ensino-Fundamental>> Acesso em: 23 set. 2021

JESUS, Quele Oliveira de; GOMES, Antenor Rita. **O uso da fotografia no ensino de Geografia: relato de experiência com alunos do ensino fundamental II.** Anais do ENPEG, 2019. Disponível em: <<https://ocs.ige.unicamp.br/ojs/anais14enpeg/article/view/3064/2927>> Acesso em: 23 set. 2021.

JESUS, Janicleide Brandão de; MASCARENHAS, Tatiane Villela. **Olhares geográficos: a Literatura como possibilidade de ler o mundo.** Anais do ENPEG, 2017. Disponível em: <http://www.igc.ufmg.br/images/anais_XIIENPEG.pdf> Acesso em: 23 set. 2021.

LIMA, Alex Soares Flores de. **Samba de enredo no ensino do conceito da paisagem geográfica.** Anais do ENPEG, 2019. Disponível em: <<https://ocs.ige.unicamp.br/ojs/anais14enpeg/article/view/3140/3003>> Acesso em: 23 set. 2021.

MACIEL, Francisco de Assis. **O uso de gêneros textuais no ensino de Geografia.** 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/8474?locale=pt_BR> Acesso em: 23 set. 2021

MACHADO, Raquel. **Trabalhando com gêneros literários: relato de experiência na biblioteca do colégio da Lagoa, em Florianópolis (SC)**. 2007. Disponível em: <<https://revistaacb.emnuvens.com.br/racb/article/view/511>>

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. **Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções**. 2014. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/view/18875/12399>> Acesso em: 25 de set. 2021

NASCIMENTO, Alane Santos do; RIBEIRO, Matheus da Silva; SANTOS, Edmare Correia dos; PORTUGAL, Jussara Fraga. **Canta, canta a Geografia: a música como uma linguagem no ensino de cidade**. Anais do ENPEG, 2017. Disponível em: <http://www.igc.ufmg.br/images/anais_XIIENPEG.pdf> Acesso em: 23 set. 2021.

OLANDA; Diva Aparecida Machado. ALMEIDA, Maria Geralda. **A Geografia e a Literatura: uma reflexão**. 2008. Disponível em: <<https://pdfs.semanticscholar.org/ed4b/ea5ef079f46290c2887330e9c5bba59d7314.pdf>> Acesso em: 26 out. 2021.

OLIVEIRA, Rafaela Andrade Savino de. **“A construção do saber geográfico na perspectiva da linguagem: uma análise da Proposta Curricular de Geografia da Prefeitura de Juiz de Fora**. 2016. Disponível em: <<http://repositorio.ufjf.br:8080/jspui/handle/ufjf/4069>> Acesso em: 23 set. 2021

OLIVEIRA, Rosália Caldas Sanábio de; MACIEL, Viviane Moreira; OLIVEIRA, Érico Anderson de. **Imagens do Cerrado na Literatura infantil: uma prática pedagógica na Geografia do 6º ano**. Anais do ENPEG, 2017. Disponível em: <http://www.igc.ufmg.br/images/anais_XIIENPEG.pdf> Acesso em: 23 set. 2021.

OLIVEIRA, Ana Cristina Freire de; SILVA, Sharlene Mougo. **O uso de músicas como recurso metodológico para o ensino da geografia na educação básica**. Anais do ENPEG, 2019. Disponível em: <<https://ocs.ige.unicamp.br/ojs/anais14enpeg/article/view/3016/2879>> Acesso em: 23 set. 2021.

OLIVEIRA, Maria Francisca Silva de; ANDRADE, Carlos Sait Pereira de. **Geografia e Poesia: diálogo possível no ensino da Geografia escolar**. Anais do ENPEG, 2017. Disponível em: <http://www.igc.ufmg.br/images/anais_XIIENPEG.pdf> Acesso em: 23 set. 2021.

OLIVEIRA, Jutair da Silva; CARNEIRO, Maise de Oliveira; RIBEIRO, Malena Barroso dos Santos. **Entre poemas e cordéis: serrinha vivida, contada e experienciada**. Anais do ENPEG, 2017. Disponível em: <http://www.igc.ufmg.br/images/anais_XIIENPEG.pdf> Acesso em: 23 set. 2021.

PARODIA *in*: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/parodia/>> Acesso em: 24 jun. 2022.

PAULA, Suzana Ribeiro de. **Aprender a ler para aprender Geografia: Desafios Interdisciplinares**. 2018. Disponível em: <<https://repositorio.ufsm.br/handle/1/14345>> Acesso em: 23 set. 2021.

PESSOA, Rodrigo Bezzer. **Um olhar sobre a trajetória da Geografia escolar no Brasil e a visão dos alunos de ensino médio sobre a geografia atual.** 2007. Disponível em: <https://www.ufpb.br/ppgg/contents/documentos/dissertacoes/rodrigo_pessoa.pdf> Acesso em: 23 set. 2021.

PEREIRA, Milla Barbosa; SOUZA, Carla Juscélia de Oliveira. **Linguagem cartográfica a partir de mapas mentais: prática na formação inicial de professores.** Anais do ENPEG, 2017. Disponível em: <http://www.igc.ufmg.br/images/anais_XIIENPEG.pdf> Acesso em: 23 set. 2021.

PFLUCK, Lia Dorotéa. **Linguagens e representações: uma busca para o ensino de Geografia a partir de mapas do século XIX – XX, do oeste do Paraná.** Anais do ENPEG, 2017. Disponível em: <http://www.igc.ufmg.br/images/anais_XIIENPEG.pdf> Acesso em: 23 set. 2021.

RAMIRES, Vicentina. **Panorama dos Estudos Sobre Gêneros Textuais.** 2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/INV/article/view/147>> Acesso em: 23 set. 2021.

RAGGI, Mariana Guedes; VILAR, Edna Telma Fonseca e Silva. **Espacialidades literárias, as imagens do sítio de Dona Benta.** Anais do ENPEG, 2019. Disponível em: <<https://ocs.ige.unicamp.br/ojs/anais14enpeg/article/view/3071/2934>> Acesso em: 23 set. 2021.

RIBEIRO, Karen Miyasato. **Música e imaginações espaciais: uma análise a partir de estudantes de escola pública de Dourados (MS).** Anais do ENPEG, 2019. Disponível em: <<https://ocs.ige.unicamp.br/ojs/anais14enpeg/article/view/3018/2881>> Acesso em: 23 set. 2021.

ROGRIGUES, Aline de Lima. **Geografia e Literatura: experiência na formação de professores dos anos iniciais.** Anais do ENPEG, 2019. Disponível em: <<https://ocs.ige.unicamp.br/ojs/anais14enpeg/article/view/2947/2810>> Acesso em: 23 set. 2021.

RODRIGUES, Adezildo Araújo; ARAÚJO, Jamile de Souza; SILVA, Tailson Oliveira. **Literatura de cordel e Geografia escolar: experiências vivenciadas no PIBID.** Anais do ENPEG, 2017. Disponível em: <http://www.igc.ufmg.br/images/anais_XIIENPEG.pdf> Acesso em: 23 set. 2021.

SANTOS, Carine Oliveira Santos e; CARVALHO, Mikaelly Freitas de Oliveira; RODRIGUES, Adezildo Araújo; ANJOS, Adineide Oliveira dos. **Infográficos – linguagem imagética na sala de aula: abordagem pedagógica no âmbito do PIBID.** Anais do ENPEG, 2017. Disponível em: <http://www.igc.ufmg.br/images/anais_XIIENPEG.pdf> Acesso em: 23 set. 2021.

SALTORIS, Daiala Barroso; CARDOSO, Cristiane Cardoso. **Geografia e Literatura: uma proposta para um ensino interdisciplinar.** 2016. Disponível em: <http://www.eng2016.agb.org.br/resources/anais/7/1467662012_ARQUIVO_ArtigoENG.pdf> Acesso em: 23 set. 2021.

SILVA, Ariela Cardoso da; SOUZA, Nilcimar dos Santos; COSTA, Fernanda Antunes Gomes da. 2020. **A dialogicidade em Paulo Freire: uma análise dos últimos ENPECS**. Disponível em:

<https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA16_ID7817_01102020155722.pdf>

SILVA, Maria Auxiliadora da; PIDNER, Flora Souza (org). **Geografia, Literatura e Arte: inspirações para construir diálogos**. EDUFBA, 2017.

SILVA, Eluana Carvalho da. A charge como recurso metodológico para temática urbanização no ensino de geografia. **Anais do ENPEG**, 2019. Disponível em: <<https://ocs.ige.unicamp.br/ojs/anais14enpeg/article/view/3001/2865>> Acesso em: 23 set. 2021.

SILVA, Antonio Marcos Gomes da; DANTAS, Eugênia Maria. Geozine: linguagem para o ensino de Geografia. **Anais do ENPEG**, 2019. Disponível em: <<https://ocs.ige.unicamp.br/ojs/anais14enpeg/article/view/3005/2869>> Acesso em: 23 set. 2021.

SILVA, Sidnei Felipe da; RAMOS, Leandro da Silva; LEITE, Cristina Maria Costa. **O ensino de Geografia e as músicas indígenas nas escolas da etnia Potiguara da Paraíba**. Anais do ENPEG, 2017. Disponível em: <http://www.igc.ufmg.br/images/anais_XIIENPEG.pdf> Acesso em: 23 set. 2021.

SILVA, Micherlângela Almeida de Sousa; GOMES, Vanderly Silva; NETA, Elza Ribeiro dos Santos. **A adoção de metodologias alternativas no ensino de Geografia: uma abordagem a partir do uso da charge**. Anais do ENPEG, 2017. Disponível em: <http://www.igc.ufmg.br/images/anais_XIIENPEG.pdf> Acesso em: 23 set. 2021.

SILVA, Juliana Pinto; SANTOS, Jean da Silva; OLIVEIRA, Mariane de Lima. **Interfaces entre a linguagem imagética e a abordagem histórico-crítica no ensino de Geografia a partir de intervenções do PIBID na escola pública**. Anais do ENPEG, 2017. Disponível em: <http://www.igc.ufmg.br/images/anais_XIIENPEG.pdf> Acesso em: 23 set. 2021.

SILVA, Izabel Cristina da; ALBANO, Gleydson Pinheiro. **Geografia: uma porta aberta para leitura**. Anais do ENPEG, 2017. Disponível em <http://www.igc.ufmg.br/images/anais_XIIENPEG.pdf> Acesso em: 23 set. 2021.

SOUZA, Raimunda Aurilia Ferreira de. **Proposições teórico-metodológicas na construção de conceitos geográficos: o uso da história em quadrinhos na formação de professores**. Anais do ENPEG, 2017. Disponível em: <http://www.igc.ufmg.br/images/anais_XIIENPEG.pdf> Acesso em: 23 set. 2021.

SOUZA, Mariana Chaves Monti; SILVA, Jeziel Silveira; PRADO, Maria Júlia Ribeiro; FERNANDES, Fernanda. **Mapas mentais e as suas aplicabilidades no ensino da Geografia: estudo de caso da escola estadual Aureliano Pimentel em São João Del - Rei – MG**. Anais do ENPEG, 2017. Disponível em: <http://www.igc.ufmg.br/images/anais_XIIENPEG.pdf> Acesso em: 23 set. 2021.

TEIXEIRA, Ana Lucia. **Ensino de Geografia: o uso da arte e da literatura como uma proposta interdisciplinar.** 2019. Disponível em:<<https://www.webartigos.com/artigos/ensino-de-geografia-o-uso-da-arte-e-da-literatura-como-uma-proposta-interdisciplinar/16747>> Acesso em: 26 out 2021.

TURRA NETO, Nécio. **Geografia cultural, juventudes e ensino de geografia: articulações possíveis.** 2013. Disponível em:<<http://revista.fct.unesp.br/index.php/formacao/article/view/2651>>

7.0 APÊNDICES

ENTREVISTA COM A PROFESSORA VAZ

VAZ, Sára de O. H. **Entrevista oral gravada**. [Entrevista cedida a Igor Barbosa Pereira], via plataforma Google meet, abril. 2021.

Igor: Sára, bem-vinda, boa tarde!

Sára: Boa Tarde!

I: A gente vai dar início aqui a nossa entrevista para o meu projeto, para minha dissertação na verdade, que a gente está trabalhando com tanto Geografia quanto literatura e a ideia do meu trabalho é você juntar e entender algumas práticas geográficas a partir dos gêneros textuais. Então de que forma que a literatura pode ajudar, o que é que ela trabalha, como que os professores trabalham...eu já vi na teoria mesmo que muitas pessoas de outras áreas até falando da necessidade de trabalhar a literatura e a escrita, então meu trabalho tá dentro dessa proposta. Meu orientador é o Vilmar, que foi o nosso orientador, e também com base nele a gente utiliza a história oral, que é entrevista, é buscar os professores, é de fato procurar as práticas mesmo e o que é que os professores estão fazendo.

Então primeiro para as perguntas básicas, Sára: qual o seu nome completo e o curso que você graduou? Quando que você se formou?

S: Meu nome completo é Sara de Oliveira Honorato Vaz. Eu sou formada em licenciatura em Geografia. Eu me formei no finalzinho de 2014, mas na verdade a colação foi no início de 2015.

I: Nesse período que você não chegou a fazer pós-graduação ou algo do tipo?

S: Não, ainda não.

I: Você formou na UFES, junto comigo...

S: Isso.

I: Quanto tempo que você já está aí no magistério, que você começou a dar aula, Sára?

S: Então, eu estou desde 2015. Foi a partir de maio quando eu assumi as minhas primeiras turmas como professora regente.

I: E você começou em que nível? Fundamental, médio...e hoje você está trabalhando em que nível?

S: Olha, em 2015 eu comecei com o ensino médio, foram várias turmas de primeiro ano. Foi uma experiência muito rica em duas escolas diferentes, e a partir daí eu tive experiência com ensino fundamental II também, turmas de quinto a nono ano. Trabalhei com EJA e peguei, além da educação pública, a particular também, em um determinado período assumindo turmas de ensino fundamental. Hoje, eu trabalho com o ensino médio e uma turminha de fundamental, que é o nono ano. Na escola que eu trabalho hoje, ela só contempla o nono ano e o ensino médio, na modalidade de educação integral.

I: Certo, entendi! Você atua em qual município atualmente? Você sempre atuou nesse mesmo município?

S: Não, eu comecei trabalhando na Serra em 2015 e 2016. Foi em 2017 que fui para Fundão. Já no ano de 2018 eu comecei em Fundão, depois migrei para Cariacica e voltei para Fundão no final do ano, quando eu efetivei, e partir de 2019 estou até hoje no município.

I: Entendi. Qual é o nome da sua escola, Sára?

S: Centro estadual, escola Nair Miranda, e é em tempo integral, eu tenho que olhar sigla direitinho lá (risos).

I: (risos) Tudo bem, Sára, e para você qual que foi o motivo que fez você optar pelo magistério? O que fez você escolher a sua profissão?

S: Então, eu sempre gostei de ensinar. Não ensinar, mas compartilhar algumas coisas, os meus pais falam que logo que eu aprendi a ler, toda vez que a gente saía para algum lugar eu pegava o livrinho, eu ficava lendo para as crianças ao redor, aprendi a ler muito cedo. Na escola, as disciplinas que eu tinha mais facilidade eu sempre ajudava os colegas e tudo mais, mas eu nunca tinha pensado nisso como uma profissão. Eu fui realmente pensar que eu poderia ser uma professora no terceiro ano, nos 45 do segundo tempo, lá na hora de escolher porque eu parei e pensei “gente, eu gosto de ensinar, então eu posso ser professora!”. Então assim, foi aos 45 do

segundo tempo mesmo. Parei, pensei na trajetória, falei “não, eu gosto disso, vou tentar isso!”. Não me arrependo, não me vejo fazendo outra coisa, mas foi algo assim bem aleatório. Foi no finalzinho, parei, olhei para trás, percebi o histórico, eu gostava de ensinar, tinha facilidade em lidar com as pessoas, e aí eu decidi pela profissão e foi uma decisão muito acertada.

I: E assim Sára, indo para o lado do seu trabalho desenvolvido que está dentro daquilo que a gente vai discutir, para você assim, pensando em Geografia, Gêneros textuais, Literatura, qualquer tipo de gênero entre charges, contos... qual a vantagem de trabalhar um processo de *ensinoaprendizagem* de Geografia utilizando estes gêneros textuais, para você?

S: Eu acho que primeiro a gente tem que pensar que está tudo interligado. Quando a gente fala de uma charge, ela vai trazer um contexto político, vai trazer uma atualidade e a gente tem a mania de separar tudo muito em caixas, né? A gente fala muito sobre isso na faculdade e quando a gente chega na escola, acaba constatando, na prática, que isso é uma realidade. É como se fossem várias gavetinhas: tem a gaveta do Português, a gaveta da Matemática, gaveta da Geografia, da História e a gente meio que esquece que está tudo ligado. Então, eu acho que quando a gente começa a despertar um pouco e vê que as coisas estão interligadas, você começa a refletir na necessidade de misturar um pouquinho ali as coisas. Então, acho que o primeiro ponto é esse. Outra coisa: toda vez que você vai pegar um gênero textual, ou você pegar um livro para ler, você vai pegar uma história, você vai pegar uma notícia, você vai pegar...enfim, qualquer gênero, sempre você vai encontrar alguns aspectos geográficos, até porque quando a gente fala Geografia, estamos falando de uma coisa muito ampla. Têm aspectos físicos, têm aspectos econômicos, sociais, enfim, sempre dá para você tirar alguma coisa da Geografia, e isso eu acho bastante interessante. Quando a gente fala principalmente desses gêneros, o que eu acho mais interessante é como que a leitura ela estimula a criatividade. Então, eu acho muito legal essa coisa da gente trabalhar com a criatividade do aluno, com a imaginação, porque infelizmente hoje são coisas que estão se perdendo, né? Você tem ali o computador, tem a rede social, está tudo muito mecânico e enfim, muitas coisas assim estão se perdendo. Então, quando você fala de criatividade, da leitura de um texto, de tentar estimular um pouco mais, eu acho isso bastante interessante. Então assim, é principalmente no que eu vou falar para você depois sobre o meu trabalho, é o principal ponto a criatividade e a imaginação...e pensar nessa questão que está tudo interligado e que a gente precisa fazer as coisas andarem juntos aí.

I: Certo, e aí Sára, então, sobre a sua experiência mesmo, como que foi ela no ensino? como você utilizou os gêneros textuais que você desenvolveu em sala de aula, e que você achou que é positiva, né?! descreva para a gente como é que foi essa atividade, como é que foi esse projeto?

S: A atividade que eu vou contar foi a atividade que deu origem ao meu TCC. Eu escrevi esse TCC com mais 4 colegas, e eu acho importante citar o nome porque foi uma construção coletiva: eu, Jéssica, Carlos, Josimar e Renato. Depois a gente pode passar o nome certinho deles. A gente tentou trabalhar a literatura através da contação de histórias. Nós decidimos trabalhar com ensino fundamental I, que não é uma área, a etapa do ensino que a gente tem o contato direto na verdade, mas nós decidimos trabalhar para ter esse contato com essa turma. A gente trabalhou contação de história e nós escolhemos trabalhar um conto infantil. Através da história da Chapeuzinho vermelho, nós adaptamos a história através do currículo dos alunos. Então a gente viu mais ou menos o que os alunos estavam vendo, e a gente adaptou para que pudesse contar para eles e a partir disso eles iriam desenvolver uma atividade, que posteriormente eu vou falar. Então assim, a história da Chapeuzinho vermelho tem um contexto geral, né? é uma criança que mora distante da avó, essa criança precisa levar alguma coisa para avó e aí ela tem uma trajetória, um trajeto que ela precisa cumprir até chegar na casa da avó. Aí a gente escolheu usar essa história porque a gente viu alguns elementos interessantes, então depois eu posso encaminhar a história para você também, mas o que seria: a ela [Chapeuzinho Vermelho] morava na região Norte do Brasil, no meio da Floresta Amazônica. Então por que que ela era a Chapeuzinho vermelho? Por conta da questão climática. Chovia todo dia de tarde, então ela sempre andava com uma capinha de chuva. Então esse chapéu vermelho na verdade era essa capa de chuva por conta do clima...e aí ela tinha que levar um óleo de uma árvore específica da floresta amazônica que era o óleo de andiroba, para a avó que morava na região Sul. Então, o que que ela vai fazer? Ela vai seguir esse trajeto, mas vai seguindo passando pelas demais regiões brasileiras e conhecendo alguns aspectos específicos dessas regiões. Ela vai sair da região Norte, para o Nordeste, Centro-oeste, Sudeste...até chegar na casa da avó, na região Sul. E é interessante que ela vai passando por algumas paisagens e percebendo alguns aspectos físicos, climáticos, questão de relevo, a seca no Nordeste, o contraste com o litoral, aspectos econômicos também... Então assim, esse trajeto que a Chapeuzinho faz na casa dela até a casa da avó é um trajeto onde ela vai conhecer o Brasil. Então seria uma proposta de adaptação de um conto que as crianças já são acostumadas, elas sabem a história, mas a gente adaptou para ensinar Geografia ali nas entrelinhas. A gente contou a história para os alunos, e aí teve todo um planejamento que a gente elaborou...estou me adiantando, já? (risos)

I: Não, sem problemas pode ir contando como é que foi o processo de planejamento e desenvolvimento dessa experiência. Pode continuar!

S: Então foi o seguinte, o primeiro passo foi observar o currículo dos alunos, né? a gente conversou com a professora regente e se eu não me engano foi uma turma de quarto ano. Então a gente fez uma entrevista inicial como a professora responsável, perguntamos para ela o que os alunos estavam estudando de Geografia, o que eles já tinham visto. Ela mostrou todo o plano de ensino para a gente, nós pegamos alguns aspectos e anexou outros. Nós escrevemos a história coletivamente, o pessoal do grupo do TCC. Um escrevia uma coisa, compartilhava, “não, acho que a gente pode anexar outra coisa”, e a gente foi montando, no final tivemos a história completa, assim coletivamente mesmo, todo mundo participou, e na hora de contar essa história nós tentamos pensar num ambiente agradável para os alunos ouvirem essa história, então a gente pensou que dentro da sala de aula todo mundo sentado, seria meio que mais do mesmo. Então a gente aproveitou que a escola, tinha um espaço aberto atrás, com um gramado. A gente pegou TNT e levou os alunos, eles ficaram sentados no chão, alguns deitaram para aproveitar o momento e tal, e aí nós contamos essa história e foi muito interessante porque eles prestaram muita atenção. A gente ficou até com um certo medo inicialmente, que a gente pensou “turma de quarto ano não é mais criancinha para ouvir a história da Chapeuzinho vermelho”, só que surpreendentemente eles prestaram muita atenção, talvez aquilo tenha chamado atenção tipo assim, “não, mas não é a história da Chapeuzinho que eu estou acostumado, né? é outra coisa aí”. A gente os levou para esse ambiente, deitaram-se, ouviram a história muito direitinho e aí depois nós retornamos para sala, nós levamos algumas cartolinas já com o traçado do território brasileiro e as regiões, e a gente pediu para que em grupo eles trabalhassem ali naquela cartolina, jogassem na cartolina tudo que eles lembrassem da história e aí eles foram fazendo isso, um fazendo junto com outro e tal. Foi muito interessante porque coisas que a gente não falou na história eles conseguiram colocar lá dentro. Eles diziam: “Não. Eu já ouvi sobre isso da região tal, então eu vou colocar aqui”. Isso foi uma surpresa para a gente. Por exemplo, a gente fez esse projeto em 2014, na época Dilma estava na presidência da República. E aí, para nossa surpresa, não foi em um trabalho só, foram uns dois ou três que eles desenharam a Presidenta Dilma no Centro-Oeste. Eu fiquei pensando “gente, mas acho que não falamos Dilma...”, mas assim, eles lembraram porque já tinha escutado falar. Teve também um que fez a estrada de ferro Vitória-Minas e a gente não tinha falado disso na história. Depois, o nosso grupo até comentou que devíamos ter falado disso. Então, assim, foi muito legal até porque os alunos perceberam do que se tratava a história, né?! Do que se tratava a atividade, e utilizar os

conhecimentos prévios deles. Eram coisas que a gente nem imaginava, não planejava, e aí eles fizeram uma atividade com muito capricho, tudo direitinho, depois eles pediram para a gente tirar foto das atividades, eles sabiam do que se tratava, então eles queriam mesmo que a gente tirasse foto e planejasse junto, então foi muito satisfatório. Tudo na base da contação de história. Acredito que também teria dado certo se a gente tivesse levado a história para eles lerem e fazerem, só que essa coisa de contar a história para eles talvez tenha chamado um pouquinho mais de atenção no momento e para a faixa etária que a gente estava trabalhando. Eu acho que é isso.

I: E aí teve alguma dificuldade que você encontrou para fazer esse trabalho?

S: Apesar de ser uma atividade muito satisfatória para gente que, todos nós, os cinco, que estavam participando, a gente saiu muito surpreso e muito satisfeito. Eu acho que uma dificuldade que talvez a gente tenha tido foi se adequar a linguagem dessa faixa etária, que não é uma faixa etária que a gente está acostumada a trabalhar...é uma faixa etária próxima do ensino fundamental II, mas mesmo assim ainda teve uma certa, uma certa dificuldade, pelo menos no meu caso. É adequar a linguagem com o conteúdo, porque assim se você for olhar dentro dos conteúdos deles tinham clima, tinha cartografia, só que a gente está acostumada a trabalhar esses conteúdos de uma outra forma, e quando você vai lá para o fundamental I que é aquela alfabetização cartográfica, alfabetização geográfica, a gente fica meio perdido, porque a gente está acostumado a pegar o menino ali já com o básico, já estabelecido. Então acho que a principal dificuldade que a gente teve inicialmente era se adequar a linguagem daquela faixa etária, eu acho que essa é uma dificuldade que a gente encontra em vários momentos da nossa trajetória e quando a gente vai lidar com os alunos. Isso é muito importante porque hoje eu percebo que os meninos têm dificuldade de perguntar, tirar dúvida, sabe? E aí se você usa termos muito técnicos ele vai ouvir assim e vai ficar “Ah...tá”, mas tipo, “o que que é isso?” “nunca ouvi falar?”, vai ficar aquela coisa na cabeça, então se adequar a linguagem talvez tenha sido uma das maiores dificuldades, mas no final deu tudo certo.

I: Sára, além desse relato que você contou, dessa turma de quarta série, você conhece outra alternativa? utilizou alguma outra vez, talvez outro gênero textual? ou você conhece alguma prática boa, seja no tempo que você esteve como professora regente ou como graduanda de Geografia? alguma prática que te chama atenção utilizando os gêneros textuais e Geografia?

S: Sim, em 2017 quando eu fui para Fundão substituir um professor, professor Marcos Eduardo, ele estava já realizando um trabalho com os alunos dele de terceiro ano ensino médio. Eu não vou lembrar especificamente o nome dos livros e, talvez, eu se eu perguntar ele vai lembrar, mas eram alguns livros importantes, que já foram cobrados algumas vezes em algumas provas externas, e ele estava trabalhando a leitura desses livros com os alunos, dentro de um projeto onde os alunos teriam que transformar esses livros em teatro. Então, foi um trabalho muito interessante. Eu cheguei lá e assumi as turmas, e participei da criação desses teatros. Eles pegaram o livro, leram, fizeram resumo, destacaram principalmente os aspectos geográficos presentes nos livros, e aí elaboraram ou um teatro mais fiel ao livro, ou uma paródia. Assim, foi algo muito positivo, porque eles aprenderam sobre o livro e tiveram oportunidade de exercer a criatividade, a imaginação e tudo mais. Ano passado também, um pouquinho antes de começar a pandemia, eu tive um projeto que foi interrompido que eu quero fazer ainda, mas a gente estava pensando em um trabalho coletivo entre as disciplinas de Geografia, História e Língua Portuguesa, com algumas turmas de nono ano, sobre algumas narrativas referentes a colonização do Brasil. Então, a nossa ideia era que os alunos criassem histórias, com eles se colocando no lugar dos nativos, ao perceberem a chegada dos portugueses. A gente estava falando que a narrativa que a gente teve é sempre a do colonizador, então tinha que dar espaço para narrativa do colonizado. Eles teriam que se colocar na história como se eles fossem aqueles povos nativos, e aí a gente já tinha falado vários conceitos de etnocídio, genocídio e aí é juntar essas três disciplinas. Foi algo que não deu para gente fazer porque fomos interrompidos, mas é algo que eu ainda quero fazer, porque eu acho que tem um potencial muito grande. Além da literatura em si, a gente geralmente faz alguns trabalhos com a disciplina de Língua Portuguesa. Já fiz trabalho de teatro sobre regionalismo, com a professora de Língua Portuguesa. Com o professor de Língua Portuguesa também, sempre trabalhamos com turmas de segundo e terceiro ano sobre o livro “Vidas Secas”, então a gente faz alguns trabalhos ali também e tenta se comunicar bastante, nesse sentido, eu acho que tem um potencial muito grande.

I: Tudo bem, e Sára, na sua opinião, como que você avalia os resultados da sua atividade, em especial a que você fez com mais tempo, essa que você narrou do seu TCC, qual o resultado dela? é uma algo que você faria novamente? que você indicaria?

S: Com certeza foi muito positivo, eu acredito que a gente conseguiu um resultado muito legal, principalmente quando a gente foi analisar as atividades dos alunos. Mesmo sem a atividade, a gente já tinha visto um resultado positivo, só no fato das crianças pararem, prestarem atenção,

você vê que elas estavam ali envolvidas com a história e tudo mais. Isso aí já foi assim surpreendente para a gente que sabe como é difícil chamar atenção dos alunos hoje, mas depois que a analisamos as atividades, a gente percebeu que realmente teve potencial, porque eles souberam e eles lembraram de tudo que a gente falou no decorrer da história, eles utilizaram um conhecimento prévio, que era algo que a gente subestimou, a gente não imaginou que eles fariam, então é algo que eu quero sim continuar fazendo. Eu acredito que a Literatura tem um potencial muito grande, como eu já falei, principalmente na questão de estimular a imaginação, de estimular a escrita, de estimular a leitura. A gente sabe que hoje sem uma boa leitura e interpretação, é muito difícil você conseguir alguma coisa. Eu sempre tento falar com os alunos sobre a importância da escrita, da leitura e da interpretação. Eu sempre uso com eles a minha experiência de que eu só passei no concurso por causa da questão discursiva, então se eu não soubesse escrever eu não teria passado. A gente tenta trabalhar dessa forma. É uma coisa que eu faria de novo sim, inclusive já tem alguns planos para fazer, e sempre que eu posso, coloco ali um monte de questão discursiva para fazer o menino escrever mesmo, para fazer o menino ler, fazer interpretar, porque eles estão com preguiça, mas não tem como, a gente precisa fazer esses meninos escreverem porque se não vai ser muito difícil. Infelizmente eu vejo que - você trabalha com ensino médio também, provavelmente é uma coisa que você tem visto - os alunos, eles têm chegado no ensino médio lendo muito mal e escrevendo muito mal também. Isso é uma coisa que vai prejudicar eles na vida e infelizmente eu vejo que a responsabilidade cai só sobre o professor de língua portuguesa, né? e eu não vejo isso como uma responsabilidade simplesmente do professor de língua portuguesa. O aluno precisa saber ler e interpretar para fazer uma questão de matemática, para fazer uma questão de Geografia...na hora que o aluno foi escrever uma redação lá, ele pode saber a gramática, ele pode saber as regras, mas se ele não souber algum contexto que está sendo pedido, talvez da Geografia, em uma redação, ele não vai conseguir. Então, acho que é responsabilidade de todo mundo. Acredito que a gente tem que se ajudar mesmo e fazer junto porque senão o “trem desanda”. E aí, além, né, desses projetos mais específicos, eu tento muito trabalhar com charge o tempo todo, tentar estimular o menino a pensar e escrever, utilizar texto jornalístico para interpretar porque eu acho que que é só assim que o “trem anda”.

I: Verdade, essa coisa do interdisciplinar, né? não tem pra onde a gente correr mesmo, é onde a gente vê que é o futuro, que é como o aluno aprende. Enfim, Sára muito obrigado pela sua entrevista, o seu trabalho foi ótimo, lindo e só tenho a agradecer por você ter contribuído aí para o meu trabalho, tá bom?

S: Eu que agradeço por ter lembrado de mim e se ficar faltando alguma informação, alguma coisa, pode entrar em contato comigo que eu te passo na mesma hora. Muito sucesso que você merece!

ENTREVISTA COM A PROFESSORA BARROS

BARROS, Luciane. S. F. S. **Entrevista oral gravada.** [Entrevista cedida a Igor Barbosa Pereira], via plataforma Google meet, abril. 2021.

Igor: Boa tarde, Luciane! Sou orientado pelo Vilmar no programa de pós-graduação do mestrado profissional da UFES, meu nome é Igor, e eu venho trabalhando gêneros textuais e Geografia, de que forma eles podem contribuir para o ensino de Geografia, melhorá-lo e ampliar mesmo os horizontes. Meu orientador é o Vilmar Borges, que trabalha com a metodologia da história oral, a gente está usando entrevistas com professores para poder entender um pouco de como que está funcionando esse trabalho na escola. Estou fazendo isso para minha dissertação de mestrado e obrigado por ter aceitado esse convite, Luciane. E aí, para gente começar, com perguntas gerais primeiro, você podia dizer o seu nome completo e como que foi sua formação, o curso, quando aconteceu, qual instituição você se formou, só para gente te conhecer.

Luciane: meu nome é Luciane Sarmiento Firme Soneguette Barros. Nome grande, né? (risos). Eu fiz UFES e logo assim que eu me formei, no primeiro ano eu trabalhei em uma escola particular pequena, depois Estado, prefeitura e aí escolas particulares maiores. Durante sete anos eu trabalhei no Leonardo da Vinci, depois eu trabalhei no Nacional. Nesse período também trabalhei no IFES, como professora substituta uns dois anos e meio, e ESTADO, contratada, efetiva, depois saí do Estado e fui para prefeitura. Saí das escolas particulares e fiquei com as duas cadeiras que eu tenho. Inclusive estou até hoje em uma que não consegui ainda a aposentadoria. Falta mais um ano e meio. Estou cansada já!

I: Mas tá quase já (risos). Lu, você formou em que ano?

L: Eu nem me lembro bem, mas espera aí...hum...oitenta e cinco. Oitenta e quatro, oitenta e cinco, por aí.

I: Você disse que você já trabalhou em vários segmentos, de todo tipo. Então você está aí a mais de trinta anos, né?

L: Sim, estou.

I: Atualmente você está em que município atualmente?

L: Vitória, na E.M.E.F Arístóbulo Barbosa Leão, pela prefeitura de Vitória.

I: E assim Luciane, como é que foi para você optar pelo magistério, qual foi o motivo e como é que foi esse início?

L: Então, eu acho que acontece essas coisas desde pequena, né? desde muito cedo eu adorava dar aula nas minhas brincadeiras de criança eu tinha sempre uma história de dar aula, tinha os alunos...as crianças menores eram minhas alunas. Já desde essa época. Optei por Geografia, pois uma professora que eu tive na época que na primeira aula dela fez um apanhado didático que eu achei muito interessante e eu me apaixonei por Geografia naquela época. Acho que foi na quinta série e desde então eu sabia que eu ia fazer o curso de Geografia. Sempre foi o meu interesse, a minha intenção.

I: A nossa história é meio parecida (risos)...

L: a gente tem sempre um professor que a gente se inspira, né? Acontece.

I: Entrando então no tema mesmo dos seus trabalhos e tudo, como é que você enxerga de vantagens, de positivo, no processo de ensino quando você trabalha com Geografia e Gêneros textuais de qualquer tipo: charge, contos, jornal ou qualquer tipo?

L: Igor, na verdade eu acho que eu nem sei trabalhar se eu não tivesse esse recurso, sabe? eu gosto muito, muito mesmo. Literatura infantil, infantojuvenil, eu sempre estou buscando desde a época das crianças, dos meus filhos, quando estes eram pequenos. Eu sempre comprava muito livro para eles, estávamos sempre lendo algum livro, sempre tendo ideias de como trabalhar aquele assunto na Geografia. Então minha vida inteira eu busquei isso, e a ideia é sempre essa, com esse foco de trabalhar charge, música, Literatura, fazendo sempre esse link porque a Geografia é muito ampla, não dá para a gente ficar uma coisa muito repetitiva...não é uma matemática, né? se mexe com o espaço, o tempo, as pessoas. É tudo tão macro em Geografia, a gente tem uma visão tão ampla e tem que ser com muita coisa. Inclusive, eu estou tendo muita dificuldade agora na pandemia porque a gente tem que fazer o tempo todo essas aulas online, e no nosso caso aqui são as atividades na plataforma e tudo mais. Eu tenho me desdobrado muito porque eu não consigo fazer um exercício que não tenha mapa, não tenha gráfico, não tenha uma música, não tenha uma charge. Como não tenho muita habilidade de fazer essas coisas, eu estou sofrendo. Eu faço, aí minha filha chega do trabalho e tenho que estar pedindo a ela para me ajudar, porque minhas atividades são todas muito elaboradas nesse sentido. Trabalhando

sempre nesse sentido de texto, de gráfico, de mapa, de música, de atualidade porque eu acho que Geografia é isso, não dá para trabalhar diferente.

I: Sobre essas experiências que você está citando, você pode falar então uma experiência importante que você fez, uma atividade que você destaca aí, utilizando gêneros textuais e que você tenha desenvolvido em alguma turma ou série específica? Se você puder contar um pouquinho dela...

L: Uma não, têm várias! lembrei agora que eu falei de literatura infantojuvenil. É uma história que, meus filhos eram pequenos...bem pequenos, eu acho que uns 5 ou 6 anos e eu trabalhava nessa época no Leonardo da Vinci. Eu estava pensando como trabalhar o próximo assunto da semana, que era capitalismo. Trabalhar capitalismo em uma escola como o Leonardo da Vinci era um pouco diferente, mais complicado e mais complexo. Aí, eu estava lendo uma historinha da Ana Maria Hess Alves, uma autora capixaba, onde o livro se chamava a “A venda do senhor vento”. Essa história falava que o Vento já estava cansado de fazer tudo de graça, que a partir daquele momento ele ia cobrar pelos serviços dele, e a história toda é contada pelo Vento. Ele se rebelou, fez uma venda para vender tudo de vento, aí quando as pessoas chegavam na venda e falavam “que bons ventos o trazem...”, ele cobrava, porque essa fala tinha a palavra vento e a palavra o representava. Ele virou um “baita” de um capitalista, cobrava tudo e, enfim, eu comecei a observar que essa história tinha tudo a ver com o capitalismo. Então ao invés de eu passar o conceito de capitalismo de maneira descontextualizada, procurei trabalhar esse livro propondo, inicialmente, uma leitura dele com os alunos. Na época, fizemos como se fosse um teatrinho, onde cada aluno leu o livro e a partir daí solicitamos que nos apresentassem os conceitos do capitalismo. Eles iam tirando frases da história que representassem, no entendimento deles, o que era capitalismo. Então iam destacando frases do livro e embaixo, explicando por que aquela frase tinha uma relação com o capitalismo. Foi muito interessante porque, ao iniciar esse trabalho, pedi que eles escrevessem espontaneamente o que era capitalismo. Surgiram muitas definições interessantes, até afirmação de que capitalismo era a capital do país...muita coisa assim, né? Aí, eu fiz um antes e um depois. A definição antes e depois da leitura do livro. A diferença foi muito boa, muito gritante, muito significativa, pois os resultados mostravam que eles entenderam. Então, em momento nenhum eu dei o conceito de capitalismo, eu fui conduzindo através da leitura o que era capitalismo e eles entenderam perfeitamente. Aí rendeu, né? eu trabalhei no Leonardo, depois eu trabalhei em todas as turmas que eu tinha na prefeitura, trabalhei no estado, e ficaram muito interessantes. Eu pedi também

que eles fizessem uma releitura da capa e essa capa não podia ser “A venda do senhor vento”. Eles tinham que criar uma capa e um título para a história que tivesse alguma representatividade do capitalismo, então veio “O vandalismo”, “A força do capital”, “Que bons ventos nos trazem”, “O consumismo” “O vento do consumir”, e por aí vai. Eles foram inventando e criando frases bem significativas relacionando aquilo que a gente estava trabalhando. Eles fizeram um livrinho, como se fosse uma releitura do livro original, com um título, e desenharam mais ou menos um desenho que tivesse uma relação com “O vandalismo”, por exemplo. Teve um que fez o vento soprando, o dinheiro saindo e o vento levando o dinheiro. Muito interessante mesmo. Todos eles tinham uma introdução, do que que era capitalismo, e no final, as frases, o entendimento de cada frase que eles retiravam da história e o conceito de capitalismo a partir desse trabalho. Na época, eu gostei tanto que eu convidei autora e ela achou muito engraçado, ela ficou muito intrigada, porque ela nunca podia imaginar que o livro dela fosse servir para trabalhar capitalismo. Ela já faleceu, mas ela esteve comigo e nós fizemos um café com ela, foi até a escola e viu o trabalho com os alunos. Ela ficou muito feliz e muito surpresa como é que deu condição da gente trabalhar isso.

Depois disso, a gente fez muitos livros, tinha um “Planeta Terra”, que ele é só legendado, onde trabalhei para que os alunos “descrevessem” as imagens. Identificando e escrevendo esse livro através das imagens. Eu já fiz também o “Café com prosa”, aonde vou na biblioteca todo ano e peço a bibliotecária para separar todos os livros que têm a ver com meio ambiente, com espaço etc. Mais ou menos assuntos que são pertinentes ao conteúdo do sexto ano, então cada aluno leva um livro para casa e lê esse livro. A partir disso, eu criei uma “ficha de leitura geográfica”. Então o aluno vai ler esse livro e depois ele completa essa ficha de leitura...sabe a ficha de leitura antiga? não sei se você pegou essa fase (risos). Eu adaptei para ficha de leitura geográfica, então as perguntas que eu fazia são sempre relacionadas à Geografia então, por exemplo, “em que lugar aquela história se passa?”, sempre buscando Espaço, Lugar, Tempo...várias perguntas relacionadas. Eu montei essa ficha e a partir do momento que eles terminam de ler, eles completam essa ficha. Da mesma forma, eu pedi que eles fizessem uma releitura da capa, e aí eu fiz “bonitinho”, como se fosse um caderninho, dentro da capa, eu coloquei essa ficha e fomos para os “comes e bebes”, que eles adoram, né? Então, a gente leva violão e a gente expõe todos os livros. Inclusive o pessoal do PIBID já participou umas duas vezes. “Café com prosa”, “Café literário”, cada ano eu invento um nome. E aí nós colocamos todas as atividades, eles fazem um livro, um caderno, todos juntos, e na primeira página a gente coloca uma introdução, como se fosse um prefácio, e todos eles assinam e se sentem muito

importantes porque eles estão assinando o livro que eles produziram, cada um com a sua ficha. Nesse momento, a gente canta, cada um leva uma comidinha, a gente faz uma mesa linda, que isso é comigo mesmo! quando eu deixar de ser professora, eu vou montar alguma coisa relacionada a mesa posta e essas coisas que eu amo. Eu enfeito tudo muito bonitinho, não tem nada bagunçado não! Ponho flores, uma mesa bonita, eles ficam encantados. Aí depois que a gente canta, cada um mostra o seu, faz sua assinatura ali e vão para os “comes e bebes”. Então quer dizer, é uma manhã de autógrafos com o nosso “Café com prosa”, que a gente também usa a literatura.

I: Muito bom! Luciane, a primeira atividade que você disse que convidou a autora, você também trabalhou no fundamental inteiro nas suas turmas?

L: Não, essa que eu convidei a autora foi para o sétimo ano, que é quando eu trabalho a questão do capitalismo. Essa outra que eu acabei de falar para você, eu já chamei uma outra autora também capixaba que ela tinha vários livros. A escola comprou esses livros, uns dez livros dela. Então nós distribuimos para cada aluno e a gente fez o mesmo trabalho só que com essas com essa autora específica. E em uma dessas ocasiões, essa autora, que eu estou tentando lembrar o nome dela (risos) - não lembro de jeito nenhum já tentei hoje de manhã lembrar o nome - ela foi e esteve na escola, ficou encantada com o trabalho e ela falou que todas as palestras que ela dava pelo Brasil afora ela citava esse trabalho, pois ela ficou encantada de como que na Geografia a gente poderia trabalhar essa ficha de leitura geográfica. Eu até pensei uma época em escrever para a “Nova Escola”, né? eu acho que ninguém nunca tinha pensado nessa ideia, mas aí depois a gente se perde no tempo, no espaço...

I: é muita coisa, né? Mas assim, dessas atividades que você citou, como que foi - você pode falar especificamente de uma, não tem problema. Como que foi o processo de você elaborar ela? de você pensar, você fazer e dos desafios mesmo...

L: Os desafios são muitos, mas eu sempre trabalhei em escola que sempre me deu muito apoio, eu sempre tive uma parceria muito grande com a bibliotecária. Eu estou no Aristóbulo já há mais de vinte anos e todas as atividades com literatura eu tenho sempre apoio da Marcela, que é a bibliotecária. Inclusive ela fez mestrado e citou nossos trabalhos no trabalho dela. É muito interessante porque a gente sempre trabalhou junto, então eu sempre tive essa parceria, sabe? toda vez que eu vou fazer alguma coisa, eu sempre busco o objetivo, para que eu quero aquilo, qual a minha justificativa...sempre trabalho nessa linha para até facilitar. Uma outra

atividade que eu até tinha te falado é o sarau, né? Por nove anos, desde quando eu entrei para a residência pedagógica e depois foi o PIBID...não, antes foi o PIBID, né? Antes foi o PIBID e depois residência?

I: Eu entrei em 2014, eu acho...

L: Você entrou como PIBID?

I: Isso.

L: Então primeiro foi residência, está certo. Então na época do PIBID eu fiquei nove anos. Então desde o primeiro ano do PIBID, por isso que eu falo, foi um gás. Eu sempre gostei de trabalhar com essas coisas diferentes, mas quando chegou o PIBID eu tinha mais do que a responsabilidade de trabalhar. Mais ainda, porque eu tinha sete, oito pessoas junto comigo. Isso foi muito bom, foi uma alavancada, assim, maravilhosa para mim e eu acho que para todo mundo. Aí eu inventei um tal de Sarau Geográfico, daí você vê que está sempre na linha da literatura, né? Sarau Geográfico que a ideia era todo ano a gente escolher um tema, e dentro daquele tema desde o início do ano a gente já começava a trabalhar...e tinha um dia, que seria sempre a culminância do sarau, que a gente apresentava tudo aquilo que a gente trabalhou durante o ano. Então, desde a música, todo o sarau tinha uma música que a gente escolhia. Então os alunos treinavam, eles cantavam, tinha percussão, até equipamento...você chegou a ir em algum sarau nosso?

I: Da sua escola, não, acho que não.

L: Aí depois, até o PIBID e a residência colocou o Sarau como ponto de partida para todos os outros, né? eu fiquei muito feliz que eu falei “poxa vida, é tão bom quando a gente consegue fazer alguma coisa, compartilhar com todo mundo”, e todo mundo acabou fazendo, todas as escolas. Então, geralmente era assim, você já sabe como é que é um Sarau. A gente inventava um tema e em cima desse tema a gente trabalhava o ano todo. Em uma desses eu trabalhei, eu criei tema, que era...eu falei até com você... é que foram tantos temas, pera aí... a Geografia na linguagem geográfica...não, foi isso não.

I: Não me recordo...

L:Geografia não, a autoestima, lembra? A autoestima na linguagem geográfica!

I: Entendi.

L: Quando eu criei esse Sarau, a minha ideia era trabalhar a autoestima dos alunos. Por quê? porque na nossa escola, a maioria deles são negros e eles viviam sempre com aqueles cabelinhos sempre muito muito cheio de creme, muito escondido. Eu falei, “não, gente, eu tenho que fazer alguma coisa pra esses meninos soltarem, botarem a cabeleira para fora e ficaram bonitos”, porque eles, né, tinham toda uma beleza diferente. Então eu comecei a trabalhar nesse sentido, a questão dos afrodescendentes, e muitas coisas foram feitas. Inclusive eu conseguir um pessoal de salão, eu consegui maquiadoras de renome aqui de Vitória, aqui da Praia do Canto, foram duas ou três, montaram um salão, os bichinhos saíram todos lindos e maravilhosos, maquiados. Mais duas cabeleireiras faziam rastafári, aqueles cabelos lindos e depois teve um desfile. Elas vinham todas maquiadas, lindas e maravilhosas, a gente fez o cantinho da beleza, decoramos tudo cheio de espelho, sabe? tudo escrito, foi muito lindo. Tinha no cantinho da beleza, assim... uma mesa gigante com tudo quanto é maquiagem que você pode imaginar, elas ficaram enlouquecidas. Então toda saíram muito lindas e depois teve desfile e tudo...teve várias outras atrações, Vilmar adorava ir “mais” o José Américo.

Eu fiquei pensando, “gente como que eu vou decorar?”, porque além disso, o sarau lá da escola, a gente trabalhava desde alimentação no dia por conta do tema, a música, a decoração da escola, os trabalhos apresentados, os teatros, todos em cima do tema...então esse sarau a gente cantou aquela música “viver e não ter vergonha de ser feliz” ... cantar e cantar (cantarolando), nossa, foi a coisa mais linda do mundo. No final, a gente encerrou com isso, todo mundo cantando, percussão...foi muito bonito, muito bonito mesmo e todo mundo solto, lindo, com os cabelos maravilhosos, todo mundo super produzidos, e aí eu pensei na decoração, pois eu tinha que pensar em tudo. “Como que eu vou fazer a decoração?”, e aí veio a ideia da autoestima na linguagem geográfica, como é que você trabalha autoestima na linguagem na linguagem geográfica, para falar com os alunos e também para decorar, não é? porque o teatro dava certo, a música dava certo, o desfile deu certo, o cantinho da beleza deu certo, as outras atividades também, mas como fazer isso com a decoração? e aí eu comecei a conversar com os alunos e tudo, e a gente começou a criar frases que tivessem uma relação com a autoestima na linguagem geográfica. Então eu vou te dar um exemplo, “o espaço dos sonhos”...Espaço é Geografia, né? então foram inúmeras e inúmeras frases relacionadas à espaço, a tempo, a Felicidade...nossa, foi muito lindo! muito lindo, muito lindo! e todas as frases eu coloquei numa cartolina preta e todos os alunos escreviam essas frases de várias formas, com papel picado, com missanga, cada

um fez a sua criatividade e as frases foram saindo cada uma mais maravilhosa que a outra, sabe? e até hoje eu tenho algumas frases guardadas, inclusive eu tenho uma sala lá que eu enfeitei toda com as frases dos alunos, deve ter uns quatro, cinco anos que a gente trabalhou isso. Nós decoramos a escola inteira, todas escritas no fundo preto e colorido, as vezes de giz, sabe? naquele estilo de giz, a gente passou um papel....deu um trabalho danado, mas ficou lindíssimo. Naquelas partes retas...é....não tem tipo uns “negócios” redondo na escola?

I: Você diz ali os espaços de socialização, né?

L: Isso, isso, em volta dele tem umas pilastras grandes, redondas...ali a gente desenhou imagens de negros, lindos e maravilhosos, com cabelo todo produzido em todas as pilastras, foi muito bonito, muito bonito! E eu vou te falar um “negócio”, depois disso, eu percebi que os alunos começaram a soltar os cabelos.

I: Nossa, que ótimo! Que lindo...

L: E eu acho assim, até hoje - todos eles já saíram da escola, né? - mas assim, eu lembro com que eles gostaram e falavam “professora que maravilha!”, e aí eu comecei a observar que eles eram outros, sabe? Vieram mais pintados, mais maquiados, mais de batom. Então eles começaram a sentir realmente o que era o meu objetivo. Trabalhar a autoestima, então quer dizer, Geografia também trabalha a autoestima.

I: Você falou que deu um trabalho aí enorme fazer, né? Qual foi, assim, a dificuldade? Porque você elaborou isso com várias turmas, né?

L: Isso, com todas as turmas. O trabalho é muito gratificante, porque eles adoram, mas existe um problema, que eu acho que você como professor também...nem todos os professores e nem todo mundo da escola abraça igual a gente. Então, por exemplo, o momento do sarau são dois, três meses. Antes, eu trabalho só na minha sala, mas quando eles começam a ensaiar teatro, ensaiar a música, o desfile, a percussão, as danças, que são várias danças, e tudo é meio complicado, porque eu dependo da coordenação, eu dependo de todo mundo, dos professores. Eu tenho na escola um apoio muito grande, eu acho que quase que 80% dos professores e pedagogos, mas tem aqueles que complicam. Tipo assim, “hoje eu não vou liberar”, “hoje não dá”, então não abraça como se fosse o projeto da escola, mas isso foi uma conquista “devagarinho”. Por exemplo, nos últimos que a gente fez, eu já percebi uma coisa muito maior, um envolvimento muito maior, principalmente do pessoal de primeiro de primeiro ao quinto

ano, que eu não tinha esse envolvimento. Os professores, os pedagogos, todo mundo. Então no último sarau que nós fizemos foi maravilhoso, porque todo mundo participou, porque eles já entenderam, ninguém falava assim “é o trabalho de Geografia”, “é o sarau geográfico”, inclusive até tentaram tirar o nome, não queria mais geográfico. Achavam que fazia relação comigo, mas entenderam que todo mundo conhecia como sarau geográfico, e a partir daí todo mundo começou a trabalhar junto, e, foi assim, o que eu mais lutei, durante esses nove, quase dez anos de sarau.

No começo, no primeiro sarau, foi muito difícil, eu chorei porque eu estava sozinha. De boicotar! Tinha uma coordenadora que boicotava os alunos, não tinha aula no dia com nenhum professor, professor faltava, ela deixava os alunos dentro da sala de aula, mas não podiam tá ensaiando, nem fazendo nada porque é muito detalhe, porque a gente decora a escola, a gente decora o auditório, pro...a gente tem o cenário do teatro, as roupas dos desfiles, a roupa das danças, então é muita coisa...os cartazes, os trabalhos que eles fazem, às vezes as maquetes. Cada sarau tinha um propósito, né? e era meio complicado, mas no final a escola já tinha abraçado o projeto muito, muito mesmo. Aí veio a pandemia e a gente não fez mais.

I: Ficou difícil, né?

L: Nem sei se eu vou fazer, porque sinceramente eu fazia porque eu tinha o respaldo do pessoal, né? dá UFES, do PIBID e depois da residência, agora sozinha...não, acho meio complicado. Bem complicado!

I: a barreira do tempo que é mais difícil, Luciane? porque você falou que você faz com todo mundo, do sexto ao nono, né? Fica muito para uma pessoa?

L: Sexto ao nono...sim, é muito para uma pessoa, é muito é muito complicado. É muito mesmo, e eu nunca parei de dar aula. Quando eu tinha o pessoal do PIBID e da residência, enquanto eu tinha um grupo ensaiando, eu estava dando aula. Ou eu estava olhando lá, alguém ficava para mim para, né?...para monitorar isso. Então eles não tiveram problema nenhum de não ter aula de Geografia, o tempo todo teve aula de Geografia, porque o sarau também é a prova, está relacionado ao sarau os exercícios que eu dou, todo o assunto, então é um trabalho e um planejamento muito grande. Então não é só apresentar um dia, “Ah, a culminância foi tal dia, hoje é o dia do sarau”, mas o dia de sarau foi meses de preparação...

I: Sim...

L: E sempre era uma coisa bem macro mesmo, não era uma coisinha só não! era um negócio bem exagerado (risos). Teve um que eu chamei até um jogador de futebol de dois times, Rio Branco e Desportiva. Eles foram lá jogar com os alunos porque eu trabalhei a questão de uma outra conotação de Vitória... “as faces de Vitória”! então já é uma outra coisa, mas assim, eu sempre busquei muita coisa, era exagerado.

I: E essas atividades vocês desenvolviam um dia inteiro?

L: A manhã inteira. O pessoal queria que fosse à tarde também, mas eu falei “gente, não dá!”. Você fazer para os outros professores ficarem como telespectadores, não dá, né?

I: É Difícil, teria que envolver a escola, né?

L: Até tentar envolver todo mundo..., mas assim, ninguém queria. A pessoa só queria, tipo assim, “não tem aula então, a gente hoje vai ter sarau”, mas eu falei “não quero!” meu objetivo é dentro do meu horário, então durava de sete até meio-dia, onze e meia, meio-dia, e todo o sarau agora no final a gente contratava DJ, tinha sempre uma música, uma sonorização... aí o negócio ficou profissionalizado, ficou grande!

I: Luciane, você, no caso, dentro do Sarau, você trabalhava de tudo dentro de gêneros textuais, as vezes conto, as vezes música, não tinha muito limites, né? E como você estava falando, assim, você dava muita margem para o aluno pensar as coisas, né, pensar o que ele vai fazer. Então as vezes as coisas fluíam até sem você programar, né?

L: Sim, sim, claro tudo, tudo...inclusive a própria música, o tema do sarau. Eu fazia geralmente uma enquete com eles, tudo era trabalhado e planejado junto com eles, por isso que eles se envolviam tanto. No ABL, geralmente quando você falava assim “hoje vai ter aula até tal horário, e depois vai ter uma apresentação tal”...oi...perai... [problema na conexão]

I: Sim, sim!

L: Apareceu um negócio do Google forms aqui...oi... [problema na conexão]

I: Tá tudo certo.

L: Então...aí geralmente não vinha ninguém. os alunos não apareciam. No dia do sarau, eu acho que faltava um, dois...da escola inteira! Por quê? primeiro que eles sabiam que eles estavam

sendo avaliados. Então também tinha isso. Antes era só em Geografia, depois foi com todos, então a gente tinha quatro notas no final, né? Geralmente o sarau é o último trimestre, a gente tinha quatro notas, uma era do sarau, então todos eles queriam mostrar e apresentar alguma coisa que fizeram. Inclusive a presença deles no dia do sarau. Era muito significativo, eles participavam muito e com muita educação, com muito...sabe...com muito empenho. Eles gostavam demais da conta, eu acho que todo mundo que passou pelo ABL nessa época não vai esquecer nunca o sarau, porque foi uma coisa que ficou, que marcou! e é daqueles *insights* que dá em professor assim, de madrugada, eu tenho muito isso. De madrugada, eu abro o olho não estou mais com sono, lembro uns negócios doido e dá certo! (risos).

L: Está certo, então Luciane, você falou tudo que eu precisava, também tudo sobre sua atividade e enfim, na pandemia é difícil realmente você realizar realmente do jeito que era e além disso, como você disse, agora tem essa diminuição aí de apoio mesmo, que também dificulta a atividade que é tão grande e tão rica. Eu queria agradecer mesmo a sua participação, tudo o que você me disse. Tenho certeza de que vai enriquecer meu trabalho.

L: Ai que bom! eu tenho algumas, por exemplo, da Venda do senhor vento, eu tenho material pronto. Essas frases que a gente trabalhou, na autoestima, né, no sarau - uma delas, eu também tenho algumas. Eu tenho muito...eu tenho um outro livro que a gente produziu chamado “Ora bolas”, que eles produziram também. Eu tinha...nossa, muita coisa, eu vou lembrando assim...

I: Então qualquer coisa eu te procuro (risos).

L: Isso! quando a gente fazia aulas de campo, toda aula de campo minha tinha um livro. Então tiveram vários livros sobre as praias, que eles criaram. Sobre as três santas, que também eles fizeram. Sobre a imigração italiana, que também eu tenho...muito livro! é muita coisa, sempre nessa área, então você pensou bem fazer seu mestrado, porque eu não sei se você tinha essa ideia de que tinha uma professora com tanto material (risos)

I: Realmente, só com o seu trabalho...(risos)

L: Isso tem dedo de Vilmar, hein! (risos)

I: Tem...só com o seu já dá para escrever quase toda minha dissertação. (risos). Muito obrigado, Luciane, por tudo. Obrigado mesmo!

ENTREVISTA COM A PROFESSORA GIRARDI

GIRARDI, Gisele. **Entrevista oral gravada**. [Entrevista cedida a Igor Barbosa Pereira], via plataforma Google meet, dezembro. 2021.

Igor: Bom dia, Gisele! obrigado pela participação, eu estou desenvolvendo a minha dissertação – em vias de terminá-la, sobre Gêneros textuais e ensino de Geografia: de que forma os vários gêneros, como os contos, romances, músicas e mapas de qualquer tipo podem enriquecer as práticas geográficas. Estamos também trabalhando com a narrativa oral de professores, em qualquer segmento da educação básica e educação superior para entender o que eles vêm, ou já desenvolveram práticas nesse sentido. Eu convidei você, pois você foi a minha professora e eu já passei por uma prática parecida (risos), e desde já agradeço a sua participação. Se você puder falar seu nome, um pouco da sua formação, seu local de atuação, para podermos começar...

Gisele: Bom dia, Igor! Como já me apresentou, sou Gisele Girardi e sou professora titular do departamento de Geografia da Universidade Federal do Espírito Santo. Ingressei como professora na UFES em 1998, como substituta, e em 1999 como efetiva...então já tem uns 20 e poucos anos aí que eu estou trabalhando na área de Cartografia, que é onde eu desenvolvi meu doutorado. Eu sou de São Paulo, fiz mestrado e doutorado na Universidade de São Paulo, o mestrado terminei em 1997 e o doutorado em 2003, quando já estava aqui no Espírito Santo. Meu pós-doutorado fiz na Unicamp, na área da educação, entre 2013 e 2014. Acho que basicamente é isso.

I: Tudo certo! “Gi”, deixa eu te fazer uma pergunta mais pessoal...Qual o motivo de você ter optado pelo magistério?

G: Então, eu não optei por magistério, foi meio que acontecendo porque, quando eu me formei e entrei na universidade, a minha perspectiva era ser arqueóloga. Então eu fui fazer Geografia porque nas minhas pesquisas de adolescente eu descobri que a Geografia era um dos fundamentos da arqueologia, já que não existia curso de arqueologia no Brasil naquele momento. Hoje, tem em nível de graduação, antes só tinha pós-graduação, então tinha que ter uma base e as bases boas eram Geografia e História. Eu fui fazer uma pesquisa com os professores de cursinho sobre o que era melhor e daí eles me convenceram que a Geografia daria mais possibilidades de trabalho do que a História, pois a profissão de historiador só muito recentemente foi regulamentada, então eu fui fazer Geografia, mas eu nunca tive pretensão para

ser professora de Geografia. Eu queria ser arqueóloga e a Geografia era um caminho, mas aí foi acontecendo, fui fazendo o curso, fazendo a licenciatura, eu trabalhava num laboratório de Cartografia junto com a professora Maria Elena Simielli que ministrava muito cursos para professores...então a minha entrada por esse mundo da educação foi muito por aí, e o resto vai acontecendo. Você faz concurso e vai indo. Mesmo a minha experiência profissional fora da universidade com o ensino tendo sido muito pequena, muito precária, são quatro meses de substituição em um supletivo, hoje EJA [Ensino de jovens e adultos], e não tendo sido minha opção *a priori*, é algo que eu gosto muito.

I: Gisele, só para pontuar, você formou no em que ano?

G: Na graduação da USP a gente fazia o bacharelado e depois a licenciatura, então eu terminei o bacharelado em 92 e a licenciatura em 94. Em 94 do século passado (risos).

I: Então a maior parte do tempo você atuou no ensino superior mesmo, né, como você mesma afirmou. Então Gisele, indo um pouco para as práticas que você já desenvolveu, pensando no momento antes de iniciar uma prática específica que você já tenha feito, você vê quais ganhos e como você entende fazer um trabalho que interligue a Geografia, de qualquer tipo e em qualquer corrente, com os trabalhos com gêneros textuais. No que você acha que isso pode ser vantajoso, pensando no *ensinoaprendizagem* de alguma forma?

G: Então, eu não consigo entender Geografia sem gênero textual porque a própria forma da gente falar sobre já é um gênero textual, o que eu acho e, assim, acho importante seu trabalho nesse sentido, é que às vezes eu observo que, nos cursos e nos eventos, se transfere para a Geografia escolar...não é você chama do ensino de Geografia, pois eu não trabalho muito com essa referência de ensino, mas sim “Educação com”, “Educação a partir disso”, então se você vai trabalhar com o ensino de Geografia, às vezes a perspectiva é de que parece que é a transferência daquilo, do rigor que se tem na universidade para a escola. Eu acho que às vezes traz uma aridez, vamos dizer assim, para o próprio conteúdo, então eu sempre acho importante trabalhar com essas práticas, mas com um outro risco que vem junto, que é você transformar a variedade dos gêneros textuais, como se fosse assim: espremer elas para que elas falem da Geografia que você quer. Porque uma parte dos gêneros textuais tem uma conexão com à arte, à literatura, à poesia etc. e arte não é o parâmetro para falar da racionalidade da ciência, que é muitas vezes o que entra na escola. Então o que às vezes eu observo, com um pouco de tristeza inclusive, é um esvaziamento da potência da arte para que ela fale a língua formal da ciência,

entendeu? Então eu vou ler Os Grande Sertões, mas eu tiro a fruição dos Grande Sertões e fico na descrição que ele faz lá do Nordeste, então eu acho que isso é um baita de um empobrecimento da própria linguagem. É uma transformação dessas outras formas expressivas no molde da ciência, da linguagem da ciência, e ela tem uma formalidade, tem um conjunto de gêneros textuais que são mais apropriados pela ciência e que são mais duros, como a linguagem impessoal, frases com tantas palavras, enfim, tem uma série de parâmetros com os quais a gente lida. Então eu acho que tem uma força sim e é uma negociação interessante a se fazer aí nesse meio, mas eu acho que quem em geral tem perdido a batalha aí são os próprios gêneros textuais, até porque a gente na formação de Geografia tem muito pouca...tradição...enfim, hoje em dia um pouco mais com a Geografia cultural, mas no geral acaba lidando muito pouco, ou lida muito, mas às vezes lida muito mal, né? Às vezes esvazia o que é uma poesia para ela falar de Geografia.

I: Sim, muitos trabalhos que eu tenho pesquisado falam disso, que às vezes os gêneros aparecem como um mero condutor, não se fala dele em si e ele aparece diluído, e aí muita gente principalmente da área de linguagens cobra muito da Geografia, nesse sentido, propondo uma reflexão e assim, Gisele, se você puder falar um pouco de alguma prática que você tenha feito, trabalhado, que misture esses campos, trabalhando com Gêneros textuais e Geografia, se puder descrever alguma atividade que já desenvolveu...

G: Posso, mas quando você me fez o convite, eu só queria falar uma coisa antes...eu fiquei pensando bastante, pois você é tinha colocado o mapa como um gênero textual. Daí eu fiquei pensando “de onde que o Igor tirou isso?”, porque em discussões até nada novas, eu trabalhei com isso no meu mestrado lá no século passado, há uma vertente na própria teoria da Cartografia que ela tem uma vinculação com a semiótica, chamada de cartossemiótica, inclusive, se faz sempre um paralelo entre leitura de mapa e leitura de texto, e vai procurando nos mapas o que que seriam as frases, os sinais, as palavras...essas conexões. Uma outra vertente já fala que não é assim que se lê o mapa e que não dá para se considerar dessa forma, né? e o Umberto Eco, ele classifica em um dos livros dele, que o mapa é sempre híbrido. Ele é visual e é verbal. Então vários pesquisadores dessa área, falam que verbal e visual não funcionam na mesma lógica. Eu acho que talvez chamar mapa de gênero textual é só parcialmente verdadeiro, entendeu? Porque o mapa não é só, porque tem esse universo todo. Às vezes, a gente está de fora e existem mesmo essas tendências mais generalizantes, né? Eu vou chamar de cartografia e tudo é cartografia, então vou chamar de mapa e tudo é mapa, enfim,

também tem essas questões, mas aí é preciso tomar cuidado, pois acho que têm várias especificidades e aí eu tenho muita dúvida se mapas são gêneros textuais. Muito mesmo. Ou talvez sejam só parcialmente, porque você tinha dito que gênero textual é tudo o que está envolvido com comunicação, mas nem todos os mapas estão envolvidos com comunicação. Então, eu não sei se você botar um mapa no bloco dos gêneros textuais te ajuda ou te atrapalha, talvez te atrapalhe mais do que te ajude.

Eu vou falar assim, de quando eu usei, não mapas (claro que eu uso mapas, pois sou professora de cartografia, mas enfim...), alguns momentos que não são muito diferentes daquilo que eu falei agora há pouco. A gente pega o gênero, mas vai tentar trabalhar mesmo com algumas palavras que vão disparando coisas. Uma das práticas que eu fiz como PEE, talvez seja importante falar, é o Projeto Especial de Ensino e foi uma invenção do currículo de 2006, respondendo aquela primeira grande modificação da formação de professores e da conexão das práticas desde o início da formação, que o colegiado de Geografia formatou dessa forma. Cada disciplina considerada disciplina base teria uma pequena carga horária para desenvolver esses projetos de ensino. Então, uma dessas práticas que eu vou te falar tem a ver com esse projeto de ensino, que é uma reflexão, o estabelecimento de algum tipo de diálogo com o conteúdo base que era a Cartografia Geográfica junto com a prática pedagógica. Eu fiz também atendendo e a uma portaria, que não vou lembrar bem agora qual, mas que tratava de cultura africana...era a... (refletindo).

I: Não tem problema se não lembrar o número.

G: É 10000...tem o 3, tem 6, tem 9, agora eu não lembro na sequência, mas que essa do estudo da África, né? Então também tinha a ver com isso. Na época, tinha uma demanda nesse sentido, então eu peguei uma música do Palavra Cantada, que saiu num CD da revista Nova Escola, e uma das faixas é sobre a África. Não sei se você conhece, ela fala assim “(...) quem não sabe onde é o Sudão, saberá...”, fala do Japão, Nigéria e enfim, vai cantando. A partir dessa música, eu fazia umas brincadeiras com a letra. Os alunos recebiam a letra da música e embaixo um mapa mundi, preto e branco, sem nenhuma informação, só os contornos, e aí a música começava “quem não sabe onde é o Sudão...” e eu parava a música e falava “pinta aí no mapa onde é o Sudão”, depois a Nigéria, e o Gabão, Ruanda...quase ninguém sabia nada da localização de cada um dos desses países, e daí outra hora fala Alemanha, Canadá e o Japão daí quase ninguém errava. Então essa já era uma primeira questão que a gente trabalhava, porque a música falava justamente isso. “Quem não sabe, saberá”, todo mundo sabe do Japão, todo mundo vai saber e

enfim, ouvindo a música, fazendo uma espécie de interpretação. Porque ela vai falar de um processo de “reafrikanização”, trazendo a Revolta dos Malês, falando do Baobá e de uma série de referências literárias, constituindo, vamos dizer assim, a sua poesia desta maneira, então a gente ia brincando um pouco com o mapa.

Quando a gente falava da Revolta dos Malês, por exemplo, procurávamos de onde que tinham vindo os malês, de onde que vem, a Bahia, as rotas de escravidão e assim recompondo de alguma forma aquilo que a letra de música trazia como referência, que era essa força que tem a cultura africana na cultura brasileira e o quanto que a gente desconhece isso. Então íamos fazendo essa conversa com o mapa. Em outro momento falava dos filhos de Gandhi, por que isso? Gandhi não tá na Índia? Mas passa pela África? Como é que funciona isso? Enfim, a gente ia conversando muito sobre essas coisas. Essa é uma experiência que é com a letra da música. Eu não tenho muita familiaridade para a música propriamente, mas o que é legal nesta especificamente, é que ela termina com uma série de ritmos africanos diferentes que vão se compondo, com uma sonoridade interessante, mas eu não tenho muitas referências para isso, a letra usei para pegar essas “grandes chaves” para “dobrar” com a questão da África com o Brasil a partir do mapa mundi. Então acho que essa é uma das experiências de trabalhar com esses gêneros.

Um outro, que não era de PEE, era da disciplina mesmo, trabalhamos com uma estratégia semelhante à da história em quadrinhos..., mas não é só da história em quadrinhos, ela é o que aproxima um pouco do universo dos alunos, mas a ideia é trabalhar com o Atlas do Aby Warburg, que diz que quando você tem uma imagem do lado da outra, a conexão está no vazio que está entre elas duas. Então é aí que a história se constitui. História em quadrinhos é isso, né? Você tem um quadro, outro quadro e quem faz a ligação da história é um grande intervalo que está no meio. A ideia é trabalhar com a potência do intervalo, do entre, daquilo que está entre uma coisa e outra. Então, assim, não era um gênero textual explícito propriamente, mas eles tinham que construir histórias a partir de uma relação entre imagens, e essas histórias é que iam virar mapa. Então tinha todo um caminho e tinha uma palavra-chave, que era escala. Partimos de um trabalho de campo na cidade alta no centro de Vitória e alí eles tinham que tirar três fotografias de escala. Veja que escala é um conceito, não você não acha a escala sozinha na paisagem assim, eu não pedi para tirar foto de poste, de porta, de árvore, a foto de escala pedia um raciocínio um pouco mais abstrato que tinha que ser feito para conectar aquilo que estava sendo visto na paisagem com o conceito geográfico de escala. Eles me mandaram essas

fotos, eu imprimi todas elas no mesmo tamanho, mais ou menos, recortei elas e tenho até hoje aqui, acho um barato trabalhar com elas. Depois eu embaralhei as fotos, montei grupos de “x” pessoas, distribuí aquelas fotos, meio que carteadado. Eles tinham que abrir as fotos e inventar uma história que conectasse essas fotos todas, e aí saíram coisas muito interessantes. Foi um trabalho que foi necessário fazer uma leitura mais iconográfica para depois chegar em alguma perspectiva um pouco mais iconológica na perspectiva do Panofsky, que é da leitura de imagens, não de texto, pois o texto é aquilo que eles construíram entre, que seria mais ou menos a leitura estratégica dos quadrinhos. A partir disso, eles chegavam em um tema para a história. Então, por exemplo, alguém tirou uma foto de um teclado quebrado jogado no chão, de uma pichação que tinha a ver com assédio feminino, de um conjunto de imagens de um trabalho de barraca de camelô, cheia de bolsas...e aí eles foram constituindo e inventando histórias nesse meio, e aí chegaram no tema do feminicídio. Depois eles foram fazer um mapa sobre o feminicídio, e aí eles tinham que voltar para a ideia das escalas e fazer um mapa em cada escala. Enfim (risos)

I: Uma coisa foi levando a outra, né?

G: Isso, porque eu podia dar uma estatística de feminicídio e pedir para ele fazer o mapa, do ponto de vista do resultado, o mapa de feminicídio construído de um jeito ou de outro ia ser o mesmo, mas o caminho nesse caso foi completamente diferente. Eles tiveram que articular a imagem, a elaboração dessa linguagem que se dá nos intervalos e não explicitamente na vista, né? que tem uma ideia de paisagem e isso para gente é muito forte, como se a explicação já estivesse nas coisas que estão ali dispostas. Enfim, tem uma perspectiva metodológica da Geografia que atravessa isso.

Uma outra experiência, que eu fiz muito lá no começo, e meio que a pedido, mais ou menos, na verdade a professora Marisa Valadares sempre foi muito inspiradora para mim, e ela fazia uma prática mais ou menos parecida. Ela me contou e falou “faz também, para a gente conversar”, então eu fiz e a gente repetiu a prática. Foi no começo dos anos 2000, por aí, e que ela tinha uma passagem que era mais ou menos assim: “do mapa para virar texto e do texto vira mapa”. Então saía de um mapa, escrevia um texto analisando o mapa, tinha que passar para outra pessoa e essa outra pessoa tinha que reconstituir o mapa a partir do texto que a primeira tinha descrito sobre. Então trabalhava nesse momento com a descrição mesmo, quanto maior a riqueza possível da descrição, melhor. É tipo um “telefone sem fio”, sabe?

I: Sim...

G: Só que saía do mapa e voltava para o mapa. A Marisa fazia isso, na época, a disciplina chamava Prática de Ensino a disciplina lá no antigo Centro Pedagógico, ou seja, já faz muito tempo isso (risos). Então eu decidi fazer na Geografia também, mesmo sem muito espaço para fazer essas práticas pedagógicas na Geografia eu fiz, a ideia era ter virado um texto nosso, mas acaba que o cotidiano vai engolindo e esse foi um desses projetos que a gente acaba não dando conta. Desse, eu já não tenho mais nada guardado, inclusive. A ideia era como é que a gente poderia trabalhar tanto conteúdo de Cartografia, quanto de pedagogia, porque na época a gente trabalhava separado. Então essa experiência eu fiz, mas a ideia não foi minha (risos), foi ideia da Marisa e foi bem bacana a conversa depois.

I: Gisele, você me falou várias experiências, mas se você tivesse que sintetizar nesses processos, o que teve de maiores dificuldades? seja na elaboração ou dos alunos assimilarem esses trabalhos, os resultados deles...como foi esse processo de pensar as atividades? Da última atividade você já até me respondeu, acabou que a Marisa pensou, você usou de outra forma, mas enfim, das outras atividades como você avalia o processo como um todo, as dificuldades dos alunos, ou talvez se flui naturalmente trabalhar com gêneros textuais para você?

G: Olha, passou a fluir melhor para mim trabalhar com os gêneros, quando eu me aproximei mais do campo da Educação, em 2008 ou 2009, enfim, mas muito também desde antes pela mão da Marisa, que é quem muito me puxou para esse campo. Eu tinha muito “trânsito” por conta da Geografia e da Associação dos Geógrafos (AGB), etc. Eu conhecia muita gente, mas não estava no campo da educação, e em 2003 me convidaram para assumir o “Encontro de práticas de ensino de Geografia”, eu falei que sozinha não, mas que eu iria conversar com a minha colega da educação e se ela assumisse, a gente faria. A Marisa “super topou” e isso me aproximou muito...no começo eu não entendia muito aquelas conversas que eles faziam, para dizer a verdade. Então minha aproximação foi mais recente apesar de que começou nesse Encontro de prática de ensino, esse que eu organizei foi o sétimo, o convite foi feito ainda no evento anterior, pelas professoras Lívia [de Oliveira, UNESP-Rio Claro] e Nídia [Pontuschka, USP], que pediram para eu assumir o próximo e eu pensei “bom, vou conversar, pois não sou da área, mas eu vou tentar”, e o pessoal da área era a Marisa (risos). Então sediamos o encontro, foi super bem-sucedido, e aí é eu comecei a participar bastantes dos GTs, os grupos de trabalho de Cartografia, até que um dia eu caí em outro GT de diferentes linguagens, junto com o Wenceslao [Machado de Oliveira Júnior, Unicamp]. A partir dali a gente começou a fazer coisas

juntos por muito tempo e estamos trabalhando juntos até hoje. No entanto, a perspectiva de educação e ensino de Geografia da Unicamp não é “ensino **de**”, e não sendo ensino de, essas possibilidades de articulação com outras linguagens é muito mais ampliada. Nós, ainda, trabalhamos com imagens, ou seja, de que forma se estabelecem conexões com o mundo da arte, das artes visuais, da performance, cinema enfim, tem uma série de outras coisas que, inclusive, temos no grupo de pesquisa no POESI, que você já frequentou, gente trabalhando com isso. Mapa e performance, mapa e cinema, mapa e arte e, enfim, trabalhando com esse outro universo.

Fiz toda essa volta para chegar na sua questão...o que eu percebo em relação aos estudantes, na sala de aula e principalmente os mais novos, pois eu normalmente dou aula para o primeiro e segundo período, é que eles têm muita resistência com a arte dentro da ciência. São coisas muito diferentes, eu acho que tem uma certa razão deles terem essa resistência, que essa tradição da escola transformar Arte em conteúdo, isso é um horror para a Arte, e aí eu acho que eles têm um pouco de razão. “Vou ficar fazendo rap na escola, e eu vou fazer o que fora da escola?” (risos); “Como é que eu vou me divertir com uma coisa que já foi “pedagogizada”? A escola é meio que essa máquina de “pedagogização” de tudo, né? e isso eu acho que às vezes tira outras dimensões da vida, muito embora eu continue achando que a escola seja a principal instituição de cultura que a gente tem na sociedade hoje, já que ela atinge bastante gente. Então é muito frágil essa negociação, ela tem que ser muito bem pensada, bem trabalhada. Quando eles entram “na onda”, vamos dizer assim... olha, vou falar de outra experiência que lembrei, pode?

I: Pode, claro, a vontade!

G: Não tinha lembrado antes, não sei se essa eu fiz na sua turma, aí você me fale.

Eu pedi para os alunos escreverem em um papel coisas que eles gostariam de saber. O que você não sabe você e que gostaria de saber. Isso foi na disciplina de Cartografia escolar. Alguns escreveram Geomorfologia, fotografia, astronomia, tinha de tudo até coisas mais pessoais, como sentimentos e afins. Então eu cortei os papezinhos, dobrei e – eu faço muito isso, de jogar no aleatório. Jogar com o elemento da surpresa, isso na perspectiva do Deleuze, que é o que ele chama de acaso manipulado. Você limpa e tira o clichê, para o clichê não se sobrepor a qualquer tipo de experiência. Então eu peguei os papezinhos, misturei, dobrei, distribuí em grupos e pedi que eles montassem uma aula com aquilo que estava escrito ali. Então às vezes misturava dançar com Geomorfologia, coisas que aparentemente não tinham conexão e eles

tinham que inventar. Foi uma estratégia semelhante a aquela atividade com as imagens, só que nesse caso foi com temas e eles que tinham que produzir, você estava nessa turma?

I: Não, não foi na minha turma.

G: Saíram umas coisas superlegais, muito bacanas. Teve teatro, teve caminhada pela universidade, com os alunos vendados porque, enfim, conectaram com alguma coisa referente a sensibilidade, os alunos chegavam em um lugar e tinha uma caixa cheia de objetos, e a pessoa tinha que sentir para tentar lembrar em que lugar que ela estava, pois os objetos tinham a ver com o lugar que ela estava...as imaginações foram muito longe. O que acontece nesses casos é que essa abertura para outras práticas que não só as práticas formais, que normalmente estão na sala de aula, é que elas expandem a potência dos estudantes de entenderem isso como uma matéria nobre de educação. Isso não é mais ou menos importante do que fazer todas as classificações de relevo do Jurandyr Ross, entende? são dimensões de invenção que também são tão importantes quanto as de um conteúdo. Às vezes, não necessariamente para facilitar a passagem do conteúdo, mas para pensar o mundo com outras referências, então é um pouco nesse sentido. Demorei muito para responder? (risos)

I: Você já respondeu uma outra questão na frente sem saber do roteiro (risos), que é aberto, semiestruturado mesmo, eu coloco umas questões e assim vamos indo, e você respondeu tudo, colocou tudo. Entendi sua proposta e como você trabalhou, eu queria mesmo te agradecer por ter participado e dado sua contribuição. Sei que tem muitas coisas que resvalam do trabalho, quando eu estava pesquisando do meu eu tive que até...quando por exemplo você falou ali dos mapas, eu encontrei essa discussão também dentro da música, que era do discurso e ao mesmo tempo não era texto, e o texto “matava”, etc., e eu falei “se eu for por aí, eu desmantelo todo meu trabalho...”, e aí eu vejo que como eu estou trabalhando com uma coisa muito ampla, pois são muitos gêneros e eu não estou falando especificamente de um para poder fazer toda a reflexão de maneira apurada, porque não dá pra você falar de tudo no mestrado, eu acabo sendo mais maleável e um pouco generalista mesmo, algumas práticas que alguns professores tratam misturam texto, arte e às vezes o texto é produto, às vezes usa um relatório que vira música e, enfim, você fez vários caminhos, vários traçados e eu só queria mesmo agradecer mesmo pela sua participação, Gisele. Eu finalizar essa gravação, se quiser falar alguma coisa...

G: Espero que você conclua, e assim, para essas coisas que a gente sabe que existe, mas não vai dar conta de fazer porque desvia, para isso existem as notas de rodapé. “Tem gente trabalhando

com outra perspectiva, não é o que eu vou resolver aqui” (risos), porque aí pelo menos você se resguarda.

I: Já tenho algumas, inclusive (risos), muito obrigado, Gisele, e bom trabalho!