



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS**

**Faculdade de Educação**

DANIELA KLEINFELDER

**“MAS LEITURA DE LITERATURA NÃO É SÓ NA  
AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA, PRÔ?”:  
DESENVOLVENDO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE  
GEOGRAFIA COM O AUXÍLIO DE TEXTOS  
LITERÁRIOS**

CAMPINAS - SP  
2021

DANIELA KLEINFELDER

**“MAS LEITURA DE LITERATURA NÃO É SÓ NA  
AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA, PRÔ?”:  
DESENVOLVENDO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE  
GEOGRAFIA COM O AUXÍLIO DE TEXTOS  
LITERÁRIOS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Mestra em Educação, na área de concentração de Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Lúcia Guedes-Pinto

Este trabalho corresponde à versão final de dissertação defendida pela aluna Daniela Kleinfelder e orientada pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Lúcia Guedes-Pinto.

CAMPINAS - SP  
2021

Agência(s) de fomento e nº(s) de processo(s): Não se aplica.

Ficha catalográfica  
Universidade Estadual de Campinas  
Biblioteca da Faculdade de Educação  
Rosemary Passos - CRB 8/5751

K673m Kleinfelder, Daniela, 1986-  
"Mas leitura de literatura não é só na aula de Língua Portuguesa, prô?" :  
desenvolvendo práticas pedagógicas de geografia com o auxílio de textos  
literários / Daniela Kleinfelder. – Campinas, SP : [s.n.], 2021.

Orientador: Ana Lúcia Guedes-Pinto.  
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade  
de Educação.

1. Geografia (Ensino fundamental). 2. Livros e leitura na literatura. 3.  
Abordagem interdisciplinar do conhecimento. 4. Prática pedagógica. I. Guedes-  
Pinto, Ana Lúcia, 1969-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de  
Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

**Título em outro idioma:** "But literature reading is not just in the portuguese language class, teacher?" : developing pedagogical practices in geography with the support of literary texts

**Palavras-chave em inglês:**

Geography Teaching

Reading of Literature

Interdisciplinarity

Pedagogical practice

**Área de concentração:** Educação

**Titulação:** Mestra em Educação

**Banca examinadora:**

Ana Lúcia Guedes-Pinto [Orientador]

Norma Sandra de Almeida Ferreira

Fabiana Bigaton Tonin

**Data de defesa:** 18-02-2021

**Programa de Pós-Graduação:** Educação

**Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)**

- ORCID do autor: <https://orcid.org/0000-0002-5096-421>

- Currículo Lattes do autor: <http://lattes.cnpq.br/6614396400024623>

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**“MAS LEITURA DE LITERATURA NÃO É SÓ NA  
AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA, PRÔ?”:  
DESENVOLVENDO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE  
GEOGRAFIA COM O AUXÍLIO DE TEXTOS  
LITERÁRIOS**

Daniela Kleinfelder

**COMISSÃO JULGADORA:**

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Lúcia Guedes-Pinto  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Norma Sandra de Almeida Ferreira  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Fabiana Bigaton Tonin

A Ata da Defesa com as respectivas assinaturas dos membros encontra-se no SIGA/Sistema de Fluxo de  
Dissertação/Tese e na Secretaria do Programa da Unidade.

A todos (as) os (as) professores (as) que  
participaram de minha trajetória de formação.

## **AGRADECIMENTOS**

Ao chegar ao final de todo esse processo, me pego pensando em todas as pessoas que foram essenciais no apoio para que esta pesquisa se concretizasse.

Agradeço à professora Ana Lúcia pela paciente orientação, pelas conversas e apontamentos pertinentes para a consolidação deste trabalho.

Agradeço à professora Regina pela parceria e por abrir as portas de sua sala de aula para que eu pudesse realizar a pesquisa. Agradeço imensamente aos alunos que formavam a sua turma do 7º ano D, os quais hoje também são meus alunos nas turmas de nonos-anos.

Agradeço aos alunos que pertenceram à turma do 7º ano B por vivenciarem essa experiência junto a mim.

Agradeço à Direção e Coordenação Pedagógica da Escola Estadual Antonio Caio e da Escola Estadual Prefeito Caetano Munhoz por oportunizarem a realização desta pesquisa e por sempre incentivarem a reinvenção do trabalho docente.

Agradeço aos colegas da pós-graduação Mellina, Nathália e Rodrigo pelos momentos compartilhados, pelos conselhos nas horas de angústia e pelas risadas que suavizavam o cansaço e a correria do dia a dia.

Agradeço à minha família, principalmente à minha irmã Verônica e ao meu primo Alex, pelas ideias, pelos incentivos, por compreenderem minhas ausências e por me ajudarem a atravessar e superar uma difícil fase que me bloqueou para diversas coisas. Obrigada por acreditarem no meu potencial!

Por fim, agradeço a Deus!

## RESUMO

Esta pesquisa busca problematizar as potencialidades do desenvolvimento de práticas pedagógicas de Geografia através da inserção de leitura de Literatura dentro de algumas temáticas de ensino para o 7º ano do Ensino Fundamental. Apoiar-se na abordagem qualitativa interpretativista, com o aporte teórico da História Cultural e da Pesquisa-Ação, tendo como condição de produção o acompanhamento de duas turmas do município de Itapira, estado de São Paulo. Geografia e Literatura caracterizam-se por constituírem-se em duas disciplinas diferentes, de acordo com o objeto de estudo a que cada uma se dedica. Apesar de suas características específicas como áreas de conhecimento, o saber sistematicamente acumulado pela leitura de Literatura potencializa e enriquece os estudos desenvolvidos pela Geografia na área de ensino na escola. A leitura de Literatura nos traz a possibilidade de conhecer lugares e paisagens além do que os livros didáticos apresentam como conteúdo, contribuindo para o processo de ensino-aprendizagem. A temática deste trabalho e sua pesquisa em campo proporcionaram a aproximação dos alunos com diferentes textos/autores literários brasileiros.

**Palavras-chave:** Ensino de Geografia; Leitura de Literatura; Interdisciplinaridade; Práticas Pedagógicas.

## **ABSTRACT**

This research seeks to problematize the potential of developing pedagogical practices in Geography through the insertion of (literature reading) within some teaching themes for the 7th year of Elementary Education. It is based on a qualitative interpretative approach, with the theoretical contribution of Cultural History and Action Research, with the production condition of monitoring two classes in the municipality of Itapira, state of São Paulo. Geography and Literature are characterized by being constituted in two different disciplines, according to the object of study to which each one is dedicated. Despite its specific characteristics as areas of knowledge, systematically accumulated by reading Literature enhances and enriches the studies developed by Geography in the field of teaching. Reading Literature brings us the possibility of knowing places and landscapes beyond (those that) textbooks present as content, contributing to the teaching-learning process. The theme of this work and its research in the field provided the approximation of the students with different Brazilian literary texts/authors.

**Keywords:** Geography Teaching; Reading of Literature; Interdisciplinarity; Pedagogical Practices.



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

### Lista de Figuras

Figura 1: Material oficial da rede pública estadual utilizado até 2018.....	32
Figura 2: Livros escolhidos para leitura com os alunos .....	35
Figura 3: Fachada da Escola Estadual Antonio Caio (2019) .....	40
Figura 4: Fachada da Escola Estadual Prefeito Caetano Munhoz (2019) .....	42
Figura 5: Lista de combinados da turma do 7º ano D .....	61
Figura 6: Livro didático utilizado pela turma da professora Regina .....	63
Figura 7: Alunos do 7º ano D na sala de leitura .....	64
Figura 8: Alunos do 7º ano D na sala de leitura .....	66
Figura 9: Publicações enviadas por mãe de aluna .....	70
Figura 10: Livro didático utilizado pela turma do 7º ano B .....	71
Figura 11: Alunos do 7º ano B no momento da leitura .....	74
Figura 12: Alunos no 7º ano B no momento da leitura .....	76
Figura 13: Grupo de alunos do 7º ano B em apresentação de seminário .....	86
Figura 14: As pesquisas .....	87
Figura 15: Os poemas do 7º ano B .....	90
Figura 16: Primeiro grupo a se apresentar .....	95
Figura 17: Segundo grupo a se apresentar .....	96
Figura 18: Terceiro grupo a se apresentar .....	97
Figura 19: Quarto grupo a se apresentar .....	97
Figura 20: Último grupo a se apresentar .....	98
Figura 21: As produções escritas do 7º ano D .....	101
Figura 22: Socialização dos poemas .....	101
Figura 23: Os poemas do 7º ano D .....	105
Figura 24: Confraternização .....	106
Figuras 25 e 26: Relato de experiência da professora Regina .....	111/112

### Lista de Tabelas

Tabela 1: Cronograma das leituras/atividades nos dois sétimos-anos .....	59/60
Tabela 2: Quadro montado a partir das listas que cada aluno escreveu .....	93/94

## **Lista de Mapas**

Mapa 1: Vista aérea da localização e dimensão da Escola Estadual Antonio Caio .....	41
Mapa 2: Vista aérea da localização e dimensão da Escola Estadual Prefeito Caetano Munhoz .....	43
Mapa 3: Localização das escolas no município de Itapira .....	45

## SUMÁRIO

Introdução .....	12
Capítulo 1 – A Geografia Cultural: uma breve apresentação .....	18
1.1 Geografia e Literatura .....	21
1.2 Geografia, a leitura de Literatura e a sala de aula .....	24
Capítulo 2 – Metodologia do trabalho de campo .....	37
2.1 A parceria com a professora Regina na realização deste estudo .....	46
2.2 Refletindo sobre o próprio “fazer” pedagógico .....	50
Capítulo 3 – O desenvolvimento das leituras e a construção do conhecimento geográfico ....	56
3.1 As leituras em voz alta com as duas turmas .....	60
3.2 O desenvolvimento das práticas pedagógicas no contexto de aulas com os dois sétimos anos .....	84
3.2.1 As atividades do 7º ano B .....	85
3.2.2 As atividades do 7º ano D .....	93
3.3 Os reflexos da (e para além da) pesquisa .....	107
Considerações finais .....	114
Referências Bibliográficas .....	118
Anexo 1 – Planta baixa da Escola Estadual Antonio Caio .....	124
Anexo 2 – Planta baixa da Escola Estadual Prefeito Caetano Munhoz .....	125
Anexo 3 – Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa da Unicamp .....	126

## Introdução

*Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.* (Paulo Freire, **Pedagogia da Autonomia** – 1996, p. 29)

Aparentemente a Geografia e a Literatura parecem constituir-se campos de conhecimento muito diferentes. Segundo o Dicionário Michaelis Online, Literatura<sup>1</sup> corresponde à “Arte de compor escritos, em prosa ou verso, de acordo com determinados princípios teóricos ou práticos”, enquanto a Geografia<sup>2</sup> (segundo o mesmo dicionário) é definida como a “Ciência cujo objetivo é descrever a forma, os acidentes físicos, os fenômenos biológicos, o clima, as produções, a população e as divisões políticas que ocorrem na Terra”. Mesmo com características que as distinguem uma da outra, a leitura da Literatura – entendida como patrimônio cultural humano – pode promover experiências enriquecedoras para o desenvolvimento da Geografia escolar por meio de um trabalho, por exemplo, interdisciplinar no processo de construção da aprendizagem. Antonio Candido (2012), ao exaltar a importância da leitura de literatura, reitera que

A função da literatura está ligada à complexidade da sua natureza, que explica inclusive o papel contraditório mas humanizador (talvez humanizador porque contraditório). Analisando-a, podemos distinguir pelo menos três faces: (1) ela é uma construção de objetos autônomos como estrutura e significado; (2) ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos; (3) ela é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente. (CANDIDO, 2012, p. 25)

A temática desta pesquisa procurou tornar visível os muitos diálogos possíveis entre a leitura de textos literários na escola e os aspectos geográficos neles presentes para o desenvolvimento das capacidades leitora e escritora dos alunos. Também envolveu esforços de aproximação dos estudantes com diferentes obras-primas<sup>3</sup> e autores brasileiros.

---

<sup>1</sup> Dicionário Michaelis Online: Literatura – Disponível em: < <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/Literatura/> >. Acesso em: 15/07/2019.

<sup>2</sup> Dicionário Michaelis Online: Geografia – Disponível em: < <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/geografia/> > Acesso em: 15/07/2019.

<sup>3</sup> Snyders (1996, p. 163), ao defender a escola dos seus sonhos, em que os alunos descobrem a fruição de uma alegria cultural ao se apropriarem das “obras-primas”, assim as denomina: “É essencial entender o termo e a noção de obra-prima ao conjunto das áreas – mesmo que não se possa esperar que elas atinjam a todos: obras-primas do

O resgate desse “caminho” remonta a fatores, símbolos e influências que contribuíram para a minha formação e que me conduziram até aqui. Percorrer, então, os trajetos que me trouxeram até este estudo remete à minha própria formação como leitora. Amado (1995, p. 132), pesquisadora do campo da História Oral (HO), ao abordar as relações entre memória e história, indica o quanto a rememoração proporciona a reelaboração de experiências vividas, favorecendo processos de construções identitárias: “Memória e história conjugam-se também para conferir identidade a quem recorda” (AMADO, 1995, p. 132).

Em minha casa, nunca tivemos condições para aquisição de livros durante nossa infância ou adolescência. Os primeiros exemplares pessoais foram clássicos da Literatura brasileira que ganhei no colégio particular em que cursava o Ensino Médio e que constavam nas listas de obras das principais provas de vestibulares. Durante a infância, meu primeiro contato com a leitura aconteceu através dos gibis da Turma da Mônica, os quais minha irmã (mais velha que eu) ganhava de um tio nosso. Ao ingressar no Ensino Fundamental, me vi fascinada quando visitei a biblioteca de minha escola pela primeira vez. Lembro-me da mesa da bibliotecária junto à entrada, a disposição das mesas de leitura, o taco de madeira brilhante no chão e as imensas prateleiras recheadas de livros. Para mim, ali reconhecia um ambiente encantador, e adorava os dias em que minha professora nos levava até lá para retirarmos livros para levar para casa.

Talvez, pelo meu olhar infantil (início dos anos 1990), a biblioteca me parecia bem maior naquela época do que se apresenta hoje no mesmo espaço, com o qual ainda tenho contato, como atual sala de leitura (que está fechada). Alguns livros eu levava repetidas vezes para casa: **A limpeza de Teresa**, de Silvia Orthof (1988); **A curiosidade premiada e Pinote, o fracote e Janjão, o fortão**, de Fernanda Lopes de Almeida (1988; 1999), a revista **Nosso Amiguinho**<sup>4</sup>. No início da adolescência eu tinha um verdadeiro vício pelos livros da Série Vaga-lume<sup>5</sup> e sentia enorme satisfação quando minha professora de Língua Portuguesa solicitava a leitura de algum deles para a prova de livro que ela aplicava.

O contato com os clássicos da Literatura brasileira aconteceu apenas durante o Ensino Médio e, nesse mesmo período, acabei por me afastar de sua leitura por falta de tempo,

---

passado, mas também do presente; obras-primas artísticas e literárias (e é a essas que se costuma reservar a palavra), mas também as grandes descobertas científicas que levaram novas imagens do mundo, novos modos de pensamento: as grandes sínteses das ciências humanas que levam a perspectivas plenas quanto à civilizações e aos diálogos entre as civilizações; obras-primas morais, problemática dos valores; obras-primas de ação, a luta sistemática contra a injustiça; obras-primas técnicas, sobre as quais, infelizmente não sei dizer grande coisa”.

<sup>4</sup> Série de revistas educativas publicadas pela editora Casa Publicadora Brasileira (pertencente à Igreja Adventista do Sétimo Dia) desde 1953.

<sup>5</sup> Série de livros infantojuvenis lançados pela Editora Ática a partir de 1973.

pois trabalhava o dia todo e estudava à noite e, aos finais de semana, tinha que dar conta de estudar para as provas, realizar os trabalhos e as tarefas solicitadas. A leitura como fruição perdeu um pouco de espaço na minha vida nessa ocasião.

Ao mesmo tempo em que me distanciei dos livros literários, uma nova paixão nasceu: a Geografia. Até o início do Ensino Médio, eu tinha plena convicção de que cursaria Biologia no Ensino Superior. Porém, a influência de dois professores de Geografia (Carolina e Roberto) me despertou o interesse por esta disciplina. Por mais cansada que eu estivesse nas aulas, eu nem piscava durante as explicações que eles davam do conteúdo. Sentia na pele a “alegria cultural” tão desejada pela escola sonhada de Snyders (1996), a Geografia se mostrou para mim como uma obra-prima, à qual eu passei a querer mais e procurava mais dela me aproximar.

Em 2006, ingressei no curso de Geografia da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, motivada pelos meus anseios bem idealistas de provocar mudanças sociais e ambientais no planeta. Porém, naquele momento de minha vida de estudante, não pensava em ser professora, queria seguir como geógrafa na área de pesquisas. Me recordo, como se fosse hoje, quando a professora da disciplina de Prática de Ensino de Geografia pediu para que os alunos que pretendiam seguir carreira docente levantassem as mãos. Eu não levantei. Outros – que levantaram as mãos e com os quais ainda mantenho contato – hoje não são professores.

Os estágios tiveram um papel fundamental para a minha constituição como futura professora. Não por conta das observações realizadas, com as quais encontrei algumas dificuldades nesse processo formativo tão importante, mas pela inquietação e, ao mesmo tempo, sedução (que foi aos poucos se explicitando) que aquele lugar me provocou. Tive pouca orientação dos professores responsáveis pelas disciplinas de estágio e sofri alguma resistência de alguns professores das escolas em relação à observação de suas aulas. Guedes-Pinto e Batista (2018) ao considerarem o papel do estágio na formação de professores, apontam esse momento/espço da formação docente como constituinte de conflitos, negociações e reflexões. As autoras afirmam:

Nessa perspectiva, o estágio é compreendido enquanto um lugar que pode ser vivido e experienciado como um espaço para reflexões sobre a profissão docente. Ao mesmo tempo em que o consideramos com porte para proporcionar aprendizados gerados com base na reflexão e no diálogo, reconhecemos que ele – o estágio – se constitui também por momentos conflituos em que são negociadas diversas questões discursivas, por exemplo, que fazem parte do processo formativo. (GUEDES-PINTO e BATISTA, 2018, p. 44)

Com todas as dificuldades enfrentadas, o estágio me lançou à vivência escolar, durante a qual dialoguei com os protagonistas que faziam aquele espaço “acontecer” cotidianamente (professores, demais funcionários e alunos), o que desenvolveu em mim uma percepção topofílica com o lugar onde os processos de ensino e aprendizagem ocorrem. Tuan (1980) explica que Topofilia corresponde ao “[...] elo afetivo entre a pessoa e o lugar ou ambiente físico” (TUAN, 1980, p. 4-5). E essa percepção se sobressaiu à imagem ruim que eu havia tido de início nas atividades de estágio e ganhou relevância na escolha da carreira profissional que eu seguiria ao concluir meus estudos na faculdade de Geografia.

Foi também na faculdade, em meados de 2007, que se desenvolveram os primeiros “embriões” do que viria a ser esta pesquisa. E mais uma vez, foi a influência de um professor que, durante as aulas da disciplina Pensamento Geográfico Brasileiro, nos apresentou as possibilidades de percepção da paisagem e de aspectos que levaram à formação e organização do território brasileiro por meio da construção de uma interdisciplinaridade do conteúdo geográfico com a leitura de alguns textos/obras da Literatura nacional, como o poema **Morte e Vida Severina**, de João Cabral de Melo Neto (2008), **Vidas Secas**, de Graciliano Ramos (2001), **Os sertões**, de Euclides da Cunha (1985) (parece que ouço na lembrança a sua análise sobre a terra, o homem e o conflito), **O cortiço**, de Aluísio de Azevedo (1997), **Homens e caranguejos**, de Josué de Castro (2003), entre outras. Eu nunca havia refletido sobre essa relação, que se tornou tão vivente naquelas aulas do professor Dr. Rui Ribeiro de Campos e que me fez retomar às leituras de literatura que haviam ficado esquecidas lá atrás.

No ano seguinte, caminhávamos para a definição das temáticas de nossos Trabalhos de Conclusão de Curso e não hesitei sobre qual tema iria desenvolver: a relação entre Geografia e Literatura na percepção das paisagens das sub-regiões nordestinas, através das conexões entre o poema **Morte e Vida Severina** e o conteúdo específico de Geografia física e socioeconômica do Nordeste brasileiro. E o professor Rui (1948-2015) passou de influenciador na construção das ideias a orientador do meu TCC. Sou grata por esse percurso tomado em minha graduação.

Concluí o curso de Geografia em 2009 e comecei a lecionar como professora eventual na rede estadual no início de 2010. Curiosamente, comecei a carreira docente nas duas escolas da cidade de Itapira, interior de São Paulo, que ainda hoje são o esteio do meu desenvolvimento profissional: aquela na qual eu fui aluna (E. E. Prefeito Caetano Munhoz) e aquela que foi a primeira a me abrir as portas para o mundo da sala de aula (E. E. Antonio Caio). Ingressei na rede por meio de um concurso que eu havia prestado em 2010; em 2013, me efetivei como professora de Geografia.

Em todos esses anos como professora, sempre atuei na rede de ensino estadual e privada. Por ter um círculo de amizades/contatos com professores de minha cidade, nunca tive dificuldades em conseguir trabalho nas escolas particulares. Mas uma coisa sempre me incomodou e que é mais recorrente no cotidiano da rede privada: lidar com metas a atingir e a pressão para que todo o cronograma do material (geralmente apostilado) seja cumprido antes do encerramento do ano letivo. E o incômodo se dá no fato desse planejamento muitas vezes dificultar que os professores realizem outras atividades que extrapolem aquela normativa dos conteúdos exigidos para um determinado número de aulas. Algumas apostilas já vêm com cronogramas em que consta que, para determinado conteúdo de qualquer ano de ensino, a meta estabelecida é de seis aulas (prazo) para explanação de conceitos e resolução dos exercícios, sem contar as avaliações bimestrais e simulados que devem ser realizados ao longo desse processo.

Ao se pensar em práticas de ensino em sala de aula, torna-se premente o questionamento a respeito de como o ser humano aprende. O processo de ensino e de aprendizagem compreende as muitas relações socioculturais que se desenvolvem entre os sujeitos diversos, com trajetórias de vida particulares e oriundos de diferentes camadas econômicas. Ensinar um conteúdo específico em um contexto tão marcado por diversidades implica questões complexas. Paulo Freire (1996) destaca a importância da função do professor: “Percebe-se assim, a importância do papel do educador, o mérito da paz com que viva a certeza de que faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos mas também ensinar a pensar certo” (FREIRE, 1996, p. 26-27). O autor elucida que, além de ensinar conteúdos, o professor deve provocar seus alunos para que eles possam ir além da memorização e que sejam capazes de refletir sobre aquilo que aprenderam a partir das vivências/experiências que carregam, estabelecendo relações com os mais diversos cenários.

Contrariando o planejamento que me era entregue na rede privada, muitas vezes, eu introduzia a leitura de um poema, de trechos de livros de literatura ou apreciação de músicas para trabalhar determinados conteúdos (mesmo que extrapolasse a quantidade de aulas indicadas) que envolviam conceitos muito complexos para a idade dos meus alunos. Essa escolha diferenciada quanto à forma de tratar certos conteúdos se apoiava na crença de que a leitura de textos mais envolventes, que cativassem mais os alunos, por seu caráter estético e pela relação subjetiva criada com cada sujeito, propiciaria um trabalho de ensino mais significativo. Tive minha atenção chamada pelos gestores de escola em diversas ocasiões por conta disso, quando exaltavam que “os pais pagam e o material deve ser cumprido a tempo”.



Mesmo assim, não me deixava abater. Na rede pública de ensino, apesar de todos os problemas estruturais que apresenta, os professores possuem mais autonomia quanto à elaboração e desenvolvimento de suas práticas pedagógicas. Freire (1996) também sinaliza que o processo de ensino se refere a algo bem mais complexo do que transmissão de conhecimento:

Fala-se quase exclusivamente do ensino dos conteúdos, ensino lamentavelmente quase sempre entendido como transferência do saber. Creio que uma das razões que explicam este descaso em torno do que ocorre no espaço-tempo da escola, que não seja a atividade ensinante, vem sendo uma compreensão estreita do que é educação e do que é aprender. No fundo, passa despercebido a nós que foi aprendendo socialmente que mulheres e homens, historicamente, descobriram que é possível ensinar. (FREIRE, 1996, p. 43-44)

Foi a partir dessas reflexões e incômodos pessoais, que recuperei muitas das ideias da pesquisa que havia realizado para o meu Trabalho de Conclusão de Curso, para problematizar uma proposta em que o ensino e a aprendizagem se desenvolveriam com a introdução de práticas de leituras contínuas relacionadas aos conteúdos trabalhados em sala de aula. Cheguei à informação sobre o processo seletivo do mestrado acadêmico da UNICAMP (agosto de 2017) por meio de uma amiga, que foi aluna do curso de Pedagogia e que atualmente está em processo de conclusão de seu Doutorado em Educação na UFSCAR. Como eu já havia lhe dito que tinha vontade de retomar a vida acadêmica, logo que ela viu a abertura do edital, enviou-o a mim, como provocação. Agradeço a ela o pontapé inicial. Valeu a pena perseguir o desejo de voltar a estudar mais detidamente a relação entre duas obras-primas tão caras a mim: a Geografia e a Literatura.

Quando soube de minha aprovação, após todas as etapas, fiquei extremamente feliz. Fiquei mais feliz ainda por ver os olhos marejados de minha mãe quando lhe dei a notícia de que sua filha cursaria o mestrado na Unicamp. Ela, que não chegou a concluir nem o antigo primário, diante das condições econômicas que tínhamos nos anos 1990 e início dos anos 2000, não acreditava que seria possível que minha irmã e eu chegássemos à faculdade. Ledo engano. Significou também o momento de sua realização pessoal. E, claro, a minha!

Esta dissertação tem, portanto, como objetivo central problematizar as relações entre a leitura de textos literários na escola e o ensino de Geografia. Junto disso, a pesquisa desenvolvida procurou tornar visível algumas práticas pedagógicas em que o diálogo com a leitura da Literatura apoiou o desenvolvimento do trabalho em sala de aula. E, como um último aspecto, este texto busca dar visibilidade à parceria construída com a professora acompanhada, assim como pontuar questões sobre os efeitos de se focalizar o próprio fazer pedagógico.

## 1 – A Geografia Cultural: uma breve apresentação

*Beco da poesia! Este é “um beco de saída” (à) luz da imaginação geográfica pela literatura poética! Por entre becos caminhando, contemplando, dialogando com atores/atores artistas/poetas, caminhantes... exploradores... geógrafadores! possível, prazeroso e saboroso pelo mundo da arte, da fantasia, da criação! Dos versos! (Lúcia Helena Batista Gratão, **Por Entre Becos & Versos - A Poética da Cidade Vi(vi)da de Cora Coralina** – 2010, p. 312-313)*

A abordagem da cultura pela Geografia não é algo novo e já era praticado na Europa no final do século XIX e início do século XX (CORRÊA e ROSENDAHL, 2003), apesar de não terem sido rotulados como linha de pensamento.

Contudo, em meados da década de 1920 nos Estados Unidos, a partir da obra de Carl Sauer e seus discípulos em Berkeley (e posteriormente, em outras universidades), a Geografia Cultural se consolida como linha de pensamento. A chamada “Escola de Berkeley” (1925-1975) fundamentava-se na história cultural, ou seja, valorizava o passado e a forma de organização das sociedades tradicionais, nas quais os grupos humanos eram vistos como independentes uns dos outros e sem nenhuma autonomia em relação ao desenvolvimento cultural. Não havia uma preocupação em conceituar cultura e esta era entendida como um conjunto de hábitos, com seus utensílios e costumes próprios, técnicas, habitações etc. (gêneros de vida), que eram formadores e definidores de determinada paisagem cultural, resultante das relações entre a sociedade e a natureza. “Alguns geógrafos da escola de Berkeley, inclusive, disseram que a Geografia Cultural não deve se ocupar da dinâmica interna da cultura, mas daquilo que se materializa na paisagem” (TURRA NETO, 2013, p. 40). O olhar para a dinâmica das relações sociais tendo em vista o uso e a organização do espaço estava fora de questão:

O supra-orgânico implica uma visão de homem como relativamente passivo e impotente. Se o indivíduo é considerado atomístico e isolado, então as forças aglutinadoras entre os homens devem ser externadas a eles. [...] Os indivíduos que fazem escolhas, interagem, negociam, impõem restrições uns aos outros são, desta forma, ignorados em grande parte. Quando as instituições são vistas como produtos da cultura, muitas vezes se esquece o fato de que elas são o resultado da interação social e, frequentemente, representam os interesses de alguns grupos em oposição a outros. (DUNCAN, 2003, p. 77-78)

Na concepção saueriana<sup>6</sup> há uma visão supra-orgânica da cultura, ou seja, algo que estava acima dos sujeitos e que era regida por leis próprias. As pessoas apenas cumpriam tarefas e agiam conforme sua herança cultural, que era homogênea e definia a organização do grupo.

As críticas à Escola de Berkeley foram inúmeras, tanto provenientes de geógrafos vinculados a outras correntes como de geógrafos sauerianos. O pouco interesse em uma visão pragmática e a ênfase no estudo de sociedades tradicionais constituem-se em críticas oriundas dos geógrafos vinculados à geografia teórico-quantitativa. A ausência de uma sensibilidade social, crítica, nos estudos das sociedades tradicionais, em realidade, grupos dominados pela exploração capitalista, constituía-se, por outro lado, na crítica dos geógrafos vinculados à perspectiva do materialismo histórico. (CORRÊA e ROSENDAHL, 2003, p. 11)

Corrêa (2009)<sup>7</sup> pontua que, entre 1940 e 1970, a Geografia Cultural passou por um período de retração em virtude do cenário geopolítico que se desenhava: fim da Segunda Guerra Mundial, Guerra Fria, avanços tecnológicos e a expansão do capitalismo que reorganizaram o *mapa-múndi*. Os estudos desenvolvidos pela Geografia assumiram uma perspectiva mais pragmática, centrando-se na organização no espaço mundial, na localização, na redefinição das fronteiras e das relações entre os Estados Nacionais, principalmente na Europa, e no estudo acerca da urbanização, com base em dados estatísticos. Surgiram, também, críticas pelo fato de a Geografia, enquanto ciência social, abordar pouco o homem em suas discussões.

Essa Geografia Cultural, até então conhecida, entra em declínio a partir dos anos 1970, quando as críticas ao positivismo na ciência geográfica fizeram os geógrafos irem além da Geografia teórico-quantitativa. Nesse contexto, surge uma Geografia crítica que deu espaço a outras linhas de pensamento, como a Geografia Humanista, que teve como ponto essencial de emergência o lançamento da obra “Topofilia”, de Yi Fu Tuan, na qual o autor, a partir de vertentes filosóficas, propõe “[...] um novo pensar sobre a relação do homem com o mundo em que vive” (ROCHA, 2007, p. 21).

Segundo Rocha (2007, p.21),

[...] a Geografia Humanista é definida por bases teóricas nas quais são ressaltadas e valorizadas as experiências, os sentimentos, a intuição, a intersubjetividade e a compreensão das pessoas sobre o meio ambiente que habitam, buscando compreender e valorizar esses aspectos. (ROCHA, 2007, p. 21)

---

<sup>6</sup> Defendida por Carl Sauer.

<sup>7</sup> CORRÊA, Roberto Lobato. Sobre a Geografia Cultural. Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Sul, 2009. Disponível em: <<http://ihgrgs.org.br/artigos/contibuicoes/Roberto%20Lobato%20Corr%C3%AAa%20-%20Sobre%20a%20Geografia%20Cultural.pdf>>. Acesso em: 30 jun.2020

Os estudos elaborados por esse campo da Geografia evidenciam as diferentes percepções que cada indivíduo possui em relação ao mundo, quais valores eles desenvolvem e como se organizam em seus espaços de vivência.

A perspectiva humanista na Geografia foi norteadora para a renovação da Geografia Cultural a partir da década de 1980. Os avanços tecnológicos e o processo de globalização difundiram novos hábitos e costumes, além de promoverem uma produção mais homogênea de instrumentos e construções urbanas que derrubaram os estudos desenvolvidos pela Escola de Berkeley, que se fundamentavam na distinção de paisagens e regiões geográficas culturais mediante os limites de suas heterogeneidades (TURRA NETO, 2013). O que vemos hoje, principalmente nas grandes metrópoles, são espaços culturais plurais que se misturam na paisagem urbana.

Os geógrafos se interessam particularmente pela identidade dos lugares e pelos papéis que eles desempenham na formação de consciências individuais e coletivas. Observam como as pessoas, sujeitos e agentes geográficos recebem e percebem, constroem e reivindicam identidades cristalizadas em suas representações e em suas interpretações dos lugares e das relações espaciais. (BOSSÉ, 2013, p. 222)

A Nova Geografia Cultural emergiu em um contexto de valorização da cultura (“virada cultural”) e das questões de identidades sociais, relacionando sentidos, emoções e os símbolos a partir do lugar de vivência. Conforme abordam Corrêa e Rosendahl (2003), essa renovação e revalorização foi fortalecida pelas filosofias do significado, como a fenomenologia, além da grande influência das Ciências Humanas em geral. A cultura passa a ser tomada como uma produção (material e não-material) e uma condição da sociedade e não algo que paira sobre ela e que determina seu desenvolvimento.

A Geografia Cultural construiu seu arcabouço teórico-metodológico a partir da concepção de pesquisa como sendo o captar do significado dos fenômenos e da aceção de ciência como a compreensão dos fenômenos em suas diferentes manifestações contextualizadas e particularizadas. Nessa abordagem prioriza-se o sujeito sobre o objeto, ou seja, valoriza o sujeito, a subjetividade e a experiência, alicerçada na visão de Homem como ser integral e em construção. (OLANDA e ALMEIDA, 2008, p. 20)

No Brasil, a Geografia Cultural emergiu no início dos anos 1990 por meio da criação do grupo de pesquisa NEPEC<sup>8</sup> (Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Espaço e Cultura) do Departamento de Geografia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, sob a coordenação

---

<sup>8</sup> Disponível em: <<http://nepec-uerj.blogspot.com/p/nepec.html>>. Acesso em: 15 set.2020

da professora Dra. Zeny Rosendahl e com a colaboração do professor Dr. Roberto Lobato Corrêa, da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Esses pesquisadores, assentados em uma visão crítica à Geografia Cultural estabelecida pela Escola de Berkeley, tiveram um papel importante na difusão de uma perspectiva da Geografia relacionada à cultura, entendida como imersa no mundo cultural, em que as interações entre o ser humano e a natureza eram de reciprocidade. Enquanto um age, o outro também reage e vice-versa. O lançamento do periódico “Espaço e Cultura”, em 1995, estabeleceu (mesmo que recentemente) este campo de estudo e pesquisa no país. A partir desse movimento, a Geografia Cultural brasileira foi se consolidando e os grupos de pesquisas de outras universidades começaram a se interessar por pesquisas em torno da música, da arte, da literatura em busca da compreensão dos simbolismos e ícones. Autores de fora, como James S. Duncan, Denis E. Cosgrove, Paul Claval, entre outros, foram importantes influências no auxílio para pensar a Geografia Cultural brasileira. Desenvolveram-se, por exemplo, trabalhos sobre as comunidades quilombolas e os movimentos de resistência (povos nativos) no território, sobre religião, festas tradicionais, sobre o cinema e sobre a contribuição da Literatura nacional para a ciência geográfica.

### **1.1 Geografia e Literatura**

Pierre Monbeig (1940), geógrafo francês que chegou a atuar no Brasil entre 1935 e 1946, já afirmava na década de 1940 que a Geografia havia ficado menos literária após o seu renascimento moderno, enquanto a Literatura ganhava cada vez mais ares geográficos.

O geógrafo canadense Marc Brosseau (2007) aponta que, nas primeiras décadas do século XX, alguns autores já evidenciavam a utilização de romances como um complemento na realização de análises regionais. Esta prática ainda não era vista como uma base sólida que constituía academicamente a Geografia.

Porém, segundo Araújo (2010), foi somente na década de 1970 que essa nova área de conhecimento – a relação entre a Geografia e a Literatura – ganhou mais força, devido ao desenvolvimento da corrente humanística da Geografia, de modo a conduzir esta ciência humana a um conjunto de novas abordagens e novas percepções, como as experiências desenvolvidas pelo homem com seu espaço vivido (topofilia).

Essa corrente (humanística) se desenvolvia “[...] paralelamente a uma corrente crítica de inspiração marxista, em reação contra a ‘nova’ Geografia quantitativa, dominante há

uma dezena de anos” (BROSSEAU, 2007, p. 19). Conforme elucidado anteriormente, a renovação da Geografia Cultural após os anos 1980 também ampliou os estudos sobre a relação entre a Geografia e as diversas manifestações culturais, na busca pela interpretação dos lugares e pela compreensão das relações espaciais. Neste contexto, Brosseau (2007) afirma que houve grande colaboração de geógrafos franceses nas pesquisas em torno das relações entre a Geografia e a Literatura, constatando no romance uma gama de elementos que respaldaram seus posicionamentos acerca de que aspectos não-quantificáveis também possibilitam o entendimento das relações do homem com o mundo.

São diversas as obras que apresentam potencialidades importantes para a compreensão das características dos lugares e relações estabelecidas naquele espaço. É um recurso que carrega em sua narrativa a capacidade de transmitir a união entre a objetividade e as experiências subjetivas, que se complementam na concretização das análises geográficas. Tomando o romance como exemplo, Brosseau (2007) afirma que,

“[...] em virtude de o romance não recorrer a categorias, conceitos e regras de encadeamento das proposições, como esperamos encontrar no discurso científico, ele nos oferece o espetáculo da paisagem – e as impressões da alma diante dela – em toda a sua fresca presença. (BROSSEAU, 2007, p. 36-37)

O ato de recorrer às fontes literárias (não somente por parte dos geógrafos) se deve ao fato desses recursos serem importantes meios para obtenção de informações sobre lugares em diferentes épocas, devido à capacidade de os autores conseguirem reproduzir as paisagens, a personalidade e as condições (naturais, sociais e econômicas) dos lugares por meio de suas narrativas (BROSSEAU, 2007).

Esse caráter instrumental – que é difícil de se contornar – repousa, evidentemente, em motivos diferentes, mas as razões frequentemente são as mesmas, servindo a suas respectivas causas: para uns, a literatura serve como fonte de informações; para outros, serve para colocar o homem no centro das preocupações; ou, ainda, para criticar o *status quo*, tendo em vista uma melhor justiça social. Em todos os casos, sabe-se exatamente o que se procura e, infalivelmente, isso é encontrado. (BROSSEAU, 2007, p. 60)

Os símbolos e sinais presentes no texto são capazes de posicionar o leitor (pela habilidade de pensar e imaginar) no contexto social, político e cultural que permeia o cenário “desenhado” pelo autor. A Literatura tem a capacidade de nos sensibilizar e nos possibilita reconhecer determinados contextos, mesmo que não realistas, e associá-los a situações que se

assemelham com muitas das quais vivenciamos ou que já tenhamos estudado sobre o mundo em que vivemos<sup>9</sup>. E amplia o nosso modo de ver esse mundo.

Toda leitura é importante, mas quando tratamos de investigações geográficas, nem todos os textos se tornam relevantes (como, por exemplo, no caso de algumas obras de ficção) para a realização da apreensão do espaço geográfico, sendo necessário um processo mais cuidadoso durante a seleção das obras, de acordo com os objetivos almejados. Quando selecionados de acordo com os objetivos propostos, os textos são abrangentes ao proporcionar, junto à Geografia, a compreensão da realidade e como a produção cultural influencia na organização no espaço (valores humanos, cotidiano e representações).

A Geografia, como ciência social ganha outros enfoques interpretativos ao aplicar a cultura aos seus diversos campos. [...] A Geografia e a Literatura cruzam-se, então, na dimensão de um enfoque cultural sobre o espaço e o ser social, independente de tê-lo como objeto, sujeito, manifestação ou como uma abordagem. Cabe, portanto, detalhar suas aproximações. (OLANDA e ALMEIDA, 2008, p. 16-17)

A linguagem nos livros é um signo essencial para a compreensão da realidade que não está visível, que não é material, mas que se configura em representação e em experiências que promovem a percepção geográfica daquela identidade construída pelo autor, mergulhadas pelas suas emoções, pelos seus conhecimentos, pela sua própria visão de mundo e pelo imaginário que constrói em nós, leitores, todo um cenário e uma rede de relações.

“A linguagem literária comunica, pois, aspectos da realidade ou fatos e tempos da experiência humana. Ela revela a visão e o posicionamento do escritor frente ao mundo” (OLANDA e ALMEIDA, 2008, p. 22). A Literatura pode marcar o tempo, mantendo seu caráter atual e contemporâneo (COSSON, 2006). Sua leitura pode conduzir reflexões e interpretações a partir de sua abstração. Ao abordar a Literatura como uma aliada para as suas investigações,

---

<sup>9</sup> Não é difícil entender por que, pelo lado da Geografia, passou a ser relevante construir uma argumentação em torno da incorporação da Literatura como fonte integrante de material para a construção de conceitos geográficos. Pois, afinal de contas, a Literatura se constitui na história da humanidade, se relaciona com uma realidade concreta, viva, e é produzida por sujeitos sempre datados, imersos na cultura humana. Bakhtin (2017a, 2017b), crítico literário e filósofo da linguagem, ao deter-se sobre o estilo no romance, sobre os enunciados da língua, baseia-se, antes de tudo, na relação social constituída entre as pessoas. Para o autor, os enunciados proferidos pelos personagens no romance, pelas pessoas nas ruas, pelos políticos nos palanques, pelos trabalhadores em seus ofícios, eles – os enunciados – estão encharcados da vida material, da concretude do mundo, das relações sociais que constroem em meio à vida, à natureza, ao seu meio social, à humanidade, que se configura a cada dia. Portanto, a Literatura constitui-se como uma produção cultural humana que, por si só carrega presença e o testemunho do mundo real em que se vive.

a Geografia promove a valorização e a apreciação estética de um conhecimento que possibilita o contato com o patrimônio humano.

## 1.2 A Geografia, a leitura de Literatura e a sala de aula

Retomando as reflexões que me conduziram a esta pesquisa, um dos aspectos que se torna relevante diz respeito aos documentos reguladores do ensino de Geografia. Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia - PCN (Brasil - Ministério da Educação, 1998) abordam a importância da interdisciplinaridade no processo de construção do conhecimento, que pode incentivar o interesse do aluno pela leitura e trazer outra possibilidade de compreensão das paisagens, territórios, lugares e regiões. Ferreira (1990 *apud* PINHEIRO NETO e CAVALCANTE, 2010, p. 138-139), ao problematizar as conexões entre Geografia e Literatura, diz que

[...] isto ocorre, não somente em função da obra literária, mas também por ser considerada expressão legítima da própria percepção, cognição e afetividade. Neste sentido, algumas destas obras podem ser consideradas como verdadeiros laboratórios para a análise de situações experienciadas e percebidas, transformando ou não as atitudes condutas dos seres humanos em relação ao significado dos seus espaços e lugares [...]. (FERREIRA, 1990, p. 159 *apud* PINHEIRO NETO e CAVALCANTE, 2010, p. 138-139)

Os PCN afirmam também que, através da leitura de alguns autores literários brasileiros – Jorge Amado, Graciliano Ramos, Érico Veríssimo, Guimarães Rosa, entre outros – é possível trabalhar a Geografia desde os primeiros ciclos do ensino, pois em suas obras estão retratadas diferentes paisagens brasileiras em seus contextos culturais, sociais, econômicos e naturais.

A Base Nacional Curricular Comum (BNCC)<sup>10</sup> – aprovada em 2017 pelo Governo Federal – ressalta a importância da articulação entre as competências gerais da Educação Básica e as competências específicas de Língua Portuguesa, que são essenciais para ampliar a participação do aluno em diferentes campos das práticas humanas e da cidadania (BRASIL, 2017). Uma dessas competências enfatiza que:

---

<sup>10</sup> Tomamos a BNCC neste trabalho como um documento regulador que apresenta diretrizes oficiais a serem seguidas pelas escolas. Não está no escopo deste estudo problematizar as discussões em torno da construção da base. Temos ciência do quanto o percurso foi polêmico, mas tal discussão foge da proposta desta pesquisa.



Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura. (BRASIL, 2017, p. 87)

Como seres pensantes e dotados de racionalidade, nosso primeiro contato com a leitura vem bem antes de conseguirmos ler uma palavra, mas sim na leitura que fazemos do mundo ao nosso redor, pela curiosidade em reconhecer os signos e pelos questionamentos da realidade vivenciada (FREIRE, 2003). Posteriormente, ao nos inserirmos no mundo letrado, um novo leque de conhecimento cultural se configura por meio das leituras com as quais passamos a ter contato.

Em um mundo cada vez mais tecnológico e com um verdadeiro bombardeio de informações diárias, com diversas possibilidades de leitura pelos meios digitais, temos visto em nosso país um cenário que vai na contramão das facilidades de acesso à informação: grandes editoras e livrarias (lojas físicas) fechando as portas e a diminuição da leitura de livros impressos pela nossa população. E como reverter esse cenário? É aí que o papel da escola se torna fundamental na inserção de práticas de leitura na vida dos alunos. Desenvolver nos alunos o gosto pela leitura é o pressuposto básico e fundamental para a sua inserção no mundo do conhecimento e para a compreensão da realidade, bem como a sua permanência na escola, pois a falta de domínio das competências leitoras leva muitos deles ao insucesso quanto ao rendimento nas disciplinas o que, por vezes, contribui para o abandono escolar.

Anne-Marie Chartier (2016), já citada, autora francesa que se dedica, entre outros objetivos, a estudar formação de leitores, apresenta alguns aspectos do desafio de manter nos jovens a prática da leitura. Ela reconhece o quanto é custoso conservar um conjunto de gestos e de comportamentos ligados a um patrimônio de uma prática cultural bastante modificada por vários suportes de escrita:

A partir dos anos 2000, com a internet, distâncias e tempos parecem ter sido abolidas. Dez anos mais tarde, o desejo de estar conectado permanentemente, graças a todos os “portáteis”, favorece a multiplicação de trocas breves. Os envios instantâneos em quantidade movimentaram as fronteiras entre as mensagens privadas e os escritos públicos. As gerações que entraram no escrito antes do ano 2000 encontram-se hoje em conflito com a geração dos *digital natives*. Disso decorre o esforço crescente para perpetuar os antigos gestos de leitura sobre livros de papel e para manter ativo o patrimônio (antigo e recente) da leitura infantil e infantojuvenil. (CHARTIER, 2016, p.28-29, grifo da autora)

O que se observa ainda hoje é que, na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, os alunos se mostram receptivos em ouvir histórias, pois o ato de ler,

quando bem desenvolvido pelo professor, convida ao prazer da leitura. Mas, com o passar dos anos, o estudante vai perdendo cada vez mais o elo com o ato de ouvir/ler histórias, muitas vezes substituindo-o pelo envolvimento com outros gêneros textuais, como o cinema, a novela etc. Cabe à escola democratizar e facilitar o acesso do aluno ao livro. Jesus e Mascarenhas (2017) afirmam que o uso de textos literários nas aulas de Geografia conduz a uma valorização de formas diferenciadas de promoção da aprendizagem, além de possibilitar uma aproximação dos estudantes com outro objeto do conhecimento, no caso, a Literatura.

O historiador francês Roger Chartier (2001), em seus estudos sobre a história das práticas de leitura e dos usos e manuseios dos materiais impressos, ressalta as diversas facetas que acompanham a prática leitora:

Antes de mais nada, dar à leitura o estatuto de uma prática criadora, inventiva, produtora, e não anulá-la no texto lido, como se o sentido desejado por seu autor devesse inscrever-se com toda a imediatez e transparência, sem resistência nem desvio, no espírito de seus leitores. Em seguida, pensar que os atos de leitura dão aos textos significações plurais e móveis situam-se no encontro de maneiras de ler, coletivas ou individuais, herdadas ou inovadoras, íntimas ou públicas e de protocolos de leitura depositados no objeto lido, não somente pelo autor que indica a justa compreensão de seu texto, mas também pelo impressor que compõe as formas tipográficas, seja com um objetivo explícito, seja inconscientemente, em conformidade com os hábitos de seu tempo. (CHARTIER, 2001, p. 78)

O prazer e a satisfação que podem ser encontrados no mundo da leitura se evidenciam em nossas próprias reminiscências como leitores. Muitas vezes esses momentos de fruição do texto – lendo-o ou ouvindo-o – pareciam ser realmente mágicos. Existe uma estreita relação entre o ser humano e o prazer. Todo o nosso corpo responde a um universo de sensações provocadas pelos mais diversos estímulos e isso não é diferente quando se trata da atividade intelectual. Embora, enquanto adultos, sejamos disciplinados a realizar inúmeras tarefas por mera obrigação, são as pequenas tarefas que realizamos com gosto e satisfação que dão sentido à nossa existência. O elo entre o sujeito e o livro se fará mais forte quando ele se construir a partir de sua fruição. Quando a atividade de leitura se torna mecânica, ela rompe definitivamente com seu sentido existencial de nos fazer sonhar, viajar, imaginar, criar, recriar e descobrir novos horizontes.

Nesse sentido, a escola e os professores assumem um papel crucial no resgate desse vínculo entre o sujeito e a leitura. Lajolo (2005) explicita que o gosto pela leitura, por se constituir em meio das práticas culturais humanas, pode ser algo ensinado. A autora, por esta perspectiva, defende a função social da instituição escolar de ensinar a apreciação da estética da leitura de um texto. Caso os alunos não gostem de ouvir histórias, segundo a autora, podem

aprender a usufruir com prazer desse momento. Ela aponta, então, para a importância do papel dos professores de mediar o ensino do gosto leitor. Para isso, precisam realizar um planejamento que preveja tempo suficiente para se ler, assim como apresentarem uma performance modelar<sup>11</sup> para o ato de ler. Junto disso, esta é uma atividade ampla que não pode ficar restrita ao ensino desta ou daquela disciplina, mas deve haver um esforço conjunto entre os professores das mais diversas áreas e níveis de ensino em desenvolver situações de aprendizagem que contemplem um espaço especial dado à leitura. Lajolo (2005) insiste que deva haver um projeto de leitura abarcado pela escola. Nessa linha, Kleiman e Moraes (1999) defendem que toda instituição escolar pode assumir um projeto integrador em que a prática de leitura possibilita uma abordagem interdisciplinar dos conteúdos, constituindo-se uma tarefa de qualquer área do conhecimento. Torna-se imprescindível que o professor, durante a elaboração do planejamento pedagógico, pesquise e busque obras literárias (além de outros recursos, como músicas, filmes) que possam ser significativas por estarem em consonância com o universo de interesse dos estudantes e, ao mesmo tempo, contribuir para o desenvolvimento do currículo, além de propiciar a ampliação de seu capital cultural. Sobre as práticas de leitura, Goulemot (2001) afirma: “Ler será, portanto, fazer emergir a biblioteca vivida, quer dizer, a memória de leituras anteriores e de dados culturais (GOULEMOT, 2001, p. 113).

Tonin (2016), ancorada na perspectiva da História Cultural e com um trabalho metodológico de base na História Oral, problematiza a prática de leitura fruição no contexto de uma escola em que havia um projeto de leitura para todos os segmentos de ensino. Ao ouvir os testemunhos tanto de estudantes que viveram a experiência, quanto de professores que dela participaram, pondera as relações (às vezes tensas) entre a obrigação e o prazer implicados no ato de ler. A autora, ao longo de sua pesquisa, apreendeu aspectos que indicam que a busca pela prática da leitura no ambiente escolar, para se alcançar sua fruição, demanda esforços de ambas as partes envolvidas (da instituição e seus professores quanto dos estudantes). Mesmo tendo em vista todas as complexidades que percorrem um projeto escolar que persegue a formação de leitores, Tonin (2016) nos mostra que é possível tomar a leitura da literatura como uma prática de formação de um gosto, de um prazer, e junto com isso, de muitos aprendizados.

Antonio Candido (2012) pontua a Literatura como um dos direitos básicos do cidadão. A partir deste pensamento, o autor afirma:

---

<sup>11</sup> Tonin (2016), ao focalizar a leitura fruição na escola, chama atenção para o aspecto performativo daquele lê para o outro que escuta, indicando o quanto no ato da leitura entram em jogo questões ligadas à atuação do corpo, da voz, do ambiente, enfim.

Por isso é que nas nossas sociedades a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. (CANDIDO, 2012, p. 24)

Em meio à comunidade escolar atendida, há um número significativo de estudantes oriundos de meio socioeconômico e cultural extremamente carente. Especialmente para esses, a escola se configura como um espaço de mediação entre eles e o mundo da cultura e do conhecimento. Como parte fundamental para o efetivo desenvolvimento global do estudante, a escola assume aqui um papel político em defesa da igualdade de acesso à cultura, antes restrita apenas a uma classe de prestígio social, e denominada como cultura erudita. Ao destacar a função social dos professores como sujeitos intelectuais e o papel da escola como um espaço de produção, Giroux (1997) estabelece a seguinte relação:

Um ponto de partida para interrogar-se a função social dos professores enquanto intelectuais é ver as escolas como locais econômicos, culturais e sociais que estão inextricavelmente atrelados às questões de poder e controle. Isto significa que as escolas fazem mais do que repassar de maneira objetiva um conjunto comum de valores e conhecimento. Pelo contrário, as escolas são lugares que representam formas de conhecimento, práticas de linguagem, relações e valores sociais que são seleções e exclusões particulares da cultura mais ampla. (GIROUX, 1997, p. 162)

“O papel do ensino é oferecer condições para que os indivíduos construam um pensamento lógico sobre o espaço-geográfico considerando-o como produto humano e social, portanto, historicamente complexo” (JESUS e MASCARENHAS, 2017, p. 1795). A leitura pode ser uma importante aliada na superação de práticas docentes tradicionais focadas na reprodução e memorização dos conteúdos. Ela pode ser o fio condutor para uma ação pedagógica eficaz, estimuladora e dinâmica na formação de indivíduos pensantes, reflexivos e críticos.

Não é nosso intuito preconizar que a leitura só é possível a partir de livros, pelo contrário. É sabido que a mesma vai muito além do simples fato de decifrar e decodificar palavras, ela é muito mais abrangente e não é privilégio apenas dos letrados, pois existe uma infinidade de maneiras de realizá-la: observando um quadro, uma paisagem, o lugar em que vive, a escola, dentre outros. No entanto, não se pode negar que o acesso à leitura escrita pode ser um instrumento libertador, principalmente para as classes oprimidas, pois o homem a constituiu como um dos principais meios de comunicação e informação, mesmo havendo outras maneiras de “ler o mundo”. (SILVA e ALBANO, 2017, p. 1501)

Partindo dessa ideia de construir um diálogo entre o ensino da Geografia com a leitura de Literatura, em minha pesquisa, delimito como foco de estudo o 7º ano – pelo fato de o currículo englobar conteúdos de Geografia do Brasil – ampliando as possibilidades de inserção de obras da Literatura nacional no cotidiano das aulas. Sendo assim, “[...] o texto literário cria as condições de ampliar e lançar a construção de conhecimento, de maneira a formar novos conjuntos de ideias, imbuídas da narrativa vivenciada e da objetividade buscada pela ciência, via inserção das obras literárias e da geografia” (ARAÚJO, 2010, p. 36). Adianto aqui que não possuo grandes experiências neste campo interdisciplinar, embora já havia lido alguns fragmentos de textos e poesias em algumas de minhas aulas. A observação com mais acuidade desta relação no desenvolvimento de práticas pedagógicas é algo que me instigou a realizar este trabalho.

Usar da Literatura como algo não ‘pronto’ e fechado mostra que é possível haver novas interpretações a partir de um mesmo conceito, levando a novas reflexões. Pensar que uma obra de ficção pode ir além dos conhecimentos impostos possibilita o estímulo da criatividade e ludicidade. (DIAS, 2019, p. 1879)

Quando se ensina Geografia do Brasil aos alunos do 7º ano do Ensino Fundamental, seja ela física ou socioeconômica, percebe-se que a grande maioria dos materiais didáticos carregam textos com linguagens muito distantes do discente, às vezes até muito acadêmica para a sua realidade. Um exemplo disso pode ser visto na forma como a sub-região no Sertão nordestino é abordado em alguns livros didáticos. Evidencio aqui um trecho retirado no livro didático da coleção Projeto Araribá para o 7º ano (2010, p. 125):

No interior do Sertão, existem áreas em vertentes de serra e zonas de transbordamento de rios que são úmidas e florestadas, com solos férteis. São chamados brejos. Nas zonas de transbordamento de rios permanentes ou intermitentes, há terrenos planos e encharcados, para onde são carregadas pela enxurrada, na época chuvosa, os materiais decompostos. Depositando-se no solo, esses materiais formam uma camada mais espessa e úmida, propícia à agricultura. (PROJETO ARARIBÁ – GEOGRAFIA 7º ANO, 2010, p. 125)

Devemos deixar de apresentar os conceitos geográficos aos alunos? Não, pois é direito do aluno em seu processo de formação ter acesso a todo conhecimento que lhe está disponível na escola e que é essencial para a sua formação cidadã. Nem é pretensão deste trabalho deixar a conceituação em segundo plano, visto que o processo de produção de conhecimentos geográficos protagoniza as práticas de ensino desenvolvidas nesta pesquisa. Conceitos são necessários, devem ser construídos com os alunos, mas a apresentação pode

ocorrer de diversas maneiras. Silva e Albano (2017), ao abordarem o uso do livro didático como principal suporte no cotidiano escolar, não negam a importância desse recurso em sala de aula, pois muitas vezes é o único material disponível (e mais acessível) tanto para o professor quanto para o aluno. Porém, os autores salientam que:

O ideal é que o professor utilize esse recurso didático como um meio para mediar suas aulas de Geografia, porém muitos trabalham na perspectiva de que ele não é um meio e sim um fim. Na maioria das vezes, o problema está centrado na metodologia utilizada para trabalhar com este recurso e, por vezes, o educador não consegue despertar interesse de muitos alunos. (SILVA e ALBANO, 2017, p. 1508)

O professor tem a possibilidade de abordar diferentes mecanismos para o ensino que vão além do excesso de teoria. “Utilizar das diversas linguagens presentes atualmente, como a Literatura, promove conhecimentos que instiguem a imaginação e a criatividade [...]” (DIAS, 2019, p. 1879). Ao contextualizar a Geografia e a realidade escolar na atualidade, a geógrafa Lana de Souza Cavalcanti (2010) elucida:

No entanto, ainda predominam práticas tradicionais: passar atividades do livro e “dar visto” nas atividades; pedir leitura de trechos do livro didático usado de modo acrítico e reprodutivo; explicar conteúdos como se fossem verdades inquestionáveis a serem reproduzidas; realizar avaliações com o objetivo predominante da memorização. Essas práticas não podem ser avaliadas em si mesmas: os livros didáticos com seus conteúdos/atividades, a memorização, as aulas expositivas não são ruins em si mesmas. Para considerá-las em sua qualidade e potencialidade educativa, devem-se observar os diferentes aspectos envolvidos no cotidiano escolar, sobretudo os objetivos e os resultados de aprendizagem dos alunos. (CAVALCANTI, 2010, p. 13)

Para que o aluno compreenda os conceitos da dinâmica espacial da referida sub-região (Sertão) mencionada no exemplo dado, são necessários conhecimentos prévios acerca das características do relevo brasileiro, da condição climática e hidrográfica do Sertão nordestino, além das questões socioeconômicas que afetam a nossa população. Quando o aluno apresenta defasagem nesses conhecimentos, tal linguagem (da forma como o conteúdo é apresentado) pode distanciá-lo de uma aprendizagem mais efetiva de determinados conceitos. Paulo Freire, já citado, em seu livro **Pedagogia da autonomia**, elabora o seguinte questionamento: “Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina [...]?” (FREIRE, 1996, p. 30). Esta questão pode ser contemplada por meio da parceria com o estudo de textos literários em sala de aula, pois, ao ler as descrições de uma personagem numa linguagem que se aproxima mais à vivência do aluno (até mesmo pela simplicidade das palavras), a compreensão de determinadas paisagens climatobotânicas brasileiras ou de situações socioeconômicas do país se tornam mais concretas

à percepção dos estudantes, permitindo assim a sistematização e construção de seu conhecimento.

A ideia inicial deste estudo previa um acompanhamento da realização de algumas leituras literárias em consonância às práticas pedagógicas de algumas professoras da rede estadual de ensino (ideia que posteriormente foi alterada na última versão do projeto). Optei por acompanhar as práticas cotidianas de trabalho de uma professora que leciona na mesma unidade de ensino em que sou professora efetiva (Escola Estadual Antonio Caio). Estar ao lado de uma parceira profissional na mesma escola, encarregada de ministrar a mesma disciplina, me pareceu um caminho mais profícuo para a pesquisa. A proximidade – tanto física quanto pessoal – favoreceria a construção de um trabalho de campo mais denso.

Em conversas com a professora e, de acordo com os nossos horários de aula, ficou acertado que as leituras de literatura e as demais atividades aconteceriam no 7º ano D, sala do período da tarde, às quartas-feiras e, apesar dos desafios trazidos pelas diferenças de encaminhamento de cada aula, a professora se mostrou solícita para a participação na pesquisa. Dirigi-me, então, à Coordenação Pedagógica e à Direção da escola, que prontamente concordaram com a realização dos acompanhamentos das aulas na turma do 7º ano. A Direção estava passando por processo de transição, pois receberíamos um novo diretor no segundo semestre de 2018. Como eu já o conhecia, comentei com ele, logo que se estabeleceu no cargo, que realizaria minha pesquisa acompanhando as aulas de Geografia da professora Regina<sup>12</sup>. Ele concordou e prontamente se colocou à disposição caso eu precisasse de algo.

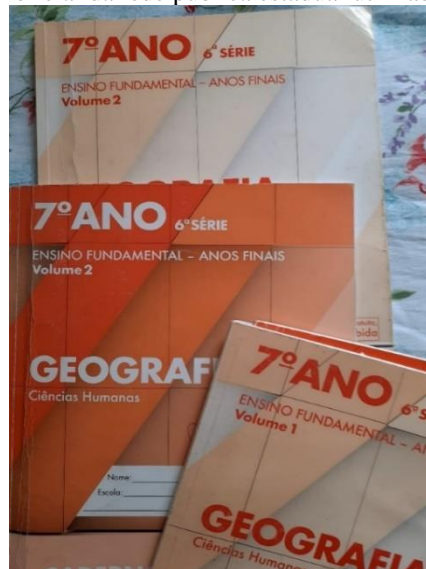
Em 2018, eu lecionava para duas turmas de 7º ano na escola em que completava a carga horária. Essa unidade de ensino (Escola Estadual Prefeito Caetano Munhoz) já fazia parte de minha vida pessoal e profissional, como relatei no início, pois, além de ter sido aluna na escola, foi lá onde me efetivei (2013-2015) assim que fui chamada no concurso da rede pública estadual. As duas turmas pertenciam ao período da tarde. Em meio às ideias e aos anseios das atividades de observação e acompanhamento, resolvi me inserir na pesquisa para além da mera observação das práticas didático-pedagógicas alheias, e decidi problematizar o desenvolvimento de minha própria prática como professora. Como a professora Regina e eu atuávamos no mesmo ano, com a mesma disciplina (mesmo em escolas diferentes) e nosso convívio era muito parceiro, passei a tomar o andamento com meus alunos também, focalizando, desse modo, minha própria prática pedagógica.

---

<sup>12</sup> Usarei o nome “Regina” para me referir à professora.

Mediante os dias e horários de minhas aulas e em conversas com a Direção da escola, que também consentiu o desenvolvimento das atividades, optei por uma de minhas turmas, o 7º ano B. Quando comentei na sala dos professores que realizaria a pesquisa do mestrado em uma de minhas turmas e ao mencionar qual sala seria meu foco de observação e estudo, ouvi alguns comentários de meus colegas que diziam que “dificilmente algo sairia daquela sala” ou que “eles não participariam das propostas”. Talvez tais manifestações tenham sido decorrentes dos desafios ali enfrentados. Aquela turma vinha apresentando problemas recorrentes de indisciplina e de falta de realização de atividades/trabalhos, como já havia sido relatado à Coordenação Pedagógica da escola. Confesso que, em um primeiro momento, isso me preocupou, mas tomei aqueles comentários como incentivo e desafio para promover algo diferente com a minha turma. A realização das leituras e o desenvolvimento das atividades com aquela turma aconteceram nas sextas-feiras. Nas aulas de segunda-feira eu trabalhava textos do livro didático de Geografia e de materiais próprios, além de algumas atividades selecionadas do Caderno do Aluno, o material oficial da rede pública do estado de São Paulo até o final de 2018.

**Figura 1:** Material oficial da rede pública estadual utilizado até 2018.



Fonte: Acervo pessoal.

O material oficial – Caderno do Professor e Caderno do Aluno – fornecido pelo governo e em uso na época em que a pesquisa estava sendo desenvolvida, foi criado pelo Programa São Paulo Faz Escola, em 2008. A justificativa para a criação do material foi unificar o currículo escolar nas escolas paulistas e resolver o problema do baixo desempenho escolar dos alunos, cujos dados eram obtidos pelas avaliações de desempenho aplicadas na rede



estadual de ensino. Apresentava orientações didático-pedagógicas e tinha como base o currículo oficial do estado de São Paulo, podendo ser utilizado como complemento à Matriz Curricular. Por muito tempo, o material gerou críticas por parte dos professores da rede pública estadual e por acadêmicos que desenvolviam pesquisas sobre o currículo escolar, por retirar a autonomia do professor e “engessar” o trabalho docente, uma vez que as aulas já vinham preparadas e com orientações para a aplicação das sequências didáticas.

Nas duas escolas estaduais em que lecionei e que foram o campo de realização desta pesquisa, nunca fui obrigada a utilizar os “caderninhos”, como era chamado o material por professores e estudantes. A Gestão e a Coordenação Pedagógica nos orientavam a seguir a matriz curricular, porém sempre com liberdade na adoção dos recursos didáticos em nossas aulas. Em rodas de conversas informais com outros professores da rede, ficávamos sabendo que algumas escolas determinavam que seus professores usassem o material oficial em sala de aula, o que acabava por ferir a liberdade de cátedra docente. Não critico quem fazia espontaneamente o uso integral desse material, pois em um estado com mais de cinco mil escolas públicas pertencentes à rede e com regiões tão desiguais economicamente (mesmo sendo o estado mais rico da nação), em muitas escolas era o único material acessível aos alunos e aos professores, pois, muitas vezes, nem o livro didático chega ao seu destino (escolas). Eu nunca o desprezei totalmente, mesmo não tendo nenhuma obrigação em usá-lo, pois alguns exercícios eram bem pertinentes no desenvolvimento de alguns conteúdos. No caso da professora Regina, o uso dos “caderninhos” era mais frequente em suas aulas e constava em seu planejamento anual. Nesse contexto, a interdisciplinaridade com a Literatura em nossas aulas de Geografia foi um desafio para nos reinventarmos e deixarmos nossa “zona de conforto”.

O uso da linguagem literária no ensino de Geografia permite trabalhar conceitos e conteúdos tanto da Geografia escolar quanto da Geografia científica, correlacionando com a concepção individual e subjetiva que cada um traz. A apropriação de textos literários diversificados (romances, contos crônicas, poemas, literatura de cordel, dentre outros), abre um leque de opções para ampliar a construção do conhecimento, além de possibilitar uma apreensão dos fenômenos do espaço geográfico sob a ótica de outra área do conhecimento, sem perder de vista o cunho geográfico. (JESUS e MASCARENHAS, 2017, p. 1793)

A escolha das duas escolas se deu pelo fato de eu já estar presente nessas duas unidades de ensino a maior parte da minha semana e pela facilidade em conseguir conciliar os horários entre as duas turmas que seriam tomadas para o estudo. A escolha da professora Regina se baseou em dois critérios: pelo fato de ela lecionar para as turmas de sétimos-anos e por ser a professora de Geografia com mais tempo de carreira (20 anos) da Escola Estadual Antonio

Caio. Essa pesquisa, segundo me informou, também se configurava como um desafio para ela, que nunca havia trabalhado Geografia com o auxílio de textos literários. Ou seja, desde o momento que tive a primeira reunião com a professora relatando a história do projeto e os objetivos, ela se dispôs a abrir seu planejamento e incorporar a proposta de trabalhar com a leitura de textos literários em suas aulas. A professora mostrou-se interessada em participar do projeto apesar de ter externalizado sua inexperience com esse tipo de abordagem pedagógica para o ensino de Geografia.

De acordo com a proposta curricular de Geografia para o 7º ano do Ensino Fundamental, no terceiro e quarto bimestre, os conteúdos englobam os ecossistemas e biomas brasileiros, regiões do IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, migrações internas no território brasileiro, industrialização e urbanização. Como a proposta desta pesquisa tinha por objetivo a leitura de textos/livros que contribuíssem no processo de produção de conhecimento, comecei a pesquisar os livros que trabalharia com meus alunos. Já tinha dois livros em mente: **Perdido na Amazônia 1: Dan contra a terrível Doutora Nova**<sup>13</sup>, de Toni Brandão (2005) e **Vidas Secas**<sup>14</sup>, de Graciliano Ramos (2001). Escolhi o primeiro livro, **Perdido na Amazônia 1: Dan contra a terrível Doutora Nova**, por causa da história de ficção científica abordar a aventura de um garoto no meio da Floresta Amazônica, com detalhes sobre a fauna, a flora e a cultura daquele bioma brasileiro. Tive contato com um trecho do livro em 2016, por meio do material didático (apostila) que utilizava em um colégio particular onde eu lecionava para o 7º ano. O trecho estava em uma seção denominada “Geografia e Arte” e trazia discussões sobre biopirataria e riscos à floresta e, na época, meus alunos daquela turma adoraram a história. Anotei o nome do livro e do autor em uma agenda, para posterior aquisição. Já a escolha do livro de Graciliano Ramos se deu pela sua abordagem das características naturais da região da Caatinga e como essas condições naturais, aliadas às questões socioeconômicas, promovem diáspora, principalmente na sub-região do Sertão. As outras duas obras surgiram nas reuniões de orientação: **Gente, bicho, planta: o mundo me encanta**<sup>15</sup>, de

---

<sup>13</sup> A história gira em torno de Dan, um garoto que cai de paraquedas no meio da Floresta Amazônica e o que era para ser um passeio turístico, se transforma em uma grande aventura repleta de mistérios. Disponível em: <<https://www.amazon.com.br/Perdido-Amaz%C3%B4nia-Contra-Terr%C3%ADvel-Doutora/dp/852602521X>>. Acesso em: 23 mar. 2020.

<sup>14</sup> O romance, publicado em 1938, narra a trajetória de uma família de retirantes se deslocando de tempos em tempos em meio à castigante seca do sertão nordestino. Disponível em: <<https://guiadoestudante.abril.com.br/estudo/vidas-secas-resumo-obra-de-graciliano-ramos/>>. Acesso em 23 mar. 2020.

<sup>15</sup> O livro de Ana Maria Machado aborda, em três narrativas, assuntos importantes e sérios sobre o equilíbrio entre o homem e a natureza. Disponível em: <<https://www.amazon.com.br/Gente-Bicho-Planta-Mundo-Encanta/dp/852601370X>>. Acesso em: 23 mar. 2020.

Ana Maria Machado (2009) e **Nas ruas do Brás**<sup>16</sup>, de Drauzio Varella (2000). A partir do livro de Machado, pretendia promover reflexões sobre as ações do homem sobre o meio em que vive. O livro de Varella, por sua vez, traz uma abordagem das migrações europeias para a cidade de São Paulo e a urbanização do Brás nas primeiras décadas do século XX, além das influências do bairro na constituição subjetiva do sujeito, a partir das lembranças de sua infância.

Procurei, então, escolher tanto textos considerados clássicos (aqueles tomados como referências quando se aborda a Literatura na perspectiva da formação humana<sup>17</sup>) quanto textos mais contemporâneos e menos conhecidos no meio literário, buscando contemplar os vários desafios no trabalho de seduzir os alunos, conforme Chartier (2016), historiadora das práticas culturais, principalmente as de ensino da leitura e da escrita nos primeiros anos da escola formal, assinala:

Dar sentido e valor “à” leitura, só pode ser feito compartilhando leituras. Quais? Com a superabundância de publicações, é preciso escolher, ler e reler com as crianças, escutar suas reações, ler e reler mais uma vez. Isso toma muito tempo. Ao passo que é preciso, por todos os lados, bater recordes de velocidade, é uma felicidade lenta a de fazer “gostar da leitura”. (CHARTIER, 2016, p. 31)

**Figura 2:** Livros escolhidos para as leituras com os alunos.



**Fonte:** Acervo pessoal.

<sup>16</sup> Por meio de histórias divertidas e envolventes, Drauzio Varella recorda sua infância e transmite as experiências vivenciadas na cidade de São Paulo dos anos 1940 e 1950. Disponível em: <<https://www.companhiadasletras.com.br/detalhe.php?codigo=40170>>. Acesso em: 23 mar. 2020.

<sup>17</sup> Calvino (1997) apresenta algumas razões para a leitura de certas obras literárias e fornece seu ponto de vista a respeito do que entende por um clássico. Um dos aspectos levantados pelo autor se refere ao valor cultural acumulado que a leitura do texto pode trazer de benefício à vida do leitor. Destaca que essas leituras (dos clássicos) têm o poder de mobilizar, motivar, de provocar novas descobertas no pensamento de cada sujeito leitor. Uma de suas asseverações: “É clássico aquilo que persiste como rumor mesmo onde predomina a atualidade mais incompatível” (CALVINO, 1997, p. 15). Concordo, portanto, com as considerações acerca do que define como clássico.

A professora da outra turma, com quem estava acompanhando as aulas, me perguntou quais livros eu lia com os meus alunos. Combinamos que ela (Regina) teria autonomia para escolher os livros que lia com os seus. Porém, ao tomar conhecimento das obras que eu havia escolhido e como eu pretendia abordá-las, ela decidiu ler as mesmas para que eu pudesse analisar o cenário de desenvolvimento de práticas pedagógicas semelhantes nas duas turmas de 7º ano. Ponderamos sobre o uso do livro **Vidas Secas**, que geralmente é lido apenas durante o Ensino Médio por apresentar um vocabulário mais complexo para a faixa etária dos nossos discentes. A princípio, a leitura do livro de Graciliano Ramos no 7º ano pareceu-lhe um pouco inadequado. No início daquele ano letivo corrente eu havia inserido em meu planejamento de ensino, enviado à Coordenação Pedagógica, o filme **O Caminho das Nuvens**, o qual já havia utilizado em anos anteriores, inclusive em parceria com a professora Regina (trabalhei com o Ensino Fundamental e ela com o Ensino Médio). Na Escola Estadual Antonio Caio sempre construímos (as quatro professoras de Geografia) os nossos planejamentos de ensino de maneira coletiva e colaborativa. Por exemplo: mesmo que em determinado ano eu não vá trabalhar com o Ensino Médio, ajudo na elaboração do documento e nas sugestões de materiais, assim como também recebo a mesma ajuda e sugestões. Com a intenção de tornar a leitura de **Vidas Secas** mais acessível e fácil, eu disse a Regina que “puxaria um gancho” com o filme que já constava em nosso planejamento. O filme **O Caminho das Nuvens**<sup>18</sup>, cuja história gira em torno de uma família nordestina que migra para o Rio de Janeiro de bicicleta, aborda uma temática de migração semelhante à do livro, porém com época e localidades diferentes. Regina também viu nessa relação uma boa oportunidade para o desenvolvimento das práticas pedagógicas, mesmo o filme sendo um recurso paralelo a esta pesquisa e não se constituindo como principal mecanismo de investigação. E assim, demos início às nossas práticas pedagógicas.

---

<sup>18</sup> O Caminho das Nuvens. Direção de Vicente Amorim. Brasil: Globo Filmes, 2003. 1 DVD (85 min.).

## 2 – Metodologia do trabalho de campo

- *Que livro grande é esse? – disse o pequeno príncipe. – O que o senhor faz aqui?*  
 - *Eu sou geógrafo – disse o velho senhor.*  
 - *O que é um geógrafo?*  
 - *É um sábio que conhece a localização dos mares, dos rios, das cidades, das montanhas e dos desertos.*  
 (Antoine de Saint-Exupéry, **O pequeno príncipe** – 2015, p. 85)

Este trabalho etnográfico, do tipo estudo de caso, focalizou duas salas de aula ao longo do período de três meses, no segundo semestre de 2018. Em um momento, busca-se compreender “o outro”, no caso a professora Regina, diante do acompanhamento das atividades realizadas em sua sala de aula, com a sua turma. No trabalho etnográfico, Silva (2000) reforça o quanto é importante a tomada de vista do outro no campo e que são necessárias algumas técnicas e procedimentos metodológicos, como o tempo de convívio, a comunicação com o grupo, o registro em diário de campo dos elementos sociais que compõem o ambiente de observação, como hábitos, costumes e depoimentos dos sujeitos. Trazendo para a sua experiência em campo, o autor enfatiza:

A presença do antropólogo em campo já é um “dado” em si mesmo que aparece “misturado” aos “fatos observados”, ou seja: intuições, lembranças, comparações fazem do diário uma primeira “confissão” escrita sobre a natureza experimentada da alteridade vivida pelo antropólogo. (SILVA, 2000, p. 64)

No caso deste estudo, é esta geógrafa que se desloca da condição de professora para a condição de pesquisadora, em busca de analisar como se dava o desenvolvimento das práticas pedagógicas de Geografia mediante a interdisciplinaridade com a leitura de Literatura.

Para além da sala de aula alheia, apoio-me também em princípios da abordagem da pesquisa-ação. A fim de buscar mais elementos para o trabalho, problematizei meu fazer de professora de Geografia. Barbier (2007) enfatiza o quanto a pesquisa-ação pode ser um importante instrumento de mudança social por se pautar mais no conhecimento prático do que no conhecimento teórico, pois os membros do grupo possuem um maior conhecimento sobre a sua realidade do que quem está de fora. “Significa que todo avanço em pesquisa-ação implica o efeito recursivo em função de uma reflexão permanente sobre a ação”. (BARBIER, 2007, p. 117)

A pesquisa-ação torna-se a ciência da práxis exercida pelos técnicos no âmago de seu local de investimento. O objeto da pesquisa é a elaboração da dialética da ação num processo pessoal e único de reconstrução racional pelo ator social. Esse processo é relativamente libertador quanto às imposições dos hábitos, dos costumes e da sistematização burocrática. (BARBIER, 2007, p. 59)

Conforme informado anteriormente, esta pesquisa acompanhou o desenvolvimento de práticas pedagógicas de Geografia com o auxílio da leitura (em voz alta) de Literatura em duas turmas de 7º ano: uma da professora Regina, na Escola Estadual Antonio Caio, e a minha turma, na Escola Estadual Prefeito Caetano Munhoz. Quando o livro lido nas aulas apresentava imagens, nós duas seguíamos as mesmas condutas, conforme combinávamos: mostrávamos as páginas aos alunos, o que acabava por despertar ainda mais a curiosidade deles. Ao concluir uma leitura, disponibilizávamos o livro para os alunos, com o propósito de promover a circulação do texto entre eles. Nós duas procurávamos sincronizar, na medida do possível, o desenvolvimento de nossos trabalhos em sala de aula.

Com a finalidade de fornecer um contexto das condições de produção dos dados em campo, farei uma descrição de cada unidade escolar e, em seguida, de cada turma.

A Escola Estadual Antonio Caio entrou em atividade no ano de 1964. Localiza-se no bairro São Vicente, nas proximidades da região central da cidade de Itapira, estado de São Paulo. Está assentada em um prédio amplo e, logo na entrada, fica a secretaria, a cozinha e os sanitários dos funcionários, as salas da gestão, da coordenação pedagógica, dos professores e algumas salas onde ficam armazenados documentos e materiais. A unidade conta com dezoito salas de aulas que estão separadas em diferentes blocos do prédio e que são visualizados assim que ultrapassamos a entrada da secretaria. As salas 1 a 10 ficam no bloco do lado esquerdo, próximas a um pequeno jardim e à cozinha/refeitório, onde a merenda é preparada e servida. Seguindo em frente a partir da entrada, no bloco seguinte ao pátio e à cantina (que ficam à direita), estão as salas de 11 a 14 e a sala de leitura. Atualmente, a sala de leitura é usada apenas como biblioteca para empréstimos de livros aos alunos e como ambiente para estudos, com controle realizado por duas funcionárias que estão readaptadas de suas funções. E no último bloco estão as salas 15 a 18, sendo esta última equipada com um projetor fixo. A escola também conta com duas salas de vídeo equipadas com notebook, televisor e projetores, um laboratório de ciências e uma sala de informática com doze computadores. Há ainda um amplo pátio com um palco, mesa de pingue-pongue, cantina, sanitários dos alunos e duas quadras poliesportivas em seu entorno. No geral, a escola é bem conservada e muito arborizada, tanto externamente quanto no espaço interior. Nos fundos da escola fica a residência do caseiro do prédio. A planta baixa da escola está no Anexo 1.

A Escola Estadual Antonio Caio é a única da cidade a contar com Núcleos de Ensino-Aprendizagem, onde cada sala de aula é preparada para atender somente a uma disciplina. Ao soar o sinal para o fim de cada aula, não são os professores que trocam de sala, mas sim os alunos, que devem fazê-lo sem ultrapassar o limite de cinco minutos para cada troca. Ou seja, os alunos têm que se dirigir às salas de aula específicas e cada uma é preparada para determinada disciplina. Por exemplo, as salas destinadas para as aulas de Geografia (são duas, compartilhadas por quatro professoras) estão equipadas com os livros didáticos das turmas específicas que as frequentam, com atlas geográfico, mapas e globos terrestres, com um mural de notícias geográficas (alimentado pelas professoras e pelos alunos), com imagens. Os armários das professoras possuem alguns materiais de papelaria que são compartilhados entre todos e as carteiras seguem enfileiradas (a disposição das carteiras ficou a critério dos professores que compartilham as salas, de acordo com o perfil das turmas). Com isso, os estudantes vivenciam diferentes ambientes de aprendizagem, que estão organizados para recebê-los no momento específico de cada aula, e os alunos podem ter contato com os materiais que ficam permanentemente à disposição na sala de cada disciplina. O projeto de núcleos de aprendizagem já existiu na diretoria de ensino da qual a escola faz parte e foi colocado de lado no início desta década, retornando ao modelo anterior, em que os professores trocavam de sala uns com os outros. O processo para a implantação dos Núcleos de Ensino-Aprendizagem aconteceu após a mudança na gestão escolar, no segundo semestre de 2018. O novo diretor da escola (citado anteriormente) mencionou seu desejo do retorno do projeto e teve o apoio da equipe docente (que também ansiava por isso) e da comunidade escolar, após realização de assembleias com as famílias dos estudantes. Os núcleos começaram a vigorar no ano letivo de 2019, e sua avaliação tem sido positiva por parte de todos os integrantes da comunidade escolar, pois criou um senso de autonomia e responsabilidade nos alunos, uma maior socialização entre as pessoas que vivenciam o espaço da escola. Este sistema de organização da escola conseguiu reduzir a evasão dos alunos das aulas pelo fato de estarem cansados de ficar muitas horas seguidas dentro da mesma sala. Houve, também, diminuição considerável nos casos de depredação do patrimônio escolar (carteiras e paredes rabiscadas, vidros e portas quebrados e cortinas rasgadas).

A escola funciona nos três períodos com Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos – Ensino Médio. No período da manhã, as dezoito salas são utilizadas, sendo nove por turmas de Ensino Fundamental, e nove por turmas de Ensino Médio. O período da tarde atende onze turmas de Ensino Fundamental, e, no período da noite, há três

salas de EJA<sup>19</sup>. Ao todo, a escola compreende: quatro turmas de sextos anos, cinco turmas de sétimos anos, cinco turmas de oitavos anos, seis turmas de nonos anos, quatro turmas de primeiras séries do Ensino Médio, duas turmas de segundas séries do Ensino Médio, três turmas de terceiras séries do Ensino Médio, uma turma de primeiro termo da EJA – Ensino Médio, uma turma de segundo termo da EJA – Ensino Médio e uma turma de terceiro termo da EJA – Ensino Médio.

**Figura 3:** Fachada da Escola Estadual Antonio Caio (2019).



**Fonte:** Acervo pessoal.

A E. E. Antonio Caio possui 41 professores em seu corpo docente, além de demais funcionários (gestão, coordenadores pedagógicos, agentes de organização escolar que trabalham na secretária/pátio e merendeiras). Em 2019 havia aproximadamente 985 alunos matriculados nesta unidade de ensino.

Quanto à comunidade escolar, a maioria dos alunos reside nos bairros mais próximos ao centro e também em bairros da periferia da cidade. Há, também, alunos provenientes da zona rural. Essa heterogeneidade, composta por alunos se deslocando de longas distâncias, deve-se ao fato de muitos pais quererem vagas para seus filhos na escola Antonio Caio, em razão da “boa fama” que ela carrega, por também ser tradicional no município e pelos bons índices apresentados no IDESP - Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo nos últimos anos.

---

<sup>19</sup> Dados segundo o ano letivo de 2019.



**Mapa 1:** Vista aérea da localização e dimensão da Escola Estadual Antonio Caio.



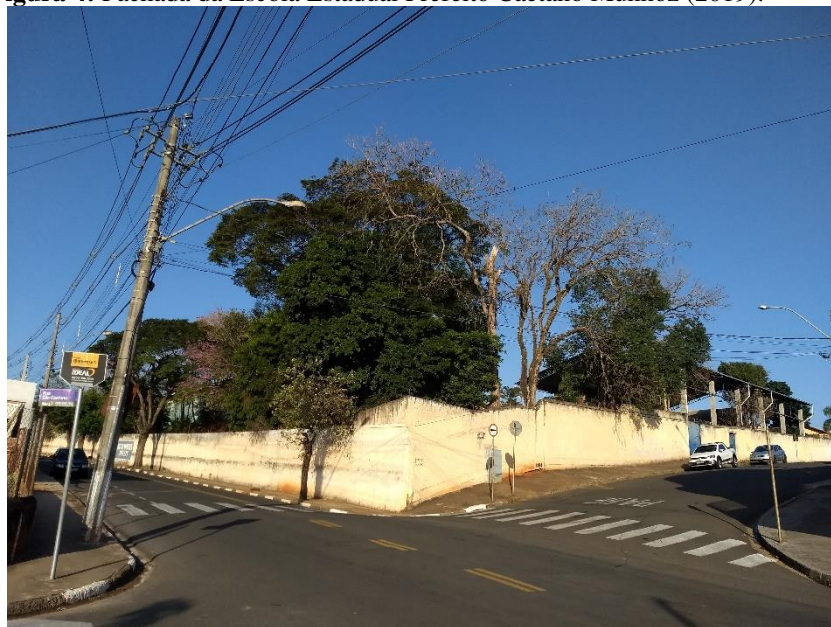
**Fonte:** <https://www.google.com.br/maps/place/Escola+Estadual+Ant%C3%B4nio+Caio/@-22.4453117,-46.8291992,355m/data=!3m1!1e3!4m5!3m4!1s0x94c8fdf67e8ed16f:0x7e2b61e14e497850!8m2!3d-22.4450064!4d-46.8275488>. Acesso em: 26/05/2019.

A Escola Estadual Prefeito Caetano Munhoz está em atividade desde 1974. A escola se localiza em um bairro distante do centro (Prados). Esse bairro fica próximo a outros dois que são considerados bem violentos na cidade e que apresenta carências em algumas infraestruturas urbanas, além de apresentar graves ocorrências relacionadas ao tráfico de drogas, roubos e até casos de homicídio/feminicídio nos últimos anos.

A unidade de ensino é dividida em três blocos. O primeiro bloco, que fica voltado à principal avenida do bairro, abriga sete salas de aula e a sala de vídeo. No bloco do meio, ficam a sala de leitura (antiga biblioteca da escola), a secretaria, a sala de livros didáticos (onde os livros de cada disciplina ficam guardados, separados por prateleiras e anos de ensino), a sala dos professores, os sanitários dos funcionários e dos alunos, a cozinha que prepara e serve a merenda, o pátio/refeitório e um palco para apresentação de atividades culturais. No bloco do fundo, fica a sala de informática, cinco salas de aula, além da residência da caseira. Ao lado deste bloco, está a quadra poliesportiva. No período da manhã, a sala de vídeo (número 7) funciona como sala de aula. Quando um professor precisa utilizá-la com sua turma, é preciso trocar com o colega docente que naquele momento está ministrando aula na sala 7. Nos períodos da tarde e noite, o seu funcionamento como sala de vídeo ocorre normalmente. No momento, a

sala de leitura encontra-se fechada por não ter professor responsável<sup>20</sup> (ninguém havia se inscrito em 2019), mas esse fato não é uma barreira para o contato dos alunos com os livros, pois a Coordenação Pedagógica coloca o acervo à disposição dos professores que quiserem trabalhar atividades de leitura com os alunos.

**Figura 4:** Fachada da Escola Estadual Prefeito Caetano Munhoz (2019).



**Fonte:** Acervo pessoal.

A respectiva unidade de ensino funciona nos três períodos de aula e atende aos segmentos do Ensino Fundamental e Ensino Médio. No período da manhã, são sete turmas de Ensino Fundamental e seis turmas de Ensino Médio. O período da tarde atende onze turmas de Ensino Fundamental, e, no período da noite, há quatro turmas de Ensino Médio. Ao todo, a escola Caetano Munhoz compreende seis turmas de sextos anos, quatro turmas de sétimos anos, quatro turmas de oitavos anos, quatro turmas de nonos anos, quatro turmas de primeiras séries do Ensino Médio, três turmas de segundas séries do Ensino Médio e três turmas de terceiras séries do Ensino Médio<sup>21</sup>.

---

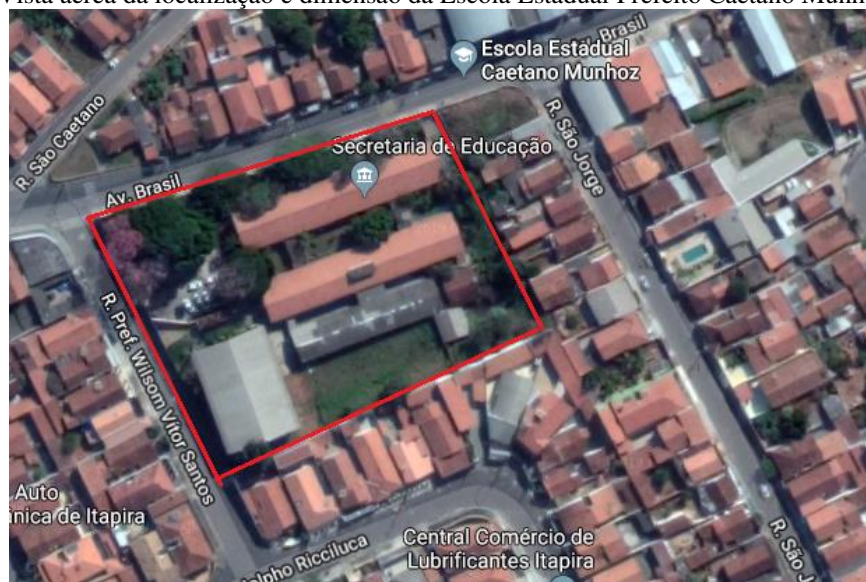
<sup>20</sup> Conforme resolução Resolução SE n° 76, de 28/12/2017. Edital disponível em: <<https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2018/12/edital-de-sala-de-leitura-mgm.pdf>>. Acesso em: 26 de maio 2019.

<sup>21</sup> Idem nota de rodapé 19.

A escola conta com 40 professores em seu corpo docente, além de demais funcionários (gestão, coordenação pedagógica, agentes de organização escolar que trabalham na secretária/pátio e merendeiras). Há 843 alunos matriculados na escola<sup>22</sup>.

O ambiente interno da escola (planta baixa em Anexo 2) é bastante arborizado e com um dos jardins mais bonitos e bem cuidados (por uma agente de organização) que já vi em uma unidade escolar, o qual já me encantava na época em que eu era apenas uma aluna. Em geral, a infraestrutura é bem cuidada, mas constam registros de danos ao patrimônio público, com carteiras, cadeiras e vidros quebrados pelos alunos. A gestão, a coordenação e o corpo docente sempre procuraram trabalhar buscando uma conscientização da importância da conservação do espaço escolar, por ser o ambiente de ensino e aprendizagem, além de se constituir uma extensão da cidadania vivenciada fora dos muros da escola. Com essa postura de diálogo, já foram verificados menos danos ao patrimônio nos primeiros meses do ano letivo de 2019.

**Mapa 2:** Vista aérea da localização e dimensão da Escola Estadual Prefeito Caetano Munhoz.



**Fonte:** <https://www.google.com.br/maps/place/Escola+Estadual+Prefeito+Caetano+Munhoz/@-22.4483297,-46.809953,255m/data=!3m1!1e3!4m5!3m4!1s0x94c90208acefb0ef:0xcd4de30ab10e0f68!8m2!3d-22.4383566!4d-46.8205478>. Acesso em: 26/05/2019.

A comunidade escolar é bem heterogênea. Parte dos alunos mora no bairro da escola e parte deles vem de bairros distantes<sup>23</sup> (já mencionados no início da descrição da escola) e da zona rural. Muitos alunos vivem em situações de desigualdade econômica e

<sup>22</sup> Em 2020 cerca de 50% dos alunos e parte da equipe docente da E. E. Prefeito Caetano Munhoz foram remanejadas para uma nova unidade de ensino da Rede Pública Estadual, inaugurada para atender à comunidade dos dois bairros adjacentes ao bairro dos Prados.

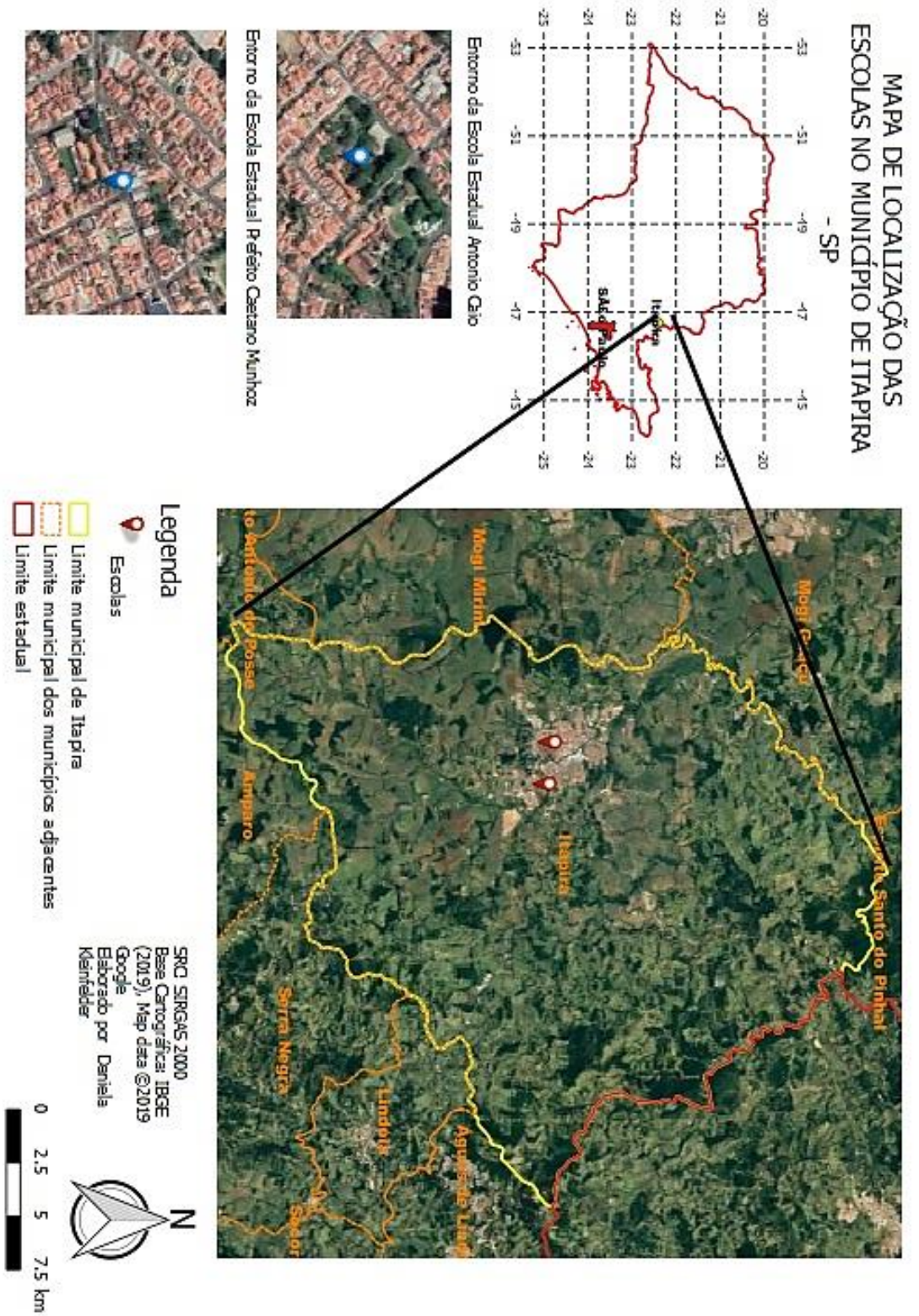
<sup>23</sup> Ver nota de rodapé 22.

vulnerabilidade social – quando comparados aos alunos da outra escola em que este estudo também se desenvolveu, os problemas se tornam mais visíveis. O cenário socioeconômico dos alunos da E. E. Prefeito Caetano Munhoz é mais marcado pela pobreza. Caracterizam-se, em grande parte, por terem baixa renda, com muitos deles provenientes de conjuntos habitacionais e atendidos por programas de distribuição de renda do Governo Federal.

Antes de iniciar as atividades de pesquisa, conversei com as duas turmas, a da professora Regina e a minha, para explicar a finalidade do projeto e para entregar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para os pais/responsáveis e o Termo de Assentimento para os alunos. Em ambas as turmas, ouvi muitos questionamentos sobre a realização das observações, tais como: qual era o objetivo da pesquisa que eu iria realizar, para o que ela serviria, como era cursar o mestrado e qual era a localização da UNICAMP. Parecia que estavam se sentindo importantes por participarem dos estudos que conduziriam a esta dissertação. Em nenhum momento, houve manifestação de uma postura negativa por parte dos alunos ou por parte de seus responsáveis. Alguns pais de alunos do 7º ano B até foram me procurar e me agradeceram pela iniciativa, pois “quem sabe assim, a sala poderia apresentar uma melhora”. Houve o caso específico de uma mãe que me enviou uma carta, por meio de sua filha, a qual pretendo comentar mais adiante neste texto. Esse reconhecimento por parte dos alunos e de alguns de seus responsáveis me deixou muito feliz. Sobre a pesquisa de campo, a antropóloga Cavalcanti (2003), ao ponderar as várias influências recíprocas que se constroem no campo, pontua que: “É antes um modo de abordar uma realidade-a-ser-conhecida que, misturando humildade e empatia, produz um “deixar-se levar” pelo encontro com uma determinada situação ou assunto, seja ele qual for” (CAVALCANTI, 2003, p. 118).

O trabalho de campo, com as atividades de acompanhamento das duas turmas de sétimos-anos, ocorreu entre os meses de setembro e novembro de 2018. Os acompanhamentos com a turma da professora Regina aconteciam toda quarta-feira, nas duas últimas aulas do período da tarde (das 16h20 às 17h50). Em algumas ocasiões, por conta de algumas atividades que constavam no calendário escolar e de um feriado municipal, a pesquisa também aconteceu em suas aulas da segunda-feira (das 14h25 às 15h15 e das 16h20 às 17h10, a terceira e a quinta aula).

**Mapa 3:** Localização das escolas no município de Itapira.



**Fonte:** Elaborado pela autora.

## 2.1 A parceria com a professora Regina na realização deste estudo

A parceria estabelecida com a professora Regina durante o acompanhamento de suas aulas e na realização deste estudo se configurou como uma novidade para nós duas no cotidiano de trabalho, mesmo já a conhecendo. Conheci a Regina em 2010, quando comecei a atuar na Escola Estadual Antonio Caio, como professora eventual. Tornamo-nos mais próximas em 2015, durante a greve dos professores da rede estadual de ensino, pois participávamos juntas das mobilizações em nossa cidade. Em 2016, me transferei, por meio de concurso de remoção, para a E. E. Antonio Caio, onde passamos a conviver diariamente.

Apesar de atuarmos na mesma escola há algum tempo, nunca havíamos desenvolvido um trabalho conjunto. Nunca conversamos sobre nosso processo de formação e só passei a conhecer um pouco mais da trajetória profissional da professora Regina a partir de nossa convivência durante as observações de campo. Regina tem 56 anos e nasceu na cidade de Rio Claro, no estado de São Paulo. Em 1983, ingressou no curso de Geografia da UNESP – Universidade Estadual Paulista, no campus de sua cidade natal, concluindo a licenciatura em 1986 e o bacharelado em 1987. Após a graduação, Regina se casou e foi morar em São Paulo, por conta do trabalho de seu marido. Desde 1987, ela já lecionava na rede pública estadual, porém ainda não era efetiva. Em 1990, ingressou no mestrado na UNESP – Rio Claro, onde chegou a concluir os créditos em 1991, porém não terminou a pós-graduação, desistindo da vida acadêmica (à qual não retomou) e pausando a carreira profissional, pois estava grávida de seu primeiro filho e deu ênfase aos cuidados à sua família. Anos depois, Regina se mudou para a cidade de Itapira (terra natal de seu marido), efetivou-se na rede pública estadual por meio de concurso público em 2000 e assumiu o cargo na Escola Estadual Antonio Caio<sup>24</sup>.

Silva (2000), ao abordar as redes de significados estabelecidas pelo antropólogo ao pesquisar grupos sociais, evidencia o valor que as relações vividas junto aos sujeitos assumem no desenvolvimento da investigação. Ele assim destaca:

A importância que o trabalho de campo assume no desenvolvimento das etnografias faz com que muitas vezes os grupos contatados sejam vistos como o “capital” do antropólogo ou sua “rede de campo”, isto é, um conjunto de relações sociais que o antropólogo estabelece com as pessoas pesquisadas e que permite a realização do trabalho etnográfico. A construção dessa rede geralmente leva muito tempo e exige paciência: é preciso ter acesso ao grupo, familiarizar-se com ele, enfrentar conflitos, aprender regras a duras penas, até que se estabeleça um clima de confiança mútua e colaboração. (SILVA, 2000, p. 32)

---

<sup>24</sup> Em 2020 a professora Regina deu entrada em seu processo de aposentadoria, depois de atuar por 20 anos na Escola Estadual Antonio Caio.

É fato que a pesquisa nos aproximou – a professora Regina e eu – ainda mais, estabelecemos uma relação de confiança e, por meio de conversas informais, conheci seu percurso profissional (e um pouco do pessoal). Sobre essa forma de se apropriar do conhecimento por meio do exercício da observação e da percepção, Cavalcanti (2003), ao abordar aspectos do trabalho etnográfico do antropólogo, elucida que

[...] o que buscamos no campo junto às pessoas que pesquisamos são códigos simbólicos que organizam e estruturam a experiência (com os quais adentramos o vasto reino das percepções e das emoções). Nos termos da tradição sociológica francesa, diríamos que essa consciência outra que se deseja acessar é sempre mediatizada “pelas coisas”. Por isso, o “campo” (aqui entendido como a adoção dessa atitude de conhecimento com relação a qualquer assunto) está ligado à possibilidade de compreensão “a partir de dentro”, que só pode ser aproximativa. A empatia, em suma, não é mágica psicológica, mas trabalho analítico de códigos simbólicos sempre trocados entre pesquisadores e pesquisados. De minha parte, substituo de bom grado o termo informantes pelo de interlocutores. (CAVALCANTI, 2003, p. 133)

Tendo em vista os acompanhamentos realizados em suas aulas, vejo a parceria estabelecida como positiva, pois, mesmo na condição de professora que teria suas práticas observadas, ela acabou contribuindo muito para a delimitação do que eu buscava analisar e para a realização da pesquisa. Por exemplo, Regina fez sugestões de lugares fora da sala para lermos com os alunos – como a sala de leitura – que, ao contrário da outra escola, não estava fechada pelo fato de não ter um professor designado ao cargo (conforme mencionado, duas funcionárias readaptadas de suas funções são responsáveis pela sala), além de ter disposição para participar de uma pesquisa que durou quase três meses, flexibilizando seu planejamento para a inserção das leituras sugeridas e realização das atividades. Com respeito à essa disposição às mudanças, Cavalcanti (2010), geógrafa, aponta que

“[...] os professores percebem que a escola é parte da sociedade, é integrante da lógica e da dinâmica sociais, e que suas dificuldades não se resolvem com medidas pontuais. Compreendem, porém, que seu compromisso mais direto é com esse espaço e que é nele que devem investir seus esforços de transformação”. (CAVALCANTI, 2010, p. 2).

Dentro das pressões cotidianas concernentes à dinâmica escolar, talvez para Regina tivesse sido muito mais cômodo negar sua participação e seguir com o planejamento que havia realizado para sua turma no início do ano. Daria menos trabalho e lhe tomaria menos tempo. Mas, a professora Regina acabou “abraçando” essa proposta, por também reconhecer um importante potencial na relação entre a disciplina de Geografia e a leitura de textos literários, conforme me confidenciou ao longo de nossa convivência em campo. Amado (1997) e Portelli

(1997), pesquisadores da História Oral, sinalizam em seus estudos o quanto os sujeitos pesquisados também têm sua própria agenda ao aceitarem participar de uma pesquisa. Os autores ressaltam que as pessoas, quando se disponibilizam a contar suas histórias e as tornarem públicas, possuem sua própria motivação, mesmo que elas não sejam reveladas logo de início ou ainda mesmo que não tenham ciência do que as instigou a aceitar o convite. Acredito que, com Regina, não deve ter sido diferente. Sua receptividade e coleguismo foram muito importantes para o desenvolvimento do trabalho de campo e, sem dúvida, nós duas aprendemos muito em relação às práticas pedagógicas que desejávamos, juntas, implementar.

Silva (2000), já citado, resalta que, em relação às práticas de pesquisa, a “[...] experiência mostra que o próprio campo condiciona o que observar e a quem” (SILVA, 2000, p. 39). Como minha rotina era marcada por uma grande carga horária, pois lecionava em três unidades de ensino, Regina e eu não tínhamos muitos momentos para conversar na escola. Nossos diálogos ficavam restritos ao final das aulas de acompanhamento e na ATPC. Nos momentos de ATPC – Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo –, Regina sempre comentava comigo as percepções que determinados alunos apresentavam a ela durante suas outras aulas (no dia em que eu não realizava observação), quanto às práticas pedagógicas que estavam sendo desenvolvidas; os assuntos com os quais eles relacionavam as leituras, e mesmo sem pretensão ou de maneira informal de sua parte, esses comentários ficavam gravados em minha cabeça e eu corria a anotá-los, pois sabia da importância do registro desses diálogos para a futura consolidação deste texto. E não só para a constituição da pesquisa, mas esses relatos se tornaram importantes também pelo fato de me apresentarem a dimensão que a realização das práticas de leitura em voz alta com o 7º ano D havia tomado, além de me fazer refletir se os alunos realmente estavam envolvidos com essas leituras e como eles reagiam em relação à minha constante presença em suas aulas ao longo dos três meses em que este estudo se desenvolveu.

Alessandro Portelli (2016), ao relatar um importante conjunto de entrevistas por ele realizadas e que integram sua obra **História Oral como arte da escuta**, faz a seguinte afirmação: “A maneira como entrei nessas casas definiu o jeito como saí delas. Eu sinto que se uma pessoa não sai de uma entrevista modificada, ela está perdendo tempo” (PORTELLI, 2016, p. 44). Eu não trabalhei especificamente com a realização de entrevistas nesta pesquisa, mas, em alguns momentos, elas ocorreram de forma espontânea. Eu não adentrei a casa das pessoas, mas adentrei a sala de aula da professora Regina, passei a vivenciar parte do cotidiano de seus alunos e também me inseri em minha própria turma de alunos em um contexto diferente daquele ao qual estava acostumada, o que me trouxe outras percepções de uma vivência sobre a qual eu



achava ter total conhecimento. Sobre as experiências adquiridas com a realização do trabalho de campo e o quanto a perspectiva etnográfica nos afeta e nos modifica, Silva (2000) afirma que:

O “campo” não é somente a nossa experiência concreta (mesmo se esta fosse mensurável de forma tão objetiva) que se realiza entre o projeto e a escrita etnográfica. Junto a essa experiência, o “campo” (no sentido amplo do termo) se forma através dos livros que lemos sobre o tema, dos relatos de outras experiências que nos chegam por diversas vias, além dos dados que obtemos em “primeira-mão”. Projeto de pesquisa, trabalho de campo e texto etnográfico não são fases que se concatenam sempre nessa ordem e de forma linear. (SILVA, 2000, p. 27)

A turma da professora Regina era composta por 34 estudantes com idade entre 12 e 13 anos, sendo 19 meninas e 15 meninos. Boa parte deles já havia estudado com a professora Regina no 6º ano, em 2017. Conforme a professora me relatou, era uma turma assídua e participativa. A maioria dos alunos se mostravam comprometidos com as atividades e davam a impressão de gostarem das propostas realizadas pela professora. Havia uma aluna cujo pai estava preso e, algumas vezes, ela faltava às aulas da segunda-feira, pois viajava para visitá-lo no domingo. Um outro aluno perdeu um tio do qual ele era muito próximo e isso acabou lhe gerando alguns problemas de saúde, que provocavam desmaios e convulsões, mas, aos poucos (com tratamentos e ajuda psicológica), ele foi participando das atividades junto aos seus colegas, inclusive das leituras compartilhadas realizadas pela professora Regina.

Como em toda sala, havia alunos que apresentavam algumas defasagens de aprendizagem, mas que se esforçavam para realizar as lições. A professora Regina me disse que não havia nenhum aluno que fosse considerado especial, de inclusão, em sua turma. Um deles já havia sido retido em anos anteriores e apresentava problemas de assiduidade e indisciplina, quando estava presente nas aulas (evadiu-se antes da conclusão do ano letivo). De modo geral, era uma turma falante, o que parece ter causado certa apreensão inicial na professora Regina quanto à realização das atividades. Quando, durante uma leitura em voz alta, um grupinho de alunos começava a conversar, a professora parava e olhava para eles, , então, faziam silêncio, e a atividade era retomada. Os alunos tinham uma boa relação de respeito com a professora Regina e tive a percepção de que eles gostavam muito dela, mesmo os mais agitados da sala. Mais adiante, vários episódios serão analisados.

Quanto ao perfil socioeconômico, a professora Regina não identificou nenhum aluno com grandes dificuldades financeiras em suas famílias. Sempre que a professora necessitava de materiais específicos para a realização de tarefas e trabalhos, os alunos providenciavam.

Segundo relatou a professora, quando ela contou para a turma que eles fariam parte deste estudo, em um primeiro momento, eles se mostraram preocupados em perder conteúdos, mas depois gostaram de saber da relevância da pesquisa e que poderiam aprender de uma forma diferenciada os mesmos conteúdos que constavam no currículo oficial do 7º ano do Ensino Fundamental, além de vivenciar outras experiências possibilitadas pela Literatura. Ao término daquele ano letivo, nenhum aluno do 7º ano D ficou retido.

## **2.2 Refletindo sobre o próprio “fazer” pedagógico**

Deslocar-me da posição de professora para a posição de pesquisadora que avalia o próprio “fazer” pedagógico com seus alunos exige um exercício de disponibilidade à mudança, que, muitas vezes, não estamos acostumados a vivenciar no dia a dia. O olhar para nós mesmos fica mais intenso, questionando a finalidade de cada ação planejada em sala de aula, e mais atento também aos acertos e aos erros no desenvolvimento do trabalho pedagógico. Em nove anos lecionando para turmas que variam do 6º ano do Ensino Fundamental até a Educação de Jovens e Adultos, acreditava até ter passado por alguma experiência de pesquisa, ter total domínio do cotidiano escolar. A partir das aulas na pós-graduação na Faculdade de Educação da UNICAMP, nas quais diferentes perspectivas e experiências com professores de diversas áreas foram compartilhadas, e da participação no 14º Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia<sup>25</sup>, tive a oportunidade de ampliar meus horizontes sobre as diferentes metodologias que os professores têm para a concretização do ensino e da aprendizagem com seus alunos. Tive também a concepção mais ampla do papel do professor como sujeito capaz de ampliar a visão de mundo dos seus discentes.

Hoje me vejo como uma criança fazendo descobertas na infância. Percebo que ainda tenho muito o que aprender sobre Educação, principalmente mediante ao cenário de desvalorização e de desmonte do ensino público (desde a educação básica até a universidade) que vivenciamos em nosso país, e sigo caminhando sempre na busca de tornar o acesso ao conhecimento cada vez mais significativo e democrático, oferecendo, além da formação intelectual, uma formação cultural para os meus alunos, tal como Paulo Freire (1974, 1976) e Snyders (1996) há muito já defendiam. Amorim (2004) ao abordar a estranheza relacionada ao objeto de pesquisa, afirma:

---

<sup>25</sup> Realizado no Instituto de Geociências da UNICAMP entre os dias 29 de junho e 04 de julho de 2019.

Tomamos como ponto de partida para nosso trabalho a seguinte proposição: a estranheza do objeto de pesquisa afirmada enquanto a própria condição de possibilidade desse objeto. Assim, atribuímos à alteridade uma dimensão de estranheza porque não se trata do simples reconhecimento de uma diferença, mas de um verdadeiro distanciamento: perplexidade, interrogação, em suma, suspensão da evidência. A atividade de pesquisa torna-se então uma espécie de exílio deliberado onde a tentativa é de ser hóspede e anfitrião ao mesmo tempo. (AMORIM, 2004, p. 26).

Sobre esse estranhamento, Guedes-Pinto (2015) ressalta que ele “[...] nasce, portanto, da necessidade de problematizar algo conhecido, mas não intelectualmente apreendido [...]”. Eu sempre tive noção da potência da leitura da Literatura na constituição dos conhecimentos dos sujeitos. Acreditava que muitas coisas relevantes ao ensino poderiam sair da relação entre a Geografia e a Literatura no ambiente da sala de aula. Porém, pela correria do cotidiano, nunca havia me arriscado de fato a desenvolver um trabalho mais incisivo conciliando as leituras literárias com o desenvolvimento de práticas pedagógicas da disciplina que leciono. Havia feito uma ou outra leitura básica, mas nada que flexibilizasse demais o que havia planejado no início do ano letivo ou que fosse muito além dos materiais didáticos mais usuais. Eu havia caído em uma zona de conforto que já não me agradava mais e há muito me cutucava para uma mudança significativa. Foi pensando nestas questões que envolvem o meu cotidiano em sala de aula que cheguei a alguns elementos que se aproximavam da perspectiva da pesquisa-ação com minha turma. Senti a necessidade de ir além da observação de como essas práticas pedagógicas se desenvolveriam com a professora Regina e sua turma, mas queria ver ativamente como eu me sairia nesta proposta de trabalho, quais seriam os seus desdobramentos e como seria a reação dos meus alunos em todo esse processo. Ao debater o cenário de uma nova pesquisa-ação, ou seja, o renascimento da pesquisa-ação, Barbier (2007) acentua que:

Os docentes, por exemplo, têm vontade de participar diretamente do conhecimento dos problemas deles mesmos, e estão cada vez mais conscientes da inutilidade das pesquisas clássicas feitas por outros sob a denominação das “Ciências da Educação”. Os novos objetos, surgidos nos últimos anos (currículo), levam os docentes a repensarem sua implicação. (BARBIER, 2007, p. 57-58)

As aulas em que me planejei para realizar as leituras com a minha turma (7º ano B) na Escola Estadual Prefeito Caetano Munhoz foram programadas para acontecer sempre na terceira e quarta aula das sextas-feiras (14h25 às 16h20, com intervalo de quinze minutos para o recreio). Por conta do calendário escolar e da grande quantidade de feriados que tivemos no segundo semestre, decidi realizar também algumas leituras em minhas aulas de segunda-feira

(as duas primeiras do período da tarde, das 12h45 às 14h25), com a finalidade de cumprir o cronograma da pesquisa antes do encerramento daquele ano letivo (2018).

O 7º ano B tinha aproximadamente 30 alunos registrados na lista de chamada, com idade entre 12 e 15 anos, sendo 9 meninos e 21 meninas. Muitos deles apresentavam sérios problemas de assiduidade, com alguns casos enviados para o acompanhamento do Conselho Tutelar, pois algumas famílias já haviam comparecido à escola e a situação das faltas excessivas persistiam, além de dois casos de evasão. Em virtude da baixa frequência de alguns alunos, entre 18 a 23 estudantes participaram das atividades de leitura, um número até considerado alto para as aulas de sexta-feira, quando as faltas eram ainda mais recorrentes.

Eu não conhecia nenhum dos alunos da sala, pois, no ano anterior (2017), não havia lecionado para nenhuma turma de 6º ano na Escola Estadual Prefeito Caetano Munhoz. Alguns estudantes já haviam sido retidos em anos letivos anteriores (sete, no total). Nenhum dos alunos era considerado especial, com documentação (laudo), mas muitos alunos apresentavam grandes lacunas de aprendizagens, que o corpo docente, dentro de suas possibilidades, tentava sanar por meio de atividades de reforço. Parte da turma demonstrava pouco ou nenhum comprometimento com os estudos, realização de tarefas e entrega de trabalhos. O rendimento da unidade escolar nas avaliações oficiais da rede pública de ensino era considerado de médio a baixo. O IDESP<sup>26</sup> – Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo é um indicador que avalia a qualidade das escolas que integram a rede pública estadual em cada ciclo de ensino, tomando por base a nota do SARESP – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (aplicada nos finais de ciclo) e o fluxo escolar. Para o final de ciclo do Ensino Fundamental II, a meta do IDESP da E. E. Prefeito Caetano Munhoz para o ano de 2017 era de 3,24, porém a escola atingiu 2,78 e teve meta estabelecida para 2018 de 3,01. A partir das estratégias pedagógicas traçadas pela equipe da escola durante as reuniões de planejamento e replanejamento (atividades de recuperação e reforço), em 2018 a escola atingiu as metas do Ensino Fundamental II (3,07) e também do Ensino Médio (tinha uma meta de 1,96 para 2018 e atingiu 2,24)<sup>27</sup>.

A turma também apresentava problemas de indisciplina. Os casos eram sempre repassados à Coordenação Pedagógica ao longo de cada bimestre, e os pais eram convocados à escola, onde tomavam ciência da situação escolar de seus filhos, porém, nem sempre

---

<sup>26</sup> Maiores detalhes sobre a metodologia utilizada no cálculo do IDESP encontram-se disponíveis na Nota Técnica do Programa de Qualidade da Escola, no site da Secretaria de Estado da Educação – Disponível em: < [http://idesp.edunet.sp.gov.br/Arquivos/Nota%20tecnica\\_2018.pdf](http://idesp.edunet.sp.gov.br/Arquivos/Nota%20tecnica_2018.pdf) >. Acesso em: 30/07/2019.

<sup>27</sup> Boletim da escola disponível em: < <http://idesp.edunet.sp.gov.br/> >. Acesso em: 30/07/2019.

compareciam (inclusive na reunião realizada bimestralmente). Com base em toda a documentação reunida e dos resultados obtidos ao longo do ano letivo, cinco alunos ficaram retidos ao final de 2018.

Era comum acontecer de os alunos que apresentassem graves problemas em seus núcleos familiares, tais como casos de abandono por um dos pais, virem me procurar e desabafar comigo e com outros colegas durante as aulas. Freire (1996) diz que: “O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala *com* ele” (FREIRE, 1996, p. 113, grifo do autor). Por meio dessas conversas, tomei conhecimento de que alguns alunos tinham familiares que estavam nas carceragens dos sistemas prisionais ou que enfrentavam problemas relacionados ao uso de entorpecentes. Outros faziam parte de famílias que passavam por sérios problemas financeiros. Houve o caso de um aluno que não teve dinheiro para comprar uma camiseta branca para a realização de sua primeira comunhão e participou usando o uniforme da escola. Outro aluno passou por uma depressão que o manteve fora da escola praticamente o ano todo e suas atividades eram retiradas pela mãe, para que ele pudesse realizá-las em casa. Ou seja, todos esses dados de realidade me afetavam como professora e pesquisadora e, claro, afetavam a todos nós, sujeitos que viviam aquele cotidiano. Sobre isso, ao discutir a dinâmica que envolve a realização do trabalho de campo, o antropólogo Silva (2000) assevera: “A suposição de que o antropólogo, durante a observação participante, pode se manter neutro ou, então, “pairar” como uma “entidade” acima da vida dos seus observados e nela não interferir é, sem dúvida, uma visão pouco condizente com a realidade do trabalho de campo” (SILVA, 2000, p. 37-38).

Com exceção de **Vidas Secas**, eu comprei os outros livros que seriam lidos em voz alta com ambas as turmas, pelo fato de não constarem no acervo de nenhuma das escolas. No que se refere às leituras de literatura, selecionei capítulos<sup>28</sup> ou contos<sup>29</sup> específicos para ler com os alunos por ter ciência de que não haveria tempo hábil para ler todas as obras na íntegra, pois eu ainda tinha um currículo oficial para cumprir, além dos feriados que constavam no calendário. Porém essa escolha não foi aleatória. As leituras foram escolhidas em consonância com o trabalho desenvolvido em sala de aula, para que os alunos tivessem maior disponibilidade de recursos que os levassem a refletir e construir saberes de diferentes modos. O único livro

---

<sup>28</sup> Capítulos selecionados do livro **Perdido na Amazônia 1: Dan contra a terrível Doutora Nova**: “Parabéns para o Dan”; “Turbulência, muita turbulência”; “Aranhas venenosas e fotos perigosas”; “Os cinco urubus”; “Nas garras da Doutora Nova”; “Os estranhos índios”; “O fantástico Professor Velho”. Capítulos selecionados do livro **Vidas Secas**: “Mudança”; “Inverno”; “Baleia”; “Fuga”.

<sup>29</sup> Conto selecionado do livro **Gente, bicho, planta: o mundo me encanta**: “A briga da terra com o ar”. Contos selecionados do livro **Nas ruas do Brás**: “O pastor”; “O bombeiro”; “A casa da Henrique Dias”; “Os italianos”; “Os balões”; “O dr. Isaac”; “Liberdade”; “A fogueira”.

que não consegui ler com minha turma – por conta dos motivos já mencionados – foi o de Ana Maria Machado. Manifestei aos alunos que eles também poderiam ler alguns trechos em voz alta para os colegas, mas ninguém quis. Explicavam sua recusa por se sentirem envergonhados. Diziam ser mais fácil de entender a história quando eu realizava a leitura. Guedes-Pinto (2015), ao elucidar o ensino como norteador do trabalho docente, ressalta que o planejamento feito com antecedência sempre tem a finalidade de preparar, antecipar o trabalho pedagógico e que, justamente, por isso, permite que os ajustes sejam feitos a partir da realidade que vai se configurando. Faz parte da função nossa de professora fazer escolhas. A autora sinaliza a respeito disso:

O professor, então, é entendido como aquele profissional que se encarrega de planejar seus cursos, de organizar suas aulas, suas disciplinas, de escolher as atividades, selecionar os materiais, o ambiente em que vai trabalhar com os alunos, os textos etc., que irá utilizar junto a seus estudantes com o objetivo de ensinar determinados conteúdos, possibilitando dessa forma a apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados pelo homem. (GUEDES-PINTO, 2015, p. 26)

Os três meses em que a pesquisa se desenvolveu foram intensos e, por vezes, eu achava que não conseguiria dar conta da proposta que ansiava desenvolver com a minha turma, pois havia o problema recorrente de indisciplina que alguns alunos da sala apresentavam com todos os professores.

Nunca duvidei de minha capacidade como professora perante à turma, mas sempre tive a noção de que o meio social no qual o aluno está inserido influencia a sua rede de relacionamentos. Algumas vezes me surpreendi lembrando de algumas falas de meus colegas questionando a viabilidade desta pesquisa, tendo como referência aquele 7º ano B. Cheguei a duvidar da concretização deste estudo e se aquela seria mesmo a turma ideal para desenvolver o trabalho de campo, pois tinha receio por ser uma pesquisadora inexperiente. Giroux (1997) desenvolve algumas reflexões acerca do papel dos professores como intelectuais transformadores:

[...] existe uma necessidade de defender as escolas como instituições essenciais para a manutenção e desenvolvimento de uma democracia crítica, e também para a defesa dos professores como intelectuais transformadores que combinam a reflexão e prática acadêmica a serviço da educação dos estudantes para que sejam cidadãos reflexivos e ativos. (GIROUX, 1997, p. 158)

Muitos daqueles alunos só tinham acesso a diferentes meios culturais dentro do ambiente escolar. Não cabia a mim negar-lhes nenhuma oportunidade de desenvolver novas

aprendizagens com diferentes abordagens. E cheguei à conclusão que sim, que eles mereciam que alguém se empenhasse em um projeto diferente. Eles já se mostravam e se sentiam excluídos por serem vistos como uma “classe que dava trabalho”. Apesar da agitação da turma, nossa relação era boa e foi construída na base do diálogo e do respeito. Nem toda pesquisa é feita apenas de êxitos durante as observações e análises dos dados. As falhas também se constituem como momentos de reflexão e de aprendizagem, para readaptações em práticas de ensino futuras. Observar o próprio trabalho requer um constante exercício de ir e vir ao que é vivido, registrado, significado. No que se relaciona à inserção no campo, onde o pesquisador se atenta à própria prática pedagógica, Guedes-Pinto (2015) ressalta que,

[...] na medida em que busco descrever, objetivar, os procedimentos que fazem parte de minha metodologia de trabalho como professora, proporciono à pesquisadora, que também está em mim, condições de melhor visualizar e analisar o trabalho docente que realizo. Ao descrever detalhadamente minha forma de atuação de minha docência, concebo uma exteriorização daquilo que cotidianamente me é familiar (GUEDES-PINTO, 2015, p. 52).

Ainda citando Freire (1996), o autor enfatiza: “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p. 39). Ou seja, o olhar do pesquisador sobre a própria metodologia em sala de aula com os alunos pode abrir as portas para a disponibilidade às mudanças.

### 3 - O desenvolvimento das leituras e a construção do conhecimento geográfico

*A meu ver, o maior erro que a geografia cometeu foi o de querer ser ciência, em vez de ciência e arte. (Milton Santos, Revista Veja - 1994, p. 07)*

Como dito antes, este estudo constituiu-se como um trabalho que assume princípios da etnografia no sentido de buscar aproximação e compreensão do cotidiano alheio e também que se guia pelas orientações de pesquisa-ação em que a professora toma para reflexão seu próprio fazer pedagógico.

Silva (2000), citado antes, ao problematizar as etnografias sobre os terreiros de pais de santo, apresenta e descreve alguns dos desafios relativos à busca de compreensão da prática vivida pelo outro que o pesquisador acompanha. O autor diz que “[...] embora as lições de metodologias nos orientem a coletar depoimentos representativos do maior número possível dos segmentos sociais que compõem as sociedades ou grupos observados, nem sempre isso é possível” (SILVA, 2000, p. 39). O autor, então, discorre a respeito do papel de estudos que se detêm na construção de proximidades e de compreensões sobre um mesmo grupo.

No caso desta pesquisa, a construção das proximidades e compreensões se faziam em relação à minha colega, também professora de Geografia, e em relação ao meu próprio cotidiano de ensino, com minha turma de alunos. Sobre focar o próprio trabalho pedagógico, Guedes-Pinto (2015) comenta: “A partir de seu próprio ambiente de trabalho, como configurada a proposta desta investigação que ora se apresenta, é possível circunscrever determinados componentes do cotidiano do pesquisador que poderão ser problematizados” (GUEDES-PINTO, 2015, p. 51). Pensando em circunscrever determinados aspectos do trabalho que desenvolvia como professora, fiz uso sistemático do meu caderno de registros, o qual me acompanhou durante todo o estudo.

O espaço escolar vai muito além da convivência mediadora de conteúdos programáticos, configurando-se assim como um local de produção de conhecimento e de referência cultural. A essa montagem de elementos culturais ou de conhecimentos a partir de um referencial transmitido por gerações, Certeau (2014) denomina “artes de fazer”, uma produção silenciosa em que os próprios autores muitas vezes não se percebem como produtores. Os sujeitos, e nesse caso insiro tanto os professores quanto os alunos, no âmbito de suas



vivências criam táticas, no que Certeau elucida como astúcia, que seria essa caça para recriar objetos culturais a partir das relações sociais que os sujeitos estão inseridos.

Uma distinção entre *estratégias* e *táticas* parece apresentar um esquema inicial mais adequado. Chamo de *estratégia* o cálculo (ou a manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado. A estratégia postula um *lugar* suscetível de ser circunscrito como *algo próprio* e ser a base de onde se podem gerir as relações com uma exterioridade de alvos ou ameaças (os clientes ou os concorrentes, os inimigos, o campo em torno da cidade, os objetivos ou objetos da pesquisa etc.). Como na administração de empresas, toda racionalização “estratégica” procura em primeiro lugar distinguir de um “ambiente” um “próprio”, isto é, o lugar do poder e do querer próprios. Gesto cartesiano, quem sabe: circunscrever um próprio num mundo enfeitado pelos poderes invisíveis do Outro. Gesto da modernidade científica, política ou militar. (CERTEAU, 2014, p. 93, grifo do autor)

Construindo uma analogia desses conceitos com a realidade do ensino, pode-se tomar os guias curriculares e as diretrizes do ensino no lugar das estratégias para se legislar, do ponto de vista do governo. Do lado dos professores e alunos, pode-se entender que eles usam de táticas frente às exigências que lhes são cobradas.

No ambiente de ensino se almeja atingir a plena aprendizagem dos alunos envolvendo, além do currículo, o desenvolvimento da humanidade, da autonomia e da cidadania. Ao destacar os desafios do trabalho docente, Guedes-Pinto (2015) elucida:

Sobre o ensino, Hébrard (2000) afirma que o desafio do professor na sociedade contemporânea seja o de descobrir como tornar atrativos os conteúdos que tem de lecionar para os estudantes que vivem cada vez mais uma realidade à parte da escola. Esse é o grande enfrentamento que a instituição do ensino tem pela frente neste século XXI. (HÉBRARD, 2000 *apud* GUEDES-PINTO, 2015, p. 65)

Foi na busca por tornar os conteúdos mais atrativos pela aproximação com a leitura de literatura que este trabalho encontrou sua trajetória. Sobre o uso de diferentes recursos somado às práticas de ensino de Geografia, Cavalcanti (2010) afirma que:

Entende-se por linguagens “alternativas” outras formas de linguagem, além da verbal, e outros gêneros de texto, além dos didáticos tradicionais – o filme de ficção, o documentário, a música, a fotografia, a literatura, o texto jornalístico, o teatro, a charge, a Internet, o jogo virtual, o computador [...]. Essas linguagens exigem abordagem interdisciplinar e articulação entre razão e sensibilidade, além de favorecer o conhecimento conceitual e a comunicação mais sintética. (CAVALCANTI, 2010, p. 9-10)

Conforme dito antes, como foram poucas as atividades e poucos feriados nos dias em que estavam programadas as leituras com a sua turma (quarta-feira), a professora Regina conseguiu incluir o conto do livro de Ana Maria Machado (**A briga da terra com o ar**) e promover as discussões com seus alunos. Em relação às demais obras, optou por ler os mesmos capítulos que eu havia selecionado. Em um primeiro momento, quando comecei a frequentar suas aulas, sua turma demonstrava timidez por não me conhecer, visto que nunca lecionei para nenhum aluno do 7º ano D. Com o passar das duas primeiras semanas, eles foram se familiarizando com a minha presença nas aulas de Geografia e vinham me procurar para conversar comigo sobre os mais diferentes assuntos. Passei a conhecer aspectos da vida pessoal de alguns deles, como o caso de um aluno que gostava de criar galinhas e sempre me mostrava fotos de seus animais. Eu também compartilhava com ele o fato de meu pai ter os mesmos gostos desde menino (temos uma pequena granja em nossa casa). Ainda hoje, esse garoto sempre aparece na porta de minha sala de aula para me cumprimentar. Sobre o desenvolvimento do trabalho de campo e as técnicas/procedimentos metodológicos adotados, Silva (2000) ressalta que:

Na prática atual da etnografia, a utilização de gravadores de som e de filmadoras tem possibilitado ao pesquisador registrar falas, situações e imagens de seus interlocutores de forma mais detalhada se comparada com o registro por anotações feitas na hora ou na memória. A capacidade desses recursos de capturar com fidelidade imagens e sons não se confunde, porém, com uma maior “aproximação do real”, pois, ao filmar ou gravar, o pesquisador já seleciona entre as inúmeras possibilidades aquilo que ele deseja ver e ouvir, seja no momento em que os fatos se desenvolvem, seja posteriormente ao selecionar quais partes desses registros serão significativas para a sua interpretação. (SILVA, 2000, p. 59)

Com base no excerto de Silva (2000), vivenciei, durante o campo, uma situação na qual as gravações de som me trouxeram parte da dinâmica que havia sido estabelecida na sala da professora Regina. Em uma data específica, a professora Regina ia dar uma falta abonada na quarta-feira (que era dia de acompanhamento), então combinou com sua turma que as leituras ocorreriam na quinta aula de uma determinada segunda-feira, com a finalidade de não comprometer o cronograma que havia sido estabelecido entre ela e seus alunos (concluir a leitura; revisar conteúdos para a semana de avaliações). Apesar de eu estar na escola nesse horário, eu não poderia estar presente no 7º ano D, pois, no mesmo horário, eu estava lecionando para a minha turma de 9º ano nas duas últimas aulas (entre 16h20 e 18h) e, por questões de comprometimento e ética no ambiente de trabalho, não iria me ausentar de minha sala, que necessitava de minha mediação (a semana de provas se aproximava), para acompanhar

a aula na turma da Regina. Durante o intervalo, antes da quinta aula (16h20) iniciar, entreguei o gravador já ligado para a professora e solicitei-lhe que gravasse todo o momento da atividade de leitura. Então a professora gravou aquela aula e, posteriormente, me entregou o gravador antes do final do dia, e me relatou como a leitura tinha se desenvolvido, colocando-se à disposição, caso surgisse alguma dúvida após eu ouvir o áudio. Quando ouvi a gravação, me surpreendi positivamente com as indagações dos alunos dela:

– *Prô, você não vai esperar a Daniela chegar?* – perguntou um aluno.

– *Regina, mas cadê a Daniela?* – questionou outra aluna.

Tais falas tornam visível o quanto a introdução dessa nova rotina afetou o cotidiano daquelas aulas específicas e, mesmo a professora já estando com a turma, os alunos consideravam minha presença importante em todo aquele processo que estavam vivenciando. Sempre que tinham oportunidade, me perguntavam:

– *Daniela, como está indo a pesquisa? Você fala da gente lá na Unicamp?*

– *É caro para estudar lá, Daniela?*

Respondia às perguntas dos alunos da Regina e também dos meus com satisfação e orgulho quando me perguntavam sobre a realização da pesquisa e sobre minha trajetória (também sou filha da classe trabalhadora e vim das camadas mais pobres da sociedade). Para muitos deles, imaginar-se futuramente em uma universidade é um sonho a ser batalhado, e ter uma referência de alguém que vivencia os desafios e dificuldades próprios desse meio se constitui em uma ampliação de horizontes e de possibilidades.

Segue, para uma melhor compreensão do planejamento compartilhado entre nós duas com relação ao planejamento:

**Tabela 1:** Cronograma das leituras/atividades nos dois sétimos-anos.

<b>Cronograma das leituras/atividades</b>			
7° ano B (minha turma)		7° ano D (professora Regina)	
14/09, 21/09, 28/09 e 01/10	Leitura do livro de Toni Brandão.	29/08	Leitura do conto do livro de Ana Maria Machado.
08/10	Um grupo apresentou o seminário.	05/09, 26/09, 01/10 e 17/10	Leitura do livro de Toni Brandão.

29/10	Leitura do livro de Graciliano Ramos	17/10	Apresentação dos seminários.
05/11	Filme <b>No caminho das nuvens.</b>	31/10	Filme <b>No caminho das nuvens.</b>
09/11	Continuação e conclusão do livro de Graciliano Ramos.	07/11	Leitura do livro de Graciliano Ramos.
19/11	Leitura do livro de Drauzio Varella e produção dos poemas.	14/11	Leitura do livro de Drauzio Varella.
30/11	Os alunos não compareceram para a socialização dos poemas.	21/11	Socialização dos poemas e confraternização.

**Fonte:** Acervo pessoal.

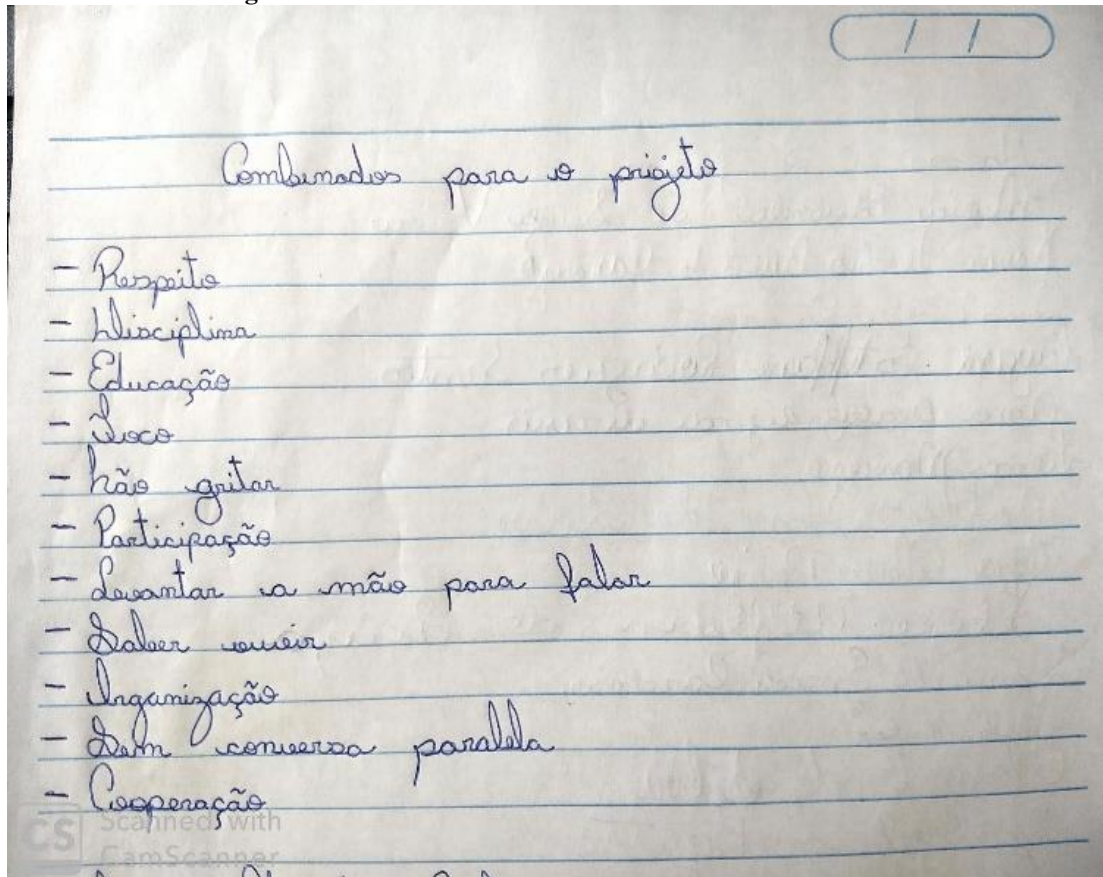
A seguir, relatarei como se deu o desenvolvimento das leituras nas duas turmas de sétimos-anos. Usei o gravador em todas as aulas, além das anotações em diário de campo. Como sou mais adepta ao recurso tecnológico, eu também gravava em áudio a maioria de minhas observações e descrições.

### 3.1 As leituras em voz alta com as duas turmas

Na quarta-feira, 29 de agosto de 2018, iniciei os acompanhamentos na turma do 7º ano D da professora Regina na E. E. Antonio Caio. A escola Antonio Caio localiza-se na região central de Itapira e recebe alunos de diferentes localidades da cidade. Há, inclusive, um grande número de alunos provenientes de escolas particulares, cujos pais dão preferência pela matrícula nesta unidade escolar estadual em virtude dos trabalhos pedagógicos realizados e devido aos índices no IDESP. Boa parte dos alunos apresentam, portanto, um capital cultural diferente dos de localidades periféricas. São estudantes cujas famílias aparentam possuir melhores condições financeiras se comparadas à realidade da outra escola (onde centrei a problematização de minha prática pedagógica). A professora havia me dito que a sala tem um perfil bastante falante e participativo nas atividades pedagógicas. Havia 33 alunos presentes. Como as observações ocorreram nas últimas duas aulas do período da tarde, eles estavam bastante agitados. A professora iniciou as aulas de Geografia também elaborando um “combinado” com a turma para o desenvolvimento do projeto de leitura e realização das

atividades. Vários alunos deram sugestões e a aluna Karen, representante de sala, foi anotando. Todos assinaram a lista com os combinados.

**Figura 5:** Lista de combinados da turma do 7º ano D.



**Fonte:** Acervo pessoal.

Semanas antes, havia apresentado as sugestões de leitura que faria com a minha turma no mesmo projeto, na Escola Estadual Prefeito Caetano Munhoz, e a professora Regina optou pelos mesmos combinados, pois considerou interessante a análise dos dois cenários.

A primeira leitura oral compartilhada que Regina realizou com a sua turma foi do conto “A briga da terra com o ar”, do livro **Gente, bicho, planta: o mundo me encanta**, da autora Ana Maria Machado. Como informado anteriormente, por conta da organização do calendário escolar do final de ano da Escola Estadual Prefeito Caetano Munhoz e da quantidade de feriados, não consegui efetuar esta leitura com a minha turma. Queria muito realizar esta atividade, por se tratar de uma leitura que pode oportunizar discussões e apreciações, mas, infelizmente, não foi possível cumprir tal cronograma na minha turma.

Antes de iniciar a leitura, a professora orientou seus alunos a anotarem o entendimento da história e com quais conteúdos eles a relacionavam, para posterior discussão.

Acho importante mencionar que essa orientação partiu da iniciativa da própria professora. Para mim, o fato de poder estar presente e ter oportunidade de acompanhar o mesmo ponto planejado junto e ver como ele aconteceu de modo singular em cada turma foi algo interessante. E que me afetou como professora. Pude me apropriar desta estratégia de ensino em minha prática pedagógica. Conforme o relato de Regina, essa estratégia (orientação) faz parte de seus planos de aula, como uma forma de buscar maior participação/interação dos alunos durante a aprendizagem de determinado conteúdo. Ela realizou duas leituras do conto e, ao término, fez o livro circular entre os alunos para que pudessem ver e manipular o material. Por ter sido o primeiro contato oficial comigo, os alunos se mostraram tímidos, e alguns não participaram das discussões, porém a maioria escreveu seus entendimentos e com quais conteúdos de Geografia ou de outras disciplinas (Ciências, por exemplo) eles haviam buscado relações. Houve aluno se lembrando de erosão, de assoreamento dos rios e da importância das matas-galerias, da dinâmica das placas tectônicas e do ciclo da água, da relação homem-natureza-sustentabilidade, entre outras importantes conexões que foram possibilitadas em apenas uma leitura, por apenas um conto (alguns trechos serão transcritos posteriormente).

Antes do encerramento da aula, a professora Regina leu em voz alta o conto mais uma vez para ver a reação dos alunos após a roda de conversa sobre seu conteúdo, e o que eles já haviam aprendido daqueles assuntos em sala. Pude perceber que a atenção da turma foi diferente dessa vez, mais atentos e aparentemente com mais entendimento a cada palavra proferida pela professora. Um aluno falou para o outro:

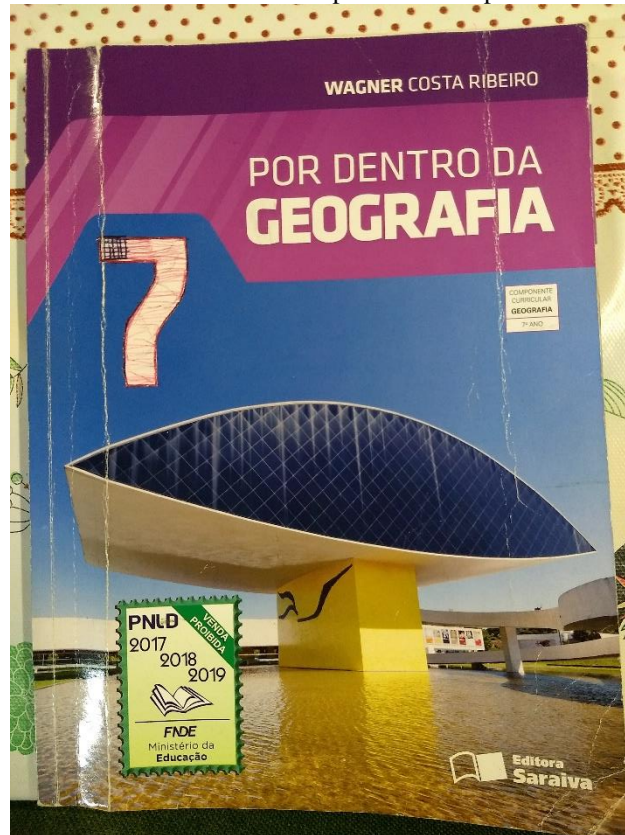
*– Olha lá aquela parte que fala que o ser humano tem que ser mais sustentável ou então tudo vai acabar!*

Encerramos o primeiro dia em meio a muitos questionamentos de quando seria a próxima aula de leitura.

No dia 05 de setembro, foi iniciada a segunda etapa de leituras da professora Regina, com o livro **Perdido na Amazônia 1 – Dan contra a terrível Doutora Nova**, do autor Toni Brandão. As leituras deste livro se seguiram até o dia 17 de outubro e foram realizadas principalmente na sala de leitura. Da mesma forma como havia acontecido na primeira leitura, os alunos ficavam atentos ao que ouviam e anotavam as palavras cujo significado desconheciam, além de trechos da história cujos assuntos se relacionavam aos conteúdos que haviam estudado ou que estavam estudando naquele momento (conforme orientação da Regina). Seguindo o currículo oficial e o material do governo estadual, naquele momento do

ano estávamos trabalhando os biomas brasileiros (características, localização, riscos ambientais).

**Figura 6:** Livro didático utilizado pela turma da professora Regina.



**Fonte:** Acervo pessoal.

No primeiro dia da leitura do livro de Toni Brandão, a professora precisou de uns vinte minutos para colocar a turma em ordem, uma vez que os alunos estavam muito agitados devido a uma intercorrência na aula anterior. Ao passo que a leitura avançava, as anotações dos alunos também eram mais frequentes:

– *Prô, repete isso aí que a senhora acabou de ler, pois eu quero marcar aqui!*

Após a conclusão do primeiro capítulo, a aluna Mariana veio até mim e me contou que já havia lido o livro 1 e 2 e disse que achou muito legal o fato daquele livro ter sido escolhido para ser lido com a turma, pois a história era simples e prendia muito a atenção por ser uma ficção científica. O livro cita um hotel fictício no meio da floresta, e a professora contou aos alunos que realmente existiu um hotel igual ao descrito no livro, que hoje está em ruínas por conta de uma falência. Os alunos ficaram muito interessados em ver as imagens, que foi mostrada pela Regina nos dias seguintes. Outra curiosidade dos alunos foi saber o que era um “discman” (assim como os meus alunos do 7º B), aparelho que o personagem Dan levou consigo na viagem para Manaus. A professora Regina explicou se tratar de um aparelho de cd-

player portátil, considerado muito moderno para ouvir música nos anos 1990. Os alunos riram quando ela contou o tamanho a que correspondia um discman e um deles disse:

– *Gente, imagina sair na rua com esse treco pendurado na cintura!*

A aula foi conduzida pela professora (seguindo seu planejamento) de maneira que, ao final de cada capítulo, os alunos discutiam pontos da leitura que estavam contribuindo para o entendimento sobre o bioma Amazônia, como o fato dela ser a maior floresta tropical do planeta, a importância de sua preservação por ela ser uma “sequestradora de carbono” e por ter uma enorme biodiversidade, além de regular o clima em algumas localidades do Brasil. Os alunos falaram sobre a imensidão e densidade da cobertura vegetal e da bacia hidrográfica, importante inclusive para a navegação de pessoas e de mercadorias entre as cidades que ficam às margens dos rios.

**Figura 7:** Alunos do 7º ano D na sala de leitura.



**Fonte:** Acervo pessoal.

Algumas vezes a professora precisou interromper a leitura para chamar a atenção de alguns alunos que conversavam durante a atividade:

*Regina: – Oh, pessoal! Vamos respeitar os combinados e prestar atenção nas leituras, porque essa atividade é importante para as nossas aulas.*

Apesar de ser uma prática nova para a professora, Regina deu a impressão de que se preparava com antecedência, apresentando uma performance sedutora às dramatizações das leituras, levando a classe aos risos, confirmando as ponderações de Tonin (2016) a respeito do aspecto da performance do leitor quando este se encarrega da leitura fruição dos participantes na escuta de um texto. Em um trecho que o personagem Dan descrevia um rap que tinha ouvido



dentro do avião, em conversa com um paraquedista, as gargalhadas do 7° D podiam ser ouvidas do corredor da sala de leitura. Podia-se constatar aí, na pele, junto com todos, o princípio que Lajolo (2005) defende, de que o gosto, o prazer pela leitura, é algo que pode ser aprendido. Ali, acompanhando a dinâmica com a turma pude ver com meus próprios olhos que uma leitura oral ensaiada, planejada (conforme orienta Lajolo (2005), por exemplo) pode favorecer a formação de leitores na escola. Neste mesmo trecho, Dan dá suas primeiras impressões ao avistar a Floresta Amazônica da janelinha do avião, um “grande tapete verde”, com imensa biodiversidade e com a presença do rio mais extenso do mundo. Um aluno gritou:

*Aluno 1: – Prô, repete essa parte para a gente anotar!*

Outro aluno interrompeu e perguntou:

*Aluno 2: – Prô, eu já ouvi falar dessas turbulências que atingem aviões sobre a região da floresta, por que acontecem?*

Uma aluna mencionou nesse momento algo que ela havia lido em algum lugar:

*Aluna: – Tem alguma coisa a ver com o clima de lá.*

A professora pediu que eles anotassem as dúvidas para posterior pesquisa e socialização com a classe, dizendo que esse fenômeno ocorre pela mudança brusca de temperatura e de pressão na atmosfera da floresta.

Seguindo com as leituras no decorrer dos dias, em uma das etapas do livro que contava as aventuras de Dan pela Amazônia, mediante as anotações realizadas pelos alunos e, de acordo com as dúvidas levantadas, a professora veio conversar comigo sobre o desenvolvimento de uma atividade que englobasse toda aquela temática. Eu lhe contei que iria realizar seminários com a minha turma (na qual realizava a pesquisa-ação de meu próprio trabalho como professora). Regina gostou da ideia, apesar dos anseios de nunca ter realizado este tipo de atividade com aquela turma do 7° D. Os alunos, então, foram divididos em grupos, e cada grupo recebeu um tema, os quais foram surgindo das próprias discussões sobre as leituras e sobre os conteúdos que estavam sendo trabalhados nas demais aulas de Geografia. O grupo do aluno Fernando ficou com o tema da “biodiversidade da floresta”, o grupo da aluna Marielle iria desenvolver o seminário abordando os “recursos vegetais e minerais da Amazônia”, o grupo do aluno Mateus falaria da “cultura dos povos tradicionais e indígenas”, o grupo da aluna Mariana trabalharia os “riscos que ameaçam a floresta”, o grupo da aluna Lívia abordaria o tema “clima e hidrografia da região Amazônica”. Regina passou as diretrizes da apresentação do seminário, orientando a confecção de painéis em cartolina, que contivessem informações importantes e imagens relacionadas aos temas desenvolvidos. Os alunos estavam falantes e

empolgados, embora os mais tímidos dissessem ter vergonha de falar perante a sala. A professora iria utilizar o seminário como uma de suas avaliações para o 4º bimestre.

**Figura 8:** Alunos do 7º ano D na sala de leitura.



**Fonte:** Acervo pessoal.

Logo que a professora terminou as orientações, uma aluna me perguntou se iríamos fazer uma confraternização no encerramento do projeto. Eu lhe respondi que, se conseguíssemos encerrar a pesquisa a tempo, faríamos um café da tarde em forma de agradecimento pela participação da turma neste estudo. Ela me disse, então, que esse café provavelmente não aconteceria pelo fato de a turma ser muito falante e bagunceira. De fato, realizar a pesquisa naquela turma foi bem desafiante, ainda mais para a professora que lia com eles, pois Regina tem um perfil tranquilo e fala baixinho, diferente de mim, que sou uma “turbulência”, assim como aquela enfrentada pelo personagem Dan durante sua viagem com destino a Manaus. Mas vieram muitas surpresas positivas com a turma do 7º D, que serão descritas mais adiante.

Em um dos dias, a professora prosseguiu com as leituras em outra aula com a turma (5ª aula do período da tarde). Apesar de estar na escola neste momento (como mencionado anteriormente), não pude acompanhar a atividade com o 7º D, pois a aula da professora coincidia com a minha de Geografia, em uma turma do 9º ano. A professora ficou com meu gravador e registrou todo o andamento da aula para a minha pesquisa. Ao ouvir os áudios, tive a percepção de que, naquele dia, Regina levou mais tempo até que conseguisse colocar a “sala em ordem”, pois os alunos estavam agitados por conta de uma briga que havia acontecido, o que gerou várias interrupções ao longo da leitura, inclusive pelo agente de organização escolar,

que foi até a sala para retirar os alunos envolvidos, com a finalidade de resolver do conflito. No início da leitura, os alunos perguntaram à professora o motivo de eu estar ausente daquela aula, e Regina explicou-lhes o motivo (conforme também destaquei no início deste capítulo).

Faltavam dois capítulos para o encerramento do livro **Perdido na Amazônia 1: Dan contra a terrível Doutora Nova**. Regina pediu aos alunos para terem atenção, já que eles iriam apresentar os seminários baseados nos temas que levantassem a partir da leitura do livro. No capítulo “Os estranhos índios”, alguns alunos se manifestaram falando da quantidade de tribos que vivem na região Amazônica, e que esses grupos falam diferentes dialetos. Outros falaram que há alguns indígenas que estão mais inseridos na sociedade, enquanto algumas tribos vivem no meio da floresta e não querem contato com a “civilização”. No último capítulo (“O fantástico Professor Velho”) é apresentada uma figura importante do folclore brasileiro, o Curupira. Ao ler a descrição que o personagem Dan fazia daquela figura que havia encontrado na floresta, com cabelos vermelhos e os pés virados para trás, os alunos logo comentaram:

– *É o Curupira!*

No dia 08/10/2018 (segunda-feira), seria a conclusão do primeiro livro e a apresentação dos trabalhos, mas como era semana do dia das crianças, a Escola Estadual Antonio Caio realizou uma série de atividades diferenciadas para integrar toda a comunidade escolar, como palestras e apresentações artísticas, o que levou ao adiamento da conclusão da primeira etapa da pesquisa. O aluno Lucas do 7º ano D, muito organizado com questões de estudo e tarefas, havia perdido a aula anterior e foi à procura da professora Regina para perguntar em qual grupo do seminário ele estava e qual era o tema que seria desenvolvido em sua apresentação. Diferentemente de outras escolas em que lecionei, percebi que boa parte dos alunos da escola Antonio Caio realmente frequentam a sala de leitura da escola (principalmente os do Ensino Fundamental), e emprestam regularmente os livros do acervo. Os trabalhos de seminário também não são novidades, pois o grupo de professores da escola procura realizar o desenvolvimento dessas abordagens pedagógicas desde o 6º ano.

As apresentações dos seminários ficaram combinadas para o dia 17 de outubro. No dia anterior ao das apresentações, cheguei à escola para mais um dia de trabalho com minha turma de 9º ano e me encontrei com o aluno Lucas, que me contou com empolgação que seu grupo já havia preparado o trabalho para a apresentação e encerramento do primeiro livro. Apesar de ele ser aluno da Regina, fiquei contente por ele reconhecer importância em me deixar ciente “dos passos” de seu grupo, visto que eu era a pesquisadora. No dia combinado,

aconteceram as apresentações dos seminários. Porém, faltavam algumas páginas para terminar o livro. Os alunos pareciam muito ansiosos, e uma aluna disse à professora:

– *Ah professora, leia depois, porque nós estamos muito ansiosos com essa apresentação!*

Como faltavam poucas páginas, a professora seguiu com a finalização da leitura, que abordava a existência de jazidas de nióbio no solo da floresta, terminando com uma mensagem da importância da preservação da fauna, da flora e da cultura da Floresta Amazônica. Na primeira parte deste livro, que tem continuação, depois de vivenciar uma grande aventura na floresta e de encontrar seu bisavô, Dan retorna para São Paulo carregando os ensinamentos que tinha aprendido na Amazônia. Em seguida, a professora e os alunos conversaram sobre o ciclo de manutenção da floresta, que possui um solo pobre e raso, mas que se mantém, mediante a decomposição da matéria orgânica que forma uma camada de proteção e de nutrição para o solo. No livro, Dan é picado por formigas denominadas tocandiras. Os alunos questionaram se essas formigas existiam mesmo ou se eram apenas invenção do livro. A professora contou que a tocandira é uma formiga carnívora, cuja picada é muito dolorida, e é utilizada em rituais indígenas em que os jovens da tribo têm que resistir à dor da picada para se tornarem guerreiros. Ao término das explicações, cada grupo apresentou seu tema relacionado à Floresta Amazônica.

Iniciei, na minha turma, as leituras do livro **Perdido na Amazônia 1: Dan contra a terrível Doutora Nova** em voz alta, de forma compartilhada, com o sétimo ano no dia 14 de setembro de 2018. Havia me programado para iniciar antes, mas o cronograma teve que ser adiado por conta de feriado e da semana de avaliação. Realizei combinados com a turma sobre respeito e atenção no momento da leitura oral, pois seria uma atividade diferenciada que traria contribuições para os nossos estudos. A aluna representante de sala me disse:

– *Dona, se a senhora quiser, eu anoto os nomes dos alunos que atrapalharem a leitura.*

Isso não foi necessário, porém foi interessante perceber que a turma estava empenhada com a organização das aulas para a ocorrência das práticas. Muitos alunos do 7º B estavam ansiosos por participarem da pesquisa. Aparentavam se sentir importantes por estarem comigo naquela jornada que se iniciava. Afinal, como informado, já se sentiam excluídos em muitos âmbitos de suas vidas pelas questões que abordei na caracterização da turma. No

momento em que peguei o livro nas mãos, a aluna Rafaela<sup>30</sup> veio até a minha mesa e me entregou um envelope que continha uma carta de sua mãe para mim, além de umas publicações impressas. Senti um frio na barriga ao abrir o envelope (achei que se tratava de alguma manifestação negativa em relação à participação de sua filha no estudo) e depois me veio uma emoção muito grande ao ler a carta, a qual transcrevo (da maneira que foi escrita) abaixo:

Itapira, 10 de setembro de 2018.

Prezada professora

Venho por meio desta carta expressar minha gratidão por escolher essa classe para o desenvolvimento desse projeto.

Percebo assim, no seu caso, que há um interesse sincero pelos alunos e um desejo imenso de que os jovens tenham interesse pelas matérias escolares e a leitura.

Sinto muito prazer em poder ajudar, além de trabalhar com a minha filha em casa estou enviando uma matéria muito interessante que talvez possa te ajudar, a ajudar os jovens.

Essa matéria explica que apesar de parecer muito difícil as tarefas, se o aluno encarar de maneira correta essas tarefas, ter autodisciplina e ser organizado vai ajudar muito. Além disso, ela mostra como se dar bem de maneira prática e como os pais podem ajudar. Espero que goste.

Semana que vem te mando onde encontrar vídeos pra ajudar em sala de aula!

Um grande abraço

Valéria

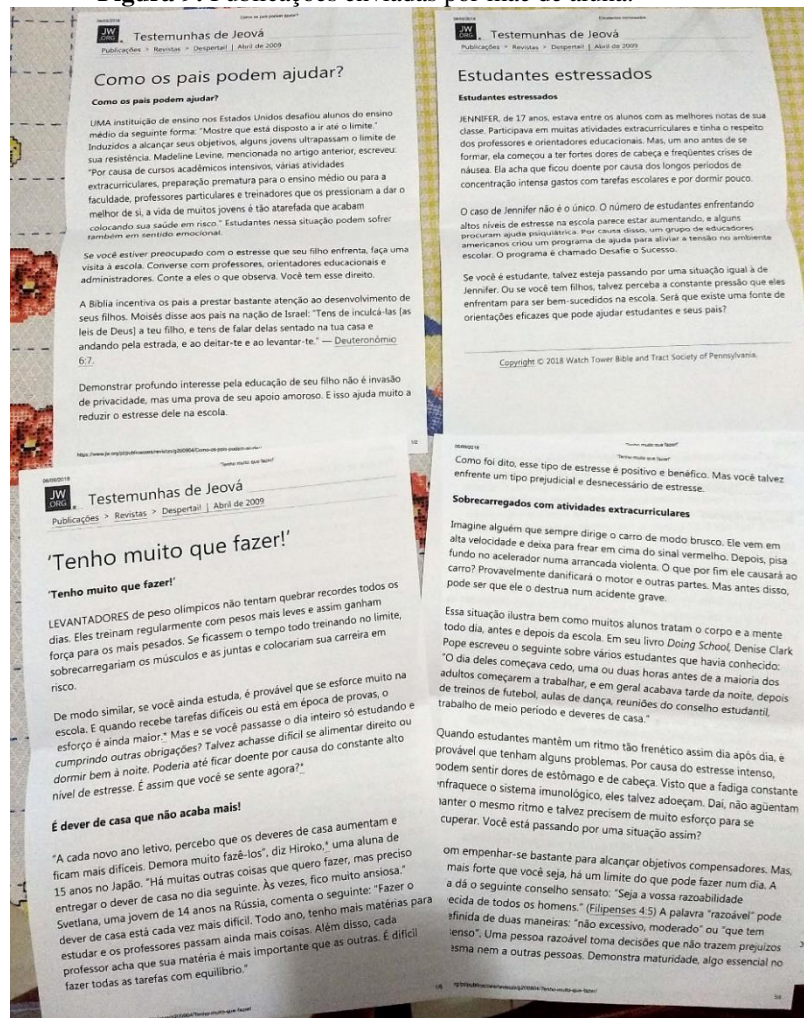
Eu já havia conversado com esta mãe em outras ocasiões, pois ela sempre estava presente nas reuniões bimestrais. No mesmo envelope, além da carta, ela me mandou três publicações de um site evangélico<sup>31</sup>, intituladas: “Como os pais podem ajudar?”, “Tenho muito o que fazer!” e “Estudantes estressados”.

A família dessa aluna pertence à igreja evangélica denominada Salão do Reino das Testemunhas de Jeová. Confesso não ter me dedicado ao estudo das publicações por estarem vinculadas a uma determinada religião. Apenas guardei junto à carta no envelope. Ela não me enviou os vídeos que havia citado na carta, mas tivemos oportunidade de conversar na última reunião bimestral sobre todo o trabalho desenvolvido durante o segundo semestre de 2018. A carta expressa a boa expectativa da mãe em relação ao trabalho que seria desenvolvido. Certa vez a mãe da Rafaela me disse, em uma conversa informal, que as famílias são ensinadas na congregação a participarem do desenvolvimento escolar dos filhos, sendo considerada por eles, uma responsabilidade sagrada. Completou dizendo que, para as Testemunhas de Jeová, a educação deve ser levada muito a sério.

<sup>30</sup> Por questões de ética na pesquisa, usarei nomes fictícios para me referir aos alunos, seus responsáveis e demais envolvidos neste estudo.

<sup>31</sup> <https://www.jw.org/pt/>

**Figura 9:** Publicações enviadas por mãe de aluna.

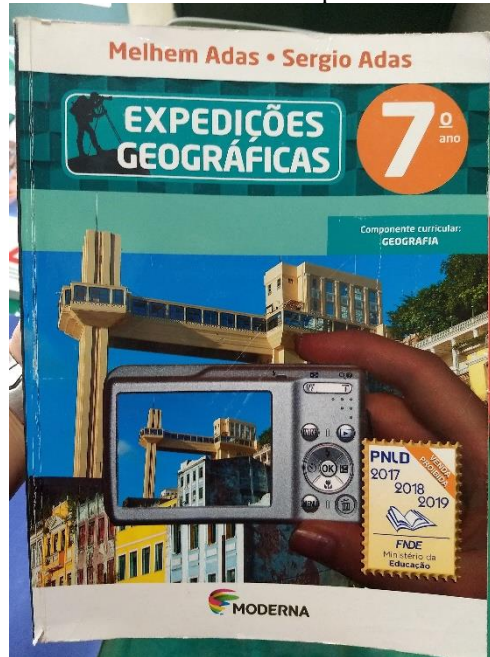


Fonte: Acervo pessoal.

Retomando o desenvolvimento das leituras orais dos textos literários com os alunos, eu já havia trabalhado, com o auxílio do livro didático, de recursos pedagógicos particulares e do material oficial da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, os conteúdos sobre os biomas brasileiros e estava abordando a regionalização oficial do país, segundo o IBGE.

Assim como na turma da professora Regina, o primeiro livro (**Perdido na Amazônia 1 – Dan contra a terrível Doutora Nova**) teve boa parte de seus capítulos lidos. Ele teve uma recepção bastante acolhedora pelas turmas. Ao iniciar a leitura, os alunos já ficaram encantados pela história de ficção apresentada pelo autor Toni Bandão. Acredito que a linguagem e vocabulários contidos na narrativa mostravam maior facilidade de compreensão pela turma. Os alunos estavam com o livro didático em sala e, em momentos da leitura, espontaneamente muitos corriam os olhos para os escritos do material e para os mapas que tinham ali disponíveis. Pedi que anotassem as palavras que não conheciam e as curiosidades/questões que surgissem para que pudessem pesquisar posteriormente.

**Figura 10:** Livro didático utilizado pela turma do 7º ano B.



**Fonte:** Acervo pessoal.

Logo no início da leitura, quando o personagem Dan conversa pelo telefone com o avô sobre sua viagem para Manaus, citando um hotel no meio da floresta (mencionado anteriormente), um aluno interrompeu a leitura relatando que tinha visto alguma reportagem sobre um hotel que se parecia muito com o que fora mencionado no livro, porém tinha outro nome e que estava completamente abandonado em meio à Floresta Amazônica. Eu me lembrava desse hotel, que tinha sido cenário de um filme, e sobre o qual a professora Regina comentara com a turma do 7º D. Então fui pesquisar sobre a reportagem que o meu aluno havia me citado, e a matéria tinha ido ao ar no programa “Fantástico”<sup>32</sup>, da Rede Globo, e relatava a situação do Ariaú Amazon Towers (nas margens do rio Negro – município de Iranduba), que outrora tão esplendoroso, hoje se encontra abandonado e em completa situação de degradação em virtude de dívidas contraídas pelo proprietário. Na aula seguinte, antes de dar prosseguimento ao que havia planejado, dei um retorno ao aluno contando que tinha pesquisado a reportagem mencionada por ele. Mostrei, através do meu celular, as imagens antigas e atuais do Ariaú Amazon Towers para a turma. Eles se espantaram e acharam uma “judiação” toda aquela estrutura em ruínas.

Seguindo a leitura, tivemos o episódio em que Dan se preparava para viajar sozinho de São Paulo a Manaus para visitar seu avô. Então, é alertado por aquele familiar de que deveria

<sup>32</sup> Disponível em: < <https://globoplay.globo.com/v/5665988/> >. Acesso em 20 de setembro de 2018.

tomar a vacina da febre amarela. Nesse momento de leitura do texto, uma de minhas alunas interrompeu:

*Aluna: – Dona, essa vacina é aquela que é importante tomar para a gente não pegar a doença do macaco?*

*Eu: – Isso, mas a doença não é transmitida pelo macaco. O transmissor é o mosquito e os macacos são nossas sentinelas, que nos alertam da presença da doença em determinada área.*

*Aluna: – Ah, tá, dona. Entendi!*

Na história, quando Dan está no avião, ele pega o discman para ouvir música e já veio outro questionamento:

*Aluna: – Professora, o que é discman?*

A mesma curiosidade tinha surgido na turma do 7º ano D, como relatado antes. Expliquei o que era e a aluna me disse que iria anotar para depois pesquisar sobre o aparelho. Ao ouvir o personagem principal descrevendo a visão da Floresta Amazônica (pela janelinha do avião) como um grande tapete verde (floresta densa), um aluno interrompeu e perguntou:

*Aluno 1: – É assim mesmo, dona?*

Outro aluno respondeu, antes que eu falasse algo:

*Aluno 2: – É sim, eu vi num documentário que a floresta é super fechada, parece até um mar de árvores.*

O personagem Dan diz que a floresta abriga uma gigantesca biodiversidade e o maior rio do mundo. Nesse momento, indaguei os alunos sobre qual rio era esse:

*– É o rio Nilo! – respondeu Jéssica.*

*– É o rio Amazonas, Jéssica! O livro fala da floresta brasileira, não pode ser o Nilo. – corrigiu a aluna Brenda.*

Mais uma vez a aluna Brenda se manifestou:

*Brenda: – Professora, será que tem esse livro para baixar na internet?*

Eu lhe respondi que não sabia, e ela me disse que iria procurar e, caso encontrasse, iria compartilhar com a turma. Entre os alunos da turma do 7º ano B, Brenda era uma das poucas que possuía acesso à internet em sua residência. Na semana seguinte, ela voltou ao assunto e me disse que não tinha encontrado.

Em vários momentos, a leitura foi interrompida por conversas ou porque algum aluno estava mexendo com o celular. Também houve interrupções que enriqueciam a leitura, pois alguns alunos estavam atentos e relacionando os trechos da história com toda a teoria que



havam estudado ou que estava ali disponível no livro didático. Foi o caso da aluna Jéssica que retomou um assunto que já havia surgido durante a leitura:

– *Professora, essa vegetação é muito escura por conta de ser muito fechada, né?!*

Essa característica não é apresentada no livro didático adotado pela escola, porém retornei à explicação da densidade da vegetação amazônica por considerar importante que os alunos tivessem conhecimento da dimensão da floresta. Em outro momento, já mais avançado do livro, quando o personagem principal descreve o laboratório abandonado que encontrara no meio da floresta, ele fala da presença de grandes sapos verdes e outros pequenos e coloridos.

Os morcegos estavam pendurados de ponta cabeça, presos pelas patas nos troncos mais finos da árvore e em algumas das vigas de madeira que seguravam o teto de palha. Estavam na deles. No maior sono. Quem parecia estar a fim de alguma coisa comigo eram os sapos. Uns vinte. Sapos verde-escuros. Muito grandes. Bem maiores do que o meu tênis, e olha que eu já estou calçando 34. Sapos brilhantes. Com os olhos arregalados. E fazendo barulho bem feio. Eles foram se aproximando. Dando saltos, cada vez mais perto de mim. Só que os sapos passaram reto e foram se divertir com os insetos que estavam em um canto. (BRANDÃO, 2005, p. 65)

– *A professora de Ciências falou que alguns sapos verdes ou desses pequenos coloridos têm veneno, prô* – relatou uma aluna.

Apesar das interrupções, alguns alunos estavam realmente bem atentos.

Fui dando sequência às leituras com a minha turma durante o mês de setembro (2018). Antes de iniciar, eu retomava com os alunos a parte do livro em que havíamos parado na aula anterior. Certo dia a aluna Larissa pediu:

– *Vamos começar logo, professora. Estou ansiosa!*

Como havíamos estudado os níveis da Floresta Amazônica na “Unidade 4 – Região Norte” (Percurso 15 – Amazônia: conflitos, desmatamento e biodiversidade e Percurso 16 – Amazônia: o desenvolvimento sustentável) do livro didático, e o livro de Toni Brandão mencionava árvores muito altas e não falava da proximidade com os rios, interrompi a leitura e perguntei aos meus alunos em qual nível da floresta Dan estava naquele momento da história. E o aluno Ryan rapidamente respondeu:

– *Na Mata de Terra Firme, prô.*

Ou seja, na área mais elevada, onde não há alagamentos periódicos e na qual há árvores de grande porte. A história seguiu entre momentos de risos e espantos dos alunos com as aventuras de Dan. Em uma certa sexta-feira, mais da metade da turma estava presente na aula, um número considerado excelente para aquele dia da semana, em que as faltas aumentavam consideravelmente, pois os alunos “emendavam”, por conta, com o final da

semana. Comecei a notar mudanças de postura em alguns alunos. No dia 25 de setembro, uma segunda-feira, fiz a devolutiva de uma avaliação com a turma, que é um momento em que as notas individuais são apresentadas e em que retomo os conteúdos em que os alunos demonstraram mais dificuldades durante a realização da avaliação. Muitos alunos tiveram avanço de rendimento, e a aluna Maria Eduarda quis me contar sua opinião, de que isso se devia às aulas de leitura, porque agora eles estavam realizando pesquisas em casa e se sentiam mais estimulados a estudar.

**Figura 11:** Alunos do 7º ano B no momento da leitura.



Fonte: Acervo pessoal.

Concluí a leitura do primeiro livro com o 7º ano B nos dias 28 de setembro e 01 de outubro. Fazia parte da dinâmica da leitura mostrar aos alunos as figuras presentes no livro. Muitas curiosidades foram surgindo conforme a história caminhava para a reta final: a formiga tocandira, a borracha da seringueira, as comunidades indígenas, e os mitos da floresta, como o Curupira. Li inclusive os agradecimentos do autor do livro, que faz menção às empresas de turismo da região Amazônica, e aos pesquisadores que o ajudaram como consultores em sua escrita. Ao terminar a aula, os alunos deram retorno positivo sobre o livro. Sobre as leituras em voz alta na aula de Geografia, a aluna Brenda me disse:

– *É que geralmente nessa escola os professores não têm tanto diálogo com leitura com a gente e isso descontra um pouco, e a gente pode entender de uma forma mais legal do que só copiar textos.*

A aluna, com essa fala, dá visibilidade à parca existência de práticas de ensino que envolvam leituras orais, por vezes, restritas à aula de Língua Portuguesa. Eu disse para a classe que o projeto de pesquisa não poderia morrer ali e que faríamos mais leituras parecidas com essas. Também reforcei que, mesmo a sala de leitura estando fechada, a coordenação tinha se comprometido a permitir que eles poderiam pegar livros para levar para casa. Comprometi-me a pegar alguns livros de Literatura infantojuvenil para que eles escolhessem títulos para lerem em casa. A professora de Língua Portuguesa gostou e disse que usaria a leitura dos livros da sala de leitura escolhidos pelos alunos para a realização de atividades em suas aulas.

Dias antes, os alunos foram divididos em grupos para a realização de seminários com os mesmos temas que a professora Regina tinha desenvolvido com a sua turma: biodiversidade da floresta; recursos vegetais e minerais da Amazônia; cultura dos povos tradicionais e indígenas; clima e hidrografia da região Amazônica; riscos que ameaçam a floresta.

As apresentações ocorreriam na semana seguinte (no dia 08 de outubro), porém, apenas um grupo fez o trabalho com cartaz e apresentou para os colegas. Os demais entregaram as pesquisas em folhas de caderno e disseram que não apresentariam por terem vergonha e não terem costume de realizar esse tipo de atividade. Falei da importância de participarem dessas atividades diversificadas, mas respeitei a posição da turma, de acordo com os termos do TCLE.

Sobre o livro **Vidas Secas**, selecionei alguns capítulos para ler com a minha turma. Os capítulos escolhidos estavam de acordo com as discussões promovidas dias antes, quando estudamos a região Nordeste e as questões ligadas às migrações internas no Brasil. A grande quantidade de feriados nacionais e municipais se mostrou um entrave para a leitura do livro todo, conforme já elucidei. Os capítulos escolhidos foram: “Mudança”, “Baleia”, “Inverno” e “Fuga”. Li um capítulo a mais do que a professora Regina, pois um aluno havia me perguntado qual era o significado de “invernia”, abordado em determinado momento no capítulo sobre o Nordeste no nosso livro didático. Mesmo após a explicação durante a aula, considerei importante a leitura do capítulo “Inverno” para que os alunos concebessem a importância das chuvas para os sertanejos. Também preparei uma breve apresentação do autor Graciliano Ramos para a turma e expliquei que o livro havia sido escrito no final da década de 1930. Contei para a classe que, em 1932, o sertão cearense passou por uma forte seca que assolou a população, provocando mortes por fome e doenças, além de intensificar as migrações.

No dia 29 de outubro, li três capítulos com a turma: “Mudança”, “Baleia” e “Inverno”. Durante a escuta dos trechos lidos, os alunos ficavam atentos às descrições da

Caatinga seca, dos aspectos do solo, dos rios secos e do sofrimento da família de retirantes. Espantaram-se com o trecho que relatava um momento de fome e desespero que levou a família a se alimentar do papagaio de estimação.

Ainda na véspera eram seis viventes, contando com o papagaio. Coitado, morrera na areia do rio, onde haviam descansado, à beira de uma poça: a fome apertara demais os retirantes e por ali não existia sinal de comida. Baleia jantara os pés, a cabeça, os ossos do amigo, e não guardava lembrança disto. Agora, enquanto parava, dirigia as pupilas brilhantes aos objetos familiares, estranhava não ver sobre o baú de folha a gaiola pequena onde a ave se equilibrava mal. Fabiano também às vezes sentia falta dela, mas logo a recordação chegava. (RAMOS, 2001, p. 11)

Enquanto eu lia, ouvia burburinhos de alguns alunos comentando entre eles:

*Aluno 1: – Esse cara é muito ruim, credo!*

*Aluno 2: – É porque eles levam uma vida muito difícil.*

O aluno Leonardo disse ao colega Paulo, que estava sentado ao seu lado:

*– Meu pai veio lá de Pernambuco...ele falava de um lugar bem seco.*

Em alguns momentos aconteceram, também, interrupções por conversas paralelas e brincadeiras que atrapalhavam a leitura. Eu sempre retomava os nossos combinados de “colaboração” e “respeito”.

**Figura 12:** Alunos no 7º ano B no momento da leitura.



**Fonte:** Acervo pessoal.

Ao ler “Baleia”, fiquei emocionada e com a voz embargada. Eu nunca consegui ler esse capítulo (seja silenciosamente ou em voz alta) sem chorar. Percebi alguns alunos e alunas com olhos marejados. Tive que parar para beber água várias vezes, pois o choro estava

“entalado” em minha garganta. Conteí aos alunos que eu sempre chorava quando lia esse capítulo do livro. Uma aluna disse que a situação da cachorra era muito injusta, pois, no primeiro capítulo, ela tinha salvado a família da fome ao caçar um preá, e depois Fabiano fez essa crueldade com ela. Outro aluno disse:

– *Dona, eu não estou gostando desse livro, porque tem morte de cachorro. Eu não gosto nem de filme que tem bicho morrendo!*

No final da aula, eu lembrei à turma que, na semana seguinte, veríamos um filme com uma história que se aproximava daquela que fora lida. Eu já havia comentado sobre esse filme com eles no início do semestre, quando apresentei o planejamento da disciplina para aquele período do ano. Escutei alguns dizendo:

– *Amanhã eu não falto porque vai ter filme.*

O filme seria adiantado em meu planejamento mesmo sem a conclusão da leitura dos capítulos do livro, pois o uso da sala de vídeo ocorria mediante agendamento, e eu havia conseguido marcar para 05 de novembro. No restante do mês não havia disponibilidade de data. Sobre o uso de filmes em sala de aula, Guedes-Pinto (2015) faz a seguinte consideração: “Acredito que a linguagem do cinema, como expressão artística, permite diversas “entradas” de discussão assim como acontece com a literatura” (GUEDES-PINTO, 2015, p. 74).

No dia combinado, levei os alunos para a sala de vídeo e exibi o filme **O caminho das nuvens**. As reações dos meus alunos ao filme foram de risos nos momentos engraçados e indignação com a situação em que a família se encontrava, em uma saga rumo ao Rio de Janeiro de bicicleta. O aluno Alex falou que o personagem Romão se parecia com o Fabiano no livro **Vidas Secas**, um homem rude, porém o personagem do livro era trabalhador, e Romão passava a imagem de ser uma pessoa “folgada”. Apesar de a imagem passada, eu mencionei que Romão demonstrava ser honesto e não tinha aceitado as passagens de ônibus que seu filho comprara com o dinheiro que havia subtraído das ofertas de uma igreja, e lhe deu uma lição de moral sobre pobreza e dignidade. A aluna Jéssica apresentava muita dificuldade de interpretação e quando não entendia algumas cenas do filme, algum colega lhe explicava o que estava acontecendo. Mas a conversa incomodava os demais colegas, que estavam muito quietos e atentos ao filme. Eu intervi, pedindo respeito entre a turma e retomamos a exibição. No final do filme, a família chega ao Rio de Janeiro depois de rodar seis meses pelas estradas entre o Nordeste e o Sudeste. A partir da apreciação do enredo, em sala de aula, junto com a turma, indiquei em um mapa do Brasil o provável trajeto que a família tinha percorrido em suas bicicletas. O objetivo de Romão – um emprego que lhe pagasse mil reais – não foi alcançado.

A família passa a exercer trabalhos informais, como vendedores ambulantes. Meus alunos reclamaram que, depois de tudo que passaram, a vida deles não tinha melhorado. Repeti a mesma explicação que a professora Regina deu aos seus alunos, evidenciada mais adiante: o filme é baseado em uma história real, e nem sempre os migrantes conseguem melhorar de vida quando se mudam de uma cidade para outra ou de um estado para outro, por várias questões sociais (qualificação profissional, por exemplo).

A turma da professora Regina assistiu ao filme no dia 31 de outubro, quase coincidindo com a data planejada no início do ano letivo, antes mesmo do desenvolvimento desta pesquisa. Os alunos foram orientados pela professora a prestarem bastante atenção ao enredo, que, em alguns aspectos, apresentava proximidade com os capítulos do livro **Vidas Secas**, que seriam lidos posteriormente.

Houve boa recepção do filme pelos alunos e muitas risadas. Logo de início, a maioria mostrou não gostar do personagem Romão (assim como a turma do 7º B), interpretado pelo ator Wagner Moura, pois o classificaram como “folgado”, uma vez que ele não queria trabalhar em qualquer emprego, mas permitia que sua mulher e filhos trabalhassem (cantando músicas do Roberto Carlos em restaurantes de beira de estrada, tecendo redes e lavando carros) para o mínimo sustento de toda a família. Enquanto assistíamos ao filme, também ouvi algumas meninas chamando Romão de “machista”, pela forma grosseira como tratava sua esposa Rose, interpretada pela atriz Cláudia Abreu.

Em um determinado momento, houve a necessidade de pausa do filme, porque alguns alunos de outra turma, que estavam pelo pátio, abriram o hidrante localizado próximo à sala de vídeo, o que gerou um certo alvoroço. Após controlada a situação fora da sala, e com os alunos já em seus lugares, foi dada sequência ao filme. Em uma das cenas, apareceu o cantor Roberto Carlos (suas músicas compõem a trilha sonora do filme) se apresentando na TV, observado atentamente pela família, que era fã do artista. Uma aluna disse:

– *É final de ano nesse filme aí, com certeza.*

Essa fala veio em alusão ao fato de o artista passar boa parte do ano fora das mídias e se apresentar na TV apenas na programação especial do final de ano. A turma riu da observação da colega.

Assim que o filme acabou, muitos alunos se manifestaram decepcionados com o modo como a história terminara, demonstrando a mesma reação dos alunos de minha turma. E ainda termina com Romão pensando em migrar para Brasília. Foi explicado pela professora que o filme é baseado em uma história real e que, muitas vezes, os migrantes não encontram

melhores oportunidades nos novos locais em que se estabelecem. Muitos acabam desanimando e realizam migração de retorno para seus locais de origem, completou ela.

A todo momento, após os questionamentos/discussões dos assuntos tratados nos livros e no filme, tanto eu quanto a professora Regina conciliávamos os conteúdos do currículo que estava sendo trabalhado com as leituras realizadas, explorando conceitos geográficos e até mesmo nossas vivências durante o período em que cursamos a graduação de Geografia (do que tínhamos aprendido com os nossos professores).

A geógrafa britânica Clare Brooks (2019), ao pensar a relação entre a disciplina escolar e a ciência de referência, faz a seguinte afirmação:

Ser um especialista na disciplina compreende mais do que apenas conhecer o conteúdo; envolve também uma compreensão da ciência de referência (e, por extensão, da disciplina escolar relacionada) com um conjunto implícito de valores associados à disciplina que vai além do conteúdo e do conhecimento. Essa perspectiva ética de uma disciplina pode ser vista na identidade disciplinar docente. (BROOKS, 2019, p. 144)

Voltando à minha turma (7º ano B), o último capítulo proposto para leitura de **Vidas Secas** foi concluído no dia 09 de novembro. Terminamos acompanhando a família fugindo mais uma vez da seca e, enquanto se deslocavam, Sinhá Vitória e Fabiano sonhavam em chegar em uma cidade grande, de conquistar um emprego para Fabiano, de colocar os meninos na escola para dar-lhes a oportunidade de uma vida melhor. E ouvi:

– *Nossa, professora, que livro triste, muito real essa história!*

Contrariando os dizeres de alguns colegas de que “se tratava de um livro muito difícil para a idade dos alunos do sétimo ano”, encerrei a leitura satisfeita com a participação de meus alunos nesta segunda etapa das leituras.

Sobre a oportunidade dos alunos do 7º B de conhecer parte da história deste importante livro da Literatura nacional (além dos outros que lemos) e buscando relações com **O direito à literatura**, de Antonio Candido (2012), acredito que o trecho a seguir reforça os princípios assumidos por este estudo:

Nas sociedades que mantêm a desigualdade como norma, e é o caso da nossa, podem ocorrer movimentos e medidas, de caráter político ou privado, para diminuir o abismo entre os níveis e fazer chegar ao povo os produtos eruditos. Mas, repito, tanto num caso quanto no outro está implícita como questão maior a correlação dos níveis. E aí a experiência mostra que o principal obstáculo pode ser a falta de oportunidade, não a incapacidade. (CANDIDO, 2012, p. 38)

Tendo em vista as interações proporcionadas por meio das diversas interrupções que emanavam curiosidades e que buscavam sentidos a partir dos questionamentos, a leitura em voz alta foi revelando sua potência naquele ambiente pedagógico. Pude constatar o alto grau de interesse dos estudantes e seu envolvimento com as histórias. Também pude perceber como eles se apoiavam na Literatura e se apropriavam daquelas informações às quais estavam tendo acesso.

No dia 07 de novembro, a professora Regina iniciou a leitura dos três capítulos selecionados do livro **Vidas Secas** para fechamento dos assuntos sobre Nordeste e migrações internas pelo Brasil. Os capítulos lidos foram: “Mudança”, “Baleia” e “Fuga”. Antes de iniciar, Regina também falou sobre a época em que o livro foi escrito (final dos anos 1930) pelo autor Graciliano Ramos. Também disse não se tratar de uma história linear, ou seja, não segue uma sequência cronológica. Apresentou os personagens: Fabiano (pai), sinhá Vitória (mãe), menino mais velho, menino mais novo e a cadela Baleia. Conforme lia, os alunos anotavam em seus cadernos palavras que não conheciam para depois pesquisarem os significados no dicionário.

Conforme dito antes, o capítulo “Mudança” descreve a saga da família migrando em meio à Caatinga, fugindo da seca que assola o Sertão nordestino e afeta a vida de muitos retirantes. Esse problema é ainda pior quando aliado às questões de baixo investimento do governo (principalmente nessa sub-região), elevando a desigualdade social. Os alunos ouviam atentamente e manifestavam espanto com o modo rude do personagem Fabiano ao lidar com seus filhos.

*Aluno: – Esse homem é chucrão, hein, dona?!*

*Aluna: – É um cavalo mesmo!*

Também se ouviam lamentos de alguns alunos, que demonstravam sentir pena da situação em que a família se encontrava, migrando em busca de um lugar mais digno para viver e sonhando com dias fartos e melhores (sede, fome, calor, cansaço).

No capítulo “Baleia”, que narra o sofrimento da cachorra em seus momentos finais morta pelo próprio dono, que acreditava que ela estava gravemente doente e que poderia colocar a família em risco, foi o momento em que a turma do 7º ano D ficou mais quieta e atenta à história. Regina se emocionou na metade do capítulo e chorou, não conseguindo prosseguir a leitura. Os alunos estavam em silêncio e nenhum deles quis ler. A professora pediu que eu continuasse e me passou o livro. Por um momento hesitei, pois gostaria de ficar neutra (apenas no campo da observação), mas com um “nó na garganta” (já havia me emocionado nesse



capítulo quando realizei a leitura para a minha turma do 7º B), continuei o capítulo. Sobre esse envolvimento no trabalho de campo, Silva (2000) ressalta que

O mito do pesquisador de campo como um “fantasma” (destituído de sua classe, sexo, cor, opiniões etc.), que não afeta e não é afetado pelo cotidiano que compartilha com seus interlocutores, ou ainda como um herói da simpatia e da paciência, cuja missão é “humanizar” o outro, esquecendo-se de que ele também deve ser “humanizado” em suas fraquezas e omissões, parece agora exigir novas versões em que o pesquisador encontre um papel mais equilibrado e mais condizente com a situação real da investigação. (SILVA, 2000, p. 117)

A professora ainda estava chorando e uma aluna lhe perguntou, preocupada:

– *Regina, está tudo bem?*

Regina confirmou que sim. Alguns alunos também demonstravam emoção. Precisei respirar fundo por um momento, e a aluna Karen concordou em concluir a leitura do capítulo com a classe. Ao final, a maioria se lamentava pelo destino de Baleia.

O último capítulo lido foi “Fuga”, que narra a saída da família da fazenda em que haviam se estabelecido, conforme relatado no capítulo “Mudança”. Mais uma vez, é uma partida motivada pelos problemas causados pela seca. Após a conclusão da leitura, os alunos fizeram uma produção escrita relacionando o filme aos três capítulos do livro que foram lidos, sempre tendo o conteúdo teórico trabalhado nas aulas como fonte para a construção da atividade. Havia compartilhado, dias antes com Regina, o modo como iria realizar a conexão entre o livro e o filme, de maneira a estimular uma atividade/produção que abordasse a escrita, desenvolvendo a percepção e a interpretação. Talvez por já ter o hábito de pedir que seus alunos realizem anotações e sabendo da importância da escrita para a consolidação do processo de ensino-aprendizagem, ela seguiu a mesma abordagem em relação aos conhecimentos transmitidos pelo filme e pelo livro **Vidas Secas**.

No dia 14 de novembro, a professora Regina realizou a última leitura oral compartilhada com seus alunos, os contos que havíamos selecionado do livro **Nas ruas do Brás**, de Drauzio Varella: “Pastor”, “O bombeiro”, “A casa da Henrique Dias”, “Os italianos”, “Os balões”, “O dr. Isaac”, “Liberdade” e a “A fogueira”. Eu só iniciei essa etapa com a minha turma no dia 19 de novembro. Com a proximidade do mês de dezembro e com a maior parte do calendário de provas já cumprido, as frequências em sala de aula estavam diminuindo.

Conforme informado antes, o livro aborda as histórias de vida do autor, com um resgate histórico da imigração de seus avós paternos e maternos para o Brasil, o estabelecimento de sua família no bairro do Brás e as suas vivências na saudosa infância. A reação da turma do 7º ano D, à medida que cada conto era lido, também foi acolhedora. Alguns diziam que

conheciam o Brás, pois já tinham ido na “feirinha da madrugada”, espaço comercial bastante conhecido na cidade de São Paulo.

No caso de minha turma (7º B), antes de começar a ler, apresentei o autor aos alunos e reforcei que os contos se referem às memórias de sua infância e pedi-lhes que ouvissem atentamente, pois iriam produzir um poema a partir daquilo que entendessem das histórias. Nessa altura do final do bimestre, já havíamos estudado os conteúdos sobre “O Brasil e as imigrações” e “Urbanização e industrialização brasileira”.

Durante a leitura do conto “O bombeiro” com a sua turma, a professora Regina se emocionou quando Drauzio cita que uma de suas avós teve oito filhos, mas apenas quatro sobreviveram, e, entre eles, seu tio Durval, que provavelmente era portador de alguma síndrome, e segundo o autor, nunca cresceu e sempre foi criança. Era o cenário dos anos 1920, quando não havia vacinas ou medicina mais avançada. Há todo momento um aluno perguntava:

– *Professora, isso aconteceu de verdade?*

Regina reforçava afirmativamente. Ao explicar a leitura como produção de sentidos, Goulemot (2001) diz: “Ler é, portanto, constituir e não reconstituir um sentido. A leitura é uma revelação pontual de uma *polissemia* do texto literário. A situação da leitura é, em decorrência disso, a revelação de uma das virtualidades significantes do texto” (GOULEMOT, 2001, p. 108, grifo do autor). A professora ofereceu, nesse caso, a resposta objetiva e pronta para a pergunta do aluno. E, no mais, como Goulemot (2001) discorre, deixou a construção do sentido para ele, que escutava, perplexo com a narrativa de Varela.

O fato de serem contos que relatam sucintamente as condições de vida reais dos imigrantes, a criação de laços com seus lugares de vivência e a constituição de suas famílias, fez com que as narrativas prendessem ainda mais a atenção dos alunos. O livro é repleto de fotos antigas da família de Drauzio ou de locais que ele descreve, que eram apresentados à turma conforme a leitura fluía. Ora os alunos ficavam quietos com a história contada, mais sensibilizados por alguma situação, ora gargalhavam das travessuras do menino Drauzio. No último capítulo lido (“A fogueira”) com a turma, a professora Regina se emocionou mais uma vez quando Drauzio relata o sonho do pai de ver os filhos formados, o que se concretizou: dois filhos se tornaram médicos, uma filha se formou dentista e outra filha se tornou professora. Ao concluir os contos, a professora Regina combinou que os alunos pesquisassem sobre a história de suas famílias e se tinha havido algum imigrante, para, posteriormente, elaborarem um poema com esta temática. A ideia de produção do poema saiu de uma conversa informal entre nós duas, quando relatei meu desejo de trabalhar com este tipo de atividade, algo que seria novo em

minhas práticas pedagógicas. Ela já havia desenvolvido este tipo de prática em algumas de suas turmas em anos anteriores e se mostrou empolgada com a proposta que levaria à minha turma. Completou dizendo que poderíamos relacionar essa prática com as histórias de imigração em Itapira, visto que apresentar elementos históricos, geográficos e científicos de nosso município é algo estimulado pela Coordenação Pedagógica (para ser inserido em nossos planejamentos de ensino ao longo do ano letivo), pois é importante propiciar aos alunos o conhecimento sobre o espaço geográfico que vivem. Essa foi mais uma abordagem compartilhada que enriqueceu o desenvolvimento de minhas práticas, apesar das produções de minha turma assumirem outra direção.

Voltando para a minha turma, logo que iniciei o primeiro conto (“O pastor”), o aluno Leonardo (sempre atento) interrompeu a leitura dizendo que alguns trechos se pareciam com um texto específico sobre a vida dos imigrantes nas fazendas do Sudeste brasileiro, que eu havia inserido em nossa última avaliação bimestral.

– *Olha lá, prô, é parecido com aquele texto da vida dos imigrantes nas fazendas, que você colocou na nossa prova.*

Apesar da minha turma ter adorado o primeiro livro, eles se mantiveram mais quietos e atentos durante a leitura de **Nas ruas do Brás**, talvez pelos mesmos motivos apresentados pela turma do 7º ano D: a riqueza dos detalhes com que Drauzio descreve suas travessuras de infância e os momentos felizes e tristes que vivenciou enquanto crescia, nos fazendo viajar na simplicidade de seus escritos.

– *Tem foto? Se tiver, mostra pra gente, prô!* - pediu a aluna Alessandra.

E eu mostrava as fotos antigas que enriqueciam aquelas páginas. Analisando o trabalho docente, Guedes-Pinto (2015) elucida a importância do papel do professor no cotidiano de seus alunos. A autora pontua que

O professor, portanto, é aquele profissional qualificado para atuar junto ao grupo social de seus alunos de forma a planejar e organizar situações e vivências que propiciem o processo de apropriação do conhecimento sistematizado e acumulado pelo grupo cultural ao qual pertence. (GUEDES-PINTO, 2015, p. 20)

Sobre o Brás, apropriando-me de elementos histórico-geográficos, comentei com os alunos que é um importante centro de comércio, mas, no passado, era um bairro operário, sendo um dos berços da industrialização da cidade de São Paulo. No conto “Os italianos”, o autor descreve ricamente o cotidiano dos operários que movimentavam as antigas ruas daquele bairro. Através das leituras, meus alunos, assim como a turma da professora Regina, puderam

ter percepção das condições de vida das pessoas e as mudanças pelas quais a cidade de São Paulo passou: a mortalidade infantil em virtude da saúde precária (falta de medicamentos e vacinas), a substituição das charretes e bondes pelos automóveis e a intensa urbanização que alterou os espaços da cidade. A professora de Língua Portuguesa acompanhou o final das leituras com o 7º ano B e ofereceu uma de suas aulas para que os alunos pudessem produzir os poemas e, assim, ajudá-los na escrita. Esse dado da pesquisa dá visibilidade ao impacto que o trabalho com a leitura da Literatura pode trazer à escola, ao favorecer a possibilidade de um trabalho integrador interdisciplinar. Sobre isso, Kleiman e Moraes (1999) apresentam com bastante detalhes uma proposta viável em que a leitura se apresenta como a grande articuladora de um projeto interdisciplinar para ser trabalhado na escola.

Todas as atividades realizadas pelos alunos das duas turmas, ao longo de todas as leituras desenvolvidas (pesquisas e produções escritas), serão apresentadas nos tópicos seguintes.

### **3.2 O desenvolvimento das práticas pedagógicas no contexto de aulas com os dois sétimos anos**

O historiador e filósofo francês Michel de Certeau (1925-1986), já citado, realizou uma intensa investigação sobre as práticas culturais lançando o olhar para o entendimento de como elas se desenvolvem no contexto social dos sujeitos. Em seus estudos, destaca o conceito de culturas múltiplas, ou seja, cada indivíduo é capaz de produzir suas próprias referências culturais a partir de fragmentos daquilo que ele recebe. Fazendo uma analogia entre essa análise de Certeau e a prática escolar, pode-se perceber a riqueza que os professores possuem de se reinventar e recriar o cotidiano em sala de aula, muitas vezes, sem nem perceberem, por estarem habituados à rotina. E essa produção silenciosa também acontece entre os alunos, que sintetizam e se apropriam das informações passadas para construir conhecimentos e significados. Aquele aluno quieto e que parece não interagir, muitas vezes, nos surpreende ao entregar uma atividade escrita, demonstrando entendimento do que lhe foi transmitido. Sobre esse ato de aproveitar a ocasião para “fazer algo”, Certeau (2014) afirma:

Muitas práticas cotidianas (falar, ler, circular, fazer compras ou preparar refeições etc.) são do tipo tática. E também, de modo mais geral, uma grande parte de “maneiras de fazer”: vitórias do “fraco” sobre o mais “forte” (os poderosos, a doença, a violência das coisas ou de uma ordem etc.), pequenos sucessos, artes de dar golpes, astúcias de

“caçadores”, mobilidades da mão de obra, simulações polimorfos, achados que provocam euforia [...] (CERTEAU, 2014, p. 46)

Com base no pensamento de Certeau (2014), a constituição do professor como mediador do saber é constante, é mutável, é repleta de golpes e não cabe rotina ou algo “pronto”. Na convivência entre professores e alunos, táticas e astúcias se fazem constantemente presentes com o objetivo de promover no espaço escolar um ambiente consciente, criativo, democrático, de pluralidade cultural e de plena aprendizagem. Analisando os possíveis diálogos que envolvem o trabalho docente e o conhecimento profissional, Straforini e Freitas (2019) asseguram: “A cultura, por assim dizer, não é uma condição fixa, são fluxos em movimento como sistemas simbólicos e práticas de significação que produzem sentidos sob a forma de representação (currículo)” (STRAFORINI e FREITAS, 2019, p. 95). Os professores possuem a estratégia, ou seja, o currículo estabelecido pelos sistemas de ensino, mas o trabalho docente envolve a flexibilidade de possuir diferentes meios para fazer fluir sua metodologia de ensino.

Defrontando-me com o cotidiano da pesquisa realizada nas duas turmas e relacionando o pensamento de Certeau (2014) com o de Chartier (2016), promover leituras que acrescentem sentidos ao desenvolvimento de práticas pedagógicas de uma maneira que foge à tradição de seguir à risca o livro didático do PNLD<sup>33</sup>, se configura como uma astúcia que busca, além da aprendizagem, a aproximação dos jovens com a leitura. “Trata-se de promover e sustentar a leitura [...]” (CHARTIER, 2016, p. 29).

### **3.2.1 As atividades do 7º ano B**

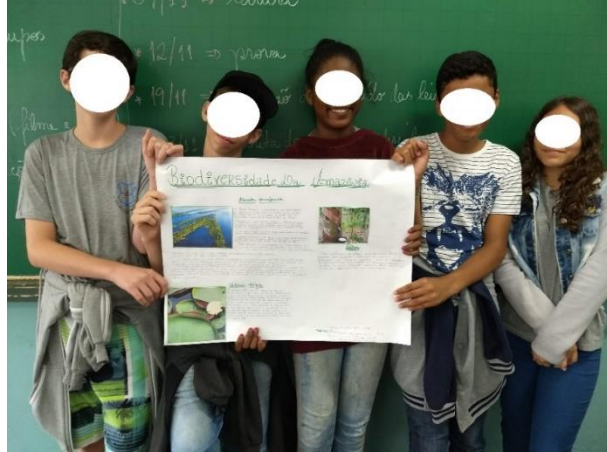
No dia 08 de outubro, eu havia combinado com meus alunos do 7º ano B a apresentação dos seminários. Como relatei anteriormente, apenas um grupo preparou a apresentação com o apoio de um cartaz confeccionado por eles, e os demais disseram que não fariam a apresentação, pois tinham vergonha de falar em frente aos colegas e não tinham costume de fazer esse tipo de atividade. Expliquei a importância da realização de trabalhos com apresentação, mas respeitei a posição dos alunos, pois o TCLE deixava claro que ninguém seria obrigado a participar deste estudo, nem a participar de atividades que gerassem constrangimentos. Um único grupo realizou a apresentação. Os cinco alunos falaram sobre a biodiversidade da Amazônia, apresentaram as principais características do bioma, e no cartaz,

---

<sup>33</sup> Programa Nacional do Livro e do Material Didático.

colocaram algumas das espécies vegetais da floresta, como a seringueira, da qual se extrai o látex para a fabricação da borracha, e a vitória-régia, que embeleza a superfície de muitos rios. Sintetizaram no cartaz temas que havíamos explorado em nossas outras aulas e fizeram uma “ponte”, durante suas explicações, com elementos observados durante a leitura da história de Dan.

**Figura 13:** Grupo de alunos do 7º ano B em apresentação de seminário.



**Fonte:** Acervo pessoal

Como os demais alunos do 7º B não prepararam o seminário, combinei com eles que, individualmente, me entregariam na semana seguinte pesquisas com algum dos temas que foram abordados no livro (**Perdido da Amazônia 1: Dan contra a terrível Doutora Nova**). No dia combinado, recebi onze trabalhos: duas alunas pesquisaram sobre o nióbio, uma aluna pesquisou os recursos minerais e vegetais da floresta, um aluno pesquisou sobre extrativismo vegetal, um aluno escreveu sobre a biodiversidade, duas alunas entregaram pesquisas sobre os riscos ambientais que ameaçam a floresta, uma aluna pesquisou sobre biopirataria, uma aluna pesquisou sobre extrativismo mineral e garimpo, uma aluna escreveu sobre os povos indígenas e um aluno abordou os mitos folclóricos da região Norte. Todos esses assuntos apareceram em algum momento da história de aventura do personagem Dan. As pesquisas foram feitas de maneira simples, manuscritas em folhas de caderno e copiadas da internet. Muitos alunos encontraram dificuldades para realizá-las e alguns não entregaram por não possuírem acesso à internet em suas residências. Outros alunos não fizeram por opção, pois não entregavam tarefas e trabalhos solicitados pelos professores (como já citado no segundo capítulo), mesmo com o trabalho de conscientização da importância de estudar e participar da vivência escolar.

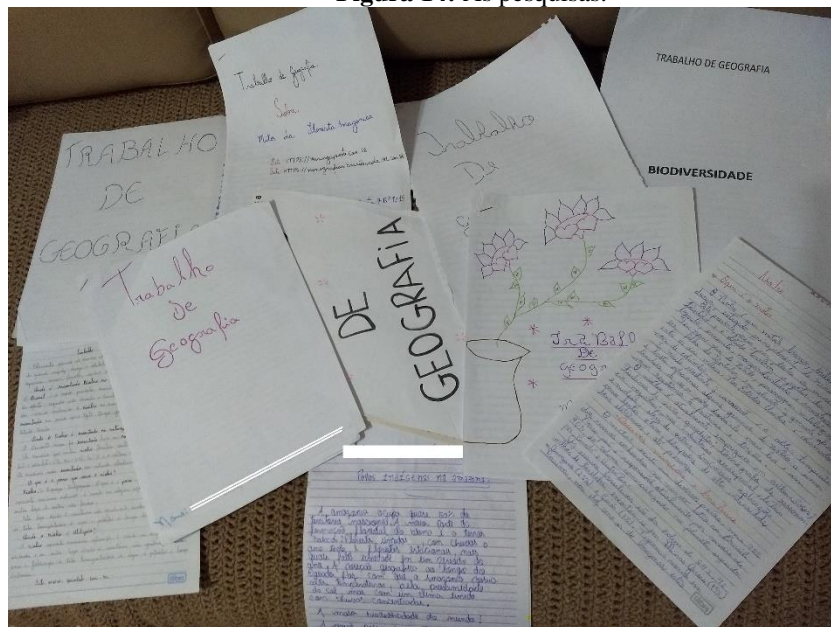
Após a leitura em minha casa, compartilhei os textos com os alunos e entre os conteúdos que apareceram, que também haviam sido discutidos nos momentos em que

desenvolvi a parte teórica com a turma, os destaques foram: a riqueza cultural da região Norte (povos indígenas, folclore, culinária) e a importância do uso sustentável dos recursos da floresta (extrativismo). A pesquisa sobre a biopirataria rendeu boas análises sobre a importância da preservação do bioma Amazônico. Um aluno observou:

– *Eu não sabia que tinha esse interesse internacional em levar ilegalmente os recursos da nossa floresta, dona. Ai eles fazem os cosméticos, os remédios e depois a gente compra pagando supercaro!*

Reafirmei a observação do aluno e disse que este era um grande desafio para os órgãos de fiscalização da biodiversidade brasileira: combater a biopirataria. Os alunos se espantaram ao tomarem conhecimento de que essa ação criminosa não acontecia apenas com o tráfico de recursos da flora brasileira, mas também atingia a fauna. Ampliaram ali, naquela discussão, as concepções sobre a importância da preservação da floresta e as implicações éticas de uma exploração irracional de nossos recursos naturais.

**Figura 14:** As pesquisas.



**Fonte:** Acervo pessoal

A segunda atividade produzida pelos alunos do 7º ano B foi uma produção escrita relacionando a história do filme **O caminho das nuvens** à do livro **Vidas Secas**. Sabia que seria mais um desafio fazê-los passar para o papel aquilo que tinham entendido dos dois enredos, estabelecendo conexões com o que havíamos estudado sobre a região Nordeste. Durante as conversas, alguns alunos debateram as questões levantadas com propriedade de entendimento, porém muitos possuíam dificuldades em escrever (apresentando dificuldades em relação à

gramática da língua e ao sistema ortográfico) e alguns apresentavam dificuldade de interpretação.

Treze alunos me entregaram, em folhas de caderno, suas observações sobre o filme e a leitura. Destaco o seguinte fragmento<sup>34</sup> de uma das redações, produzida por um garoto que tinha reclamado no início do filme, pois dizia não gostar de filmes nacionais.

[...] eu acabei gostando do filme, o Antonio acaba ficando para trás. No livro a Caatinga é muito seca, eles passam fome, sede e doenças, e eu odiei o Fabiano por que ele matou a baleia até a professora se comoveu com a morte da Baleia. Chega o fim do filme e o Romão pergunta para um homem:  
 - Para onde fica Brasília?  
 - Fica pela rodovia W. Luiz  
 E logo depois a mulher no caso a Rose diz:  
 - Nois não vai volta para estrada, na estrada nois passou muito aperto.  
 Eles migraram por causa da seca, os rios estavam secos no livro, e no filme mata seca nenhum verde no mato [...].

Embora com alguns erros de escrita, a produção desse aluno apresenta uma compreensão dos elementos presentes no filme e no livro. Seu texto relaciona o sofrimento que as famílias das duas histórias passaram e os aspectos paisagísticos da seca na Caatinga.

Expliquei à sala que nem tudo é seca e miséria no Nordeste. A região é dividida em sub-regiões por conta das diferentes características socioeconômicas e naturais. Em uma aula, na qual estudávamos essa parte teórica, um aluno destacou:

– *Então, a parte mais próxima ao litoral é mais desenvolvida e o Sertão é mais pobre, né dona?!*

Eles haviam estudado as particularidades de cada sub-região e, no caso do Sertão e da Zona da Mata, seus textos indicam que o filme e o livro contribuíram para o entendimento dessas áreas.

Outra aluna teve a seguinte percepção, apresentada assim por ela:

No livro e no filme dá para perceber a desigualdade social, porque enquanto muitos eram ricos e não passavam fome e tinham do bom e do melhor, essas duas famílias não tinham nem uma boa condição de trabalho, então essas duas famílias saíram das suas cidades natal para procurar uma condição melhor de vida para sustentar suas famílias, mas como acontece com a maioria dos emigrantes, porque saíram da sua cidade natal, deixar tudo lá só para arrumar uma vida melhor e alguns não conseguem, e muitos até sai do Brasil, e outros de outros países vem pra cá para conseguir uma vida melhor, fugindo da guerra e da fome dos seus países anteriores.

---

<sup>34</sup> Todos os fragmentos aqui apresentados serão transcritos da mesma forma que me foram entregues pelos alunos, sem corrigir sua escrita.



Mesmo faltando bastante às aulas e de sua dificuldade de escrita, essa aluna sempre foi muito participativa, observadora e crítica nas aulas de Geografia. A professora de História me disse que ela era assim também em suas aulas. A aluna fez boas observações partindo dos dois enredos, relacionando com o que eu havia explanado ao final das leituras e estabeleceu conexões com os conteúdos que estávamos começando a estudar (O Brasil e as imigrações).

Além de focar as relações de desigualdades, os movimentos migratórios, a seca e as características do bioma da Caatinga em seu texto, outra aluna fez a seguinte observação:

No livro e no filme mostra também um pouco sobre desigualdade social porque as duas família passarão fome e sede. Mostra oque muitas família brasileira e outras pasaram ou passou fome e dificuldade. Nessas aulas não aprendi só geografia, aprendi ser uma pessoa melhor e não julgar a pessoa ou sua cultura sem saber oque realmente ela passou. Uma parte do livro que marcou bastante foi a parte que Fabiano atira para matar a baleia que era a cachorra e que estava com raiva. Como lá eles não tinham dinheiro nem veterinário eles mesmo matava só que ele errou o tiro e pegou numa das patinha dela e ela sofreu muito para morrer e no filme a parte que marcou muito foi a parte que um dos filho do Romão fala para sua mãe que ele estava com fome. Ela manda ele dormir que passava. Então nessas aulas forão muito especial e de muito aprendizado.

Fiquei muito satisfeita ao constatar esta aluna se desenvolvendo em suas atividades. Em meu primeiro contato com ela, no início do ano letivo em 2018, fiquei muito preocupada, pois ela mal sabia escrever, e os erros eram mais frequentes quando comparados ao texto acima, alguns relacionados com a troca de letras (por exemplo: escrevia *combrar*, em vez de comprar). Com os trabalhos de produção escrita desenvolvidos ao longo do ano, pude verificar um avanço em sua habilidade de compreensão. Brenda foi minha aluna novamente no 8º ano e percebi avanços cotidianos, inclusive no que se referia à interpretação de textos.

A última etapa das atividades ocorreu após a leitura do livro “Nas ruas do Brás”, resultando na produção de poemas. Como já informado, a professora de Língua Portuguesa também participou, auxiliando em sua aula os alunos a escreverem. Eu tinha feito a seguinte proposta: a partir do entendimento dos contos e do conteúdo estudado sobre as imigrações no Brasil, eles iriam produzir um poema focando também nas histórias de suas famílias. O município de Itapira recebeu muitos imigrantes (os italianos foram maioria) no final do século XIX e início do século XX, uma vez que a cidade fazia parte da rota paulista do café e, após a abolição da escravidão, os fazendeiros necessitavam de mão de obra para as suas fazendas. A professora de Língua Portuguesa reforçou a proposta, mas a turma não a seguiu exatamente. Dos treze poemas entregues, onze possuíam o mesmo título: “Trajetória familiar”. Todos eles

focaram o contexto apresentado nos contos e ninguém relacionou com a história da própria família.

**Figura 15:** Os poemas do 7º ano B.



**Fonte:** Acervo pessoal

Os poemas foram entregues em papel sulfite e alguns alunos pintaram as bordas com lápis de cor, decoraram com desenhos de bandeiras e palavras que remetiam a lugares, relações familiares e nacionalidades. A maioria tinha preocupação em entregar uma atividade bem caprichada.

#### Trajatória familiar

Brás um bairro cinzento  
com poucos automóveis  
italianos dominavam  
com seus jeitos barulhentos  
Que alegrava a cidade.

Cidade com paralelepípedos  
com chaminés e operários  
na terra da garoa  
marmita no braço

Barbeiros, alfaiates, marceneiros  
e sapateiros ambulantes  
e muito mais  
Quando gritavam: Olha pizza, Olha pizza  
todos saboream!

Geladeira nem pensar  
era pequena

igual ao frigobar  
Crianças doentes  
nem hospital.

O poema acima foi produzido por uma menina. De todas as leituras, **Nas ruas do Brás** foi o livro de que ela mais gostou. No momento da leitura, percebi que sempre fazia anotações em seu caderno. Quando concluímos os contos, ela foi a primeira a folhear o livro. Seu poema aborda trechos do conto “Os italianos”, os quais provavelmente estavam entre suas anotações. A aluna narrou, também, os aspectos do Brás no início do século XX, quando a cidade se industrializava e ampliava sua urbanização. Seu texto apresenta uma apropriação inventiva e autoral em relação ao texto lido, tornando visível sua maneira singular de significar a narrativa de Drauzio, trazendo marcas suas, do autor, da história lida, fazendo ecoar as ponderações de Goulemot (2001) a respeito da construção dos sentidos do leitor sobre a leitura.

Já havíamos observado as diferenças temporais das paisagens da cidade de São Paulo por meio de fotografias do livro didático, quando estudamos a parte teórica na “Unidade 3 – Brasil: da sociedade agrária para a urbano-industrial” e “Unidade 6 – Região Sudeste”.

Ruas do Brás

Uma família que veio da Europa  
Para o Brasil nas ruas do Brás  
Uma melhor condição de vida  
E permitir seus filhos a estudar

Bom trabalho não era, mas tinham  
que sustentar seus filhos  
que os ajudavam a trabalhar

As crianças não estudavam  
E não tinham com o que  
Brincar mas mesmo assim  
Arrumavam um jeito de  
Serem felizes pois tinham  
Que aproveitar

Na cidade tinha chácaras,  
Sítios e algumas indústrias.  
As ruas eram de terra  
e paralelepípedo

A família de Drauzio  
Foi uma das que ajudaram a fazer  
de São Paulo o que é hoje.

Este poema foi escrito por um aluno que relacionou os contos lidos com os conteúdos estudados e debatidos em sala de aula. Tratava-se de um garoto falante durante as

aulas, do qual precisei chamar a sua atenção durante as leituras. Por conta disso, acreditava que ele não tinha prestado muita atenção à prática desenvolvida. Enganei-me. Silva (2012), ao problematizar suas práticas pedagógicas como professora de Educação Infantil, relata diversos episódios que demonstram como as crianças criam e se integram às atividades das quais participam muito mais do que nós professoras imaginamos, apresentando posteriormente produções surpreendentes.

O poema seguinte é longo e é de autoria da aluna Brenda, a mesma que mencionei anteriormente.

#### Trajetória Familiar

Bom, na vida dos imigrantes  
nem sempre era fácil  
tinham que mudar de um  
país para o outro  
A família que veio para o Brasil  
em busca de uma vida melhor

Encontrou o Bairro do Brás  
o seu lugar onde tiveram que  
trabalhar para o dinheiro conquistar  
A família era grande,  
Muitas crianças morriam  
Porque não tinha  
Muito médico e vacinas para ajudar  
E a doença era bem mais fácil se pegar

Os estudos também não  
Era fácil, não tinha escola para todos  
As crianças tinham que trabalhar  
Para ajudar seus pais diferente dos  
Dias de hoje que tem escolas e professores  
Para ajudar e ensinar

O transporte também nem sempre  
Era fácil havia apenas  
Bonde, cavalos e carroças  
Diferente de hoje em dia  
Que todos podem ter carro, moto ou  
Andar de ônibus, taxis ou uber  
[...]

Nessa época a cidade  
Estava começando se formar  
E os imigrantes estavam chegando

A cidade de São Paulo está entre uma  
Das maiores cidades e com mais habitantes e indústrias do  
Brasil.

Reforço aqui, mais uma vez, a importância da realização dessas práticas de ouvir histórias, ler o livro didático e escrever após a leitura compartilhada, na aprendizagem desta

aluna. De uma aluna que pouco se expressava em sala de aula, ela passou a ser bastante participativa, apresentando aumento de rendimento e tendo sido escolhida entre os colegas como representante de sala no 8º ano. Ela me perguntou no início do ano letivo de 2019 se leríamos mais livros em nossas aulas de Geografia, demonstrando seu interesse por vivenciar novamente aquela prática. Também me contou que tem lido com mais frequência em sua casa. Todas essas mudanças positivas vieram mediante às oportunidades criadas em algumas aulas. A única coisa que não consegui concretizar com o 7º ano B (dentro das possibilidades) foi a leitura coletiva dos poemas (apenas dei as devolutivas durante as aulas) e a confraternização de encerramento. Havíamos marcado para o dia 30 de novembro uma atividade coletiva, mas, no mesmo dia, a gestão escolar realizou uma festa de despedida para toda a escola. Apenas dois alunos do 7º ano B compareceram no dia 30 de novembro na escola e me disseram que os demais colegas já “estavam de férias”.

### 3.2.2 As atividades do 7º ano D

Conforme explicado anteriormente, as práticas de leitura oral com a turma da professora Regina se iniciaram com o conto “A briga da terra com o ar” do livro **Gente, bicho, planta: o mundo me encanta**, da autora Ana Maria Machado. O conto tematiza o equilíbrio entre os seres vivos e a natureza, além de dar relevância às questões que envolvem a importância da sustentabilidade e da força dos elementos naturais. Os alunos anotaram em folhas de caderno vários conteúdos apreendidos durante a leitura, principalmente assuntos que haviam estudado em anos anteriores. Vinte alunos entregaram suas anotações<sup>35</sup>.

**Tabela 2:** Quadro montado a partir das listas que cada aluno escreveu.

Conteúdos mencionados	Quantidade de atividades em que o tema aparece
Tectonismo	13
Estados físicos da água e ciclo hidrológico	18
Ecosistemas costeiros	12
Cadeia alimentar	2
Erosão dos solos	12
Assoreamento dos rios	3
Elementos climáticos	8
Sustentabilidade e preservação da natureza	10
Evolução do homem	2
Evolução técnica/tecnologia	5

<sup>35</sup> Ver nota de rodapé 30.

Ações antrópicas na paisagem	14
Recursos minerais	1

**Fonte:** Acervo pessoal.

Muitos alunos associaram os assuntos percebidos no conto também a outras disciplinas, como Ciências e História. Ao realizarem as anotações, os alunos comentavam entre eles o que haviam interpretado. Portanto, apesar de cada um entregar uma folha, a atividade foi desenvolvida coletivamente por meio dos debates.

Eu relatei o conto com algumas aulas que tivemos em Geografia, História e Ciências.

- O ciclo da água e o problema da poluição, do lixo na Terra em aulas de Ciências.
- As mudanças do homem ao decorrer dos anos na Terra, criando e descobrindo ferramentas para sobreviver em aulas de História.
- E a mudança ao decorrer dos anos, da relação entre a água, ar, terra, erosão, climas, ecossistemas, costas e florestas – a vegetação costeira.

No primeiro dia, a leitura foi mais breve e as discussões também, pois aconteceram em apenas uma aula de 50 minutos. Outro aluno fez os seguintes apontamentos:

- Falou sobre dunas que é do ecossistema costas e florestas atlânticas.
- No trecho que a água esquentava e evaporava, eu lembrei do ciclo da água em ciências.
- Quando o vento bate na montanha, lembrei da erosão em geo.
- Quando a terra segura as raízes lembrei do esfarelamento do rio que estudei em ciências.
- Quando aparece o ser humano eu lembrei de toda destruição e poluição que o “homem” causou no planeta.
- Lembrei da evolução do homem aprendi em história.

Ao escrever erroneamente “esfarelamento”, o aluno referia-se ao assoreamento, que consiste no processo de acúmulo de detritos e outros materiais nos leitos dos rios, o que provoca diminuição da vazão de água e maiores riscos de transbordamento. A professora Regina me disse que este aluno tinha bastante dificuldade de escrita, o que pode ser percebido neste fragmento (porém, refere-se apenas a um erro ortográfico, pouco importante – como desvio de aprendizagem – no processo de apropriação do sistema linguístico), mas era muito participativo e gostava de ouvir histórias.

A aluna Karen, que já foi mencionada no texto como a responsável por anotar a lista de combinados da turma e que, em determinado momento, continuou uma das leituras em voz alta quando a professora se emocionou, fez as seguintes anotações:

- Eu comparei uma parte do livro com a ação humana, pois se cuidarmos do planeta ele vai ser limpo e bonito, mas se não cuidarmos ele realmente vai virar um lixo.
- Em uma parte fala sobre o bicho-homem que usa recursos naturais para construir casas etc., e a gente também usa esses recursos.

Nem todos os alunos que estavam presentes durante a leitura entregaram suas anotações. As participações foram evoluindo com o passar dos dias, a partir do desenvolvimento das demais atividades e a professora, além de incentivar, elogiava o envolvimento deles com o trabalho.

A segunda etapa das práticas com a turma do 7º ano D aconteceu após a leitura do livro de Toni Brandão, que narrava as aventuras de Dan em meio à Amazônia. Conforme mencionado antes, ficou combinado a apresentação dos seminários com um tema para cada grupo. No processo de leitura do livro, muitos alunos realizaram anotações em seus cadernos, incluindo curiosidades a serem pesquisadas, com a finalidade de enriquecer os conteúdos que seriam apresentados na sala.

No dia 17 de outubro, os grupos apresentaram os seminários que haviam preparado. Dirigiram-se à frente da sala com cartazes coloridos, repletos de escritos e imagens (alguns mais caprichados do que outros) e explicaram seus temas. Alguns alunos decoraram suas falas, outros foram com um papelzinho nas mãos contendo anotações, para não se esquecerem de nada.

**Figura 16:** Primeiro grupo a se apresentar.

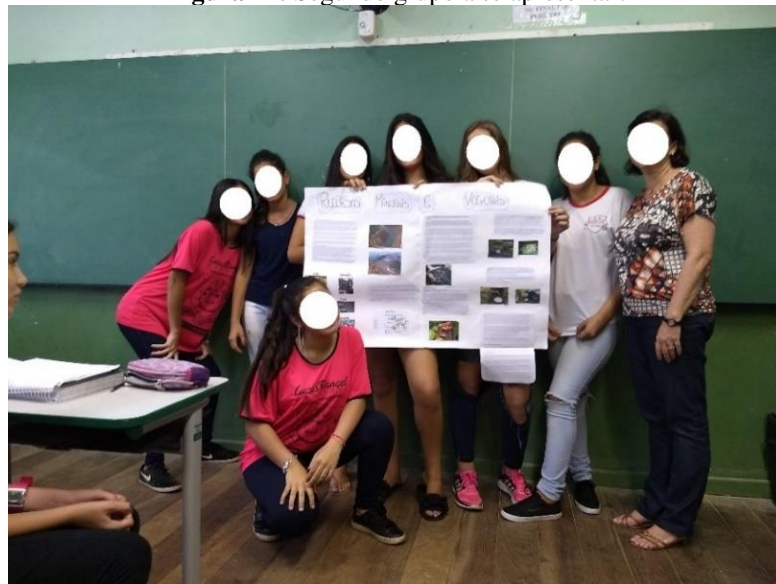


**Fonte:** Acervo pessoal.

O primeiro grupo (com oito meninos) apresentou a biodiversidade do Bioma Amazônico. Falaram bem brevemente sobre o conceito de biodiversidade e que o livro menciona espécies da flora, como as grandes árvores, e da fauna (cobras, sapos, macacos, borboletas, formigas, harpia e onça pintada). Mencionaram a densidade da vegetação, que cria um ambiente úmido e escuro. De todos os cartazes, o que foi apresentado pelo grupo era o mais simples e resumido de todos.

O segundo grupo focou sobre as riquezas vegetais e minerais da floresta. As meninas falaram sobre a ocorrência dos garimpos ilegais, que geram vários impactos ambientais no solo e nos rios, e também apresentaram os campos de extrativismo industrial, como o Projeto Grande Carajás, no Pará. Mencionaram que a Amazônia possui reservas de trinta e duas substâncias minerais (entre elas, o nióbio tão mencionado no livro e cobiçado pela Doutora Nova). Sobre o extrativismo vegetal, citaram as castanhas, o açaí, plantas medicinais, o guaraná e a extração do látex da seringueira. Encerraram abordando o grande interesse econômico internacional na exploração dos recursos estratégicos presentes na floresta e a luta das instituições e ONGs ligadas ao meio ambiente para a sua preservação.

**Figura 17:** Segundo grupo a se apresentar.



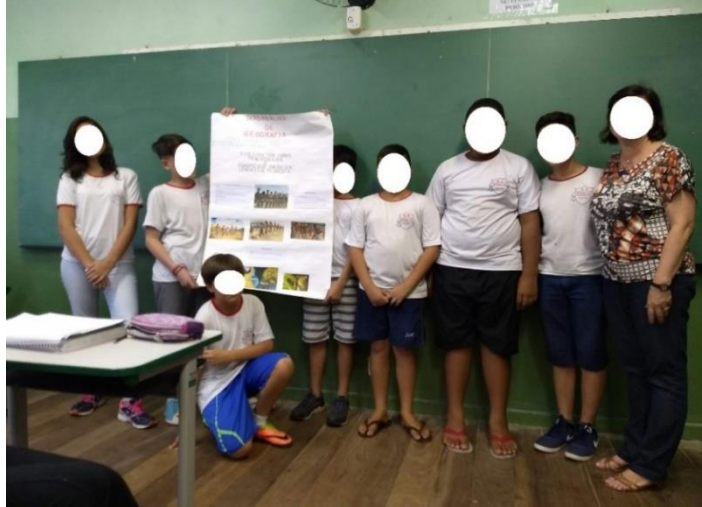
**Fonte:** Acervo pessoal.

O terceiro grupo a se apresentar teve como tema a cultura dos povos tradicionais, as comunidades indígenas e as lendas da floresta. O grupo era formado por cinco meninos e uma menina. Escolheram focalizar alguns elementos da cultura, das tradições e dos costumes indígenas. Sobre as lendas, tematizaram o Curupira e relembrou a aparição dele no livro, com



a sua função de protetor da floresta. Também mencionaram as lendas da cobra Norato, da Iara e da Vitória-Régia.

**Figura 18:** Terceiro grupo a se apresentar.



**Fonte:** Acervo pessoal.

O quarto grupo abordou os riscos/impactos ambientais que ameaçam a Floresta Amazônica, os quais também preocupavam alguns personagens da história do livro. As meninas se voltaram, principalmente, ao desmatamento, que além dos riscos de extinção de espécies, também provoca empobrecimento dos solos, pois a floresta se mantém viva pela decomposição da matéria orgânica. O avanço do agronegócio, a poluição provocada pelo extrativismo mineral e o impacto da construção de rodovias também apareceram nas explicações do grupo. Uma aluna encerrou com a seguinte frase:

– *Um bem tão precioso, que está morrendo aos poucos. A floresta é muito importante e o planeta precisa dela!*

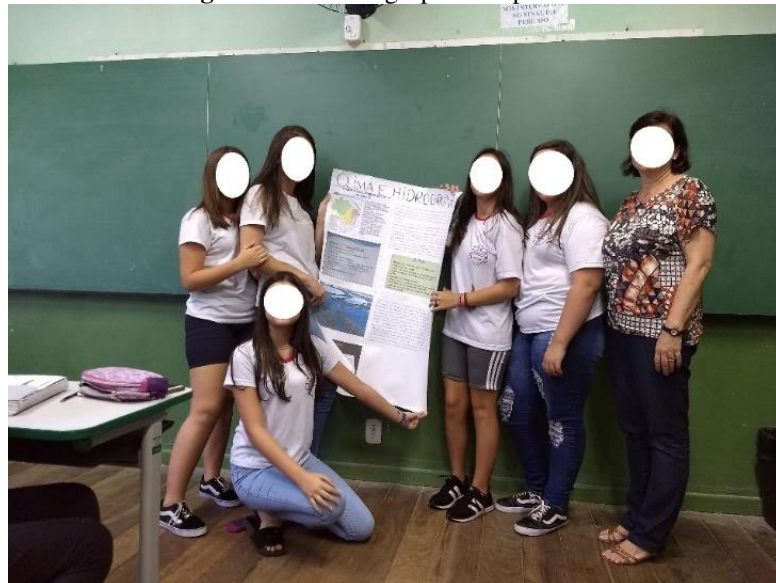
**Figura 19:** Quarto grupo a se apresentar.



**Fonte:** Acervo pessoal.

O último grupo tratou do conteúdo de clima e hidrografia da região Norte. As meninas apresentaram as características do clima equatorial (quente, úmido e com baixa amplitude térmica ao longo do ano), chamando também a atenção para a importância da floresta na regulação do regime de chuvas, que atinge algumas áreas do Brasil e de países vizinhos. Explicaram sobre a importância dos rios para navegação e abastecimento, dando ênfase ao rio Amazonas. Também evidenciaram que a região concentra importantes reservas de água doce em sua superfície e em seu subsolo, como o SAGA - Sistema Aquífero Grande Amazônia, já considerada a maior concentração desse recurso no planeta

**Figura 20:** Último grupo a se apresentar.



**Fonte:** Acervo pessoal.

No encerramento das apresentações, Regina se mostrou satisfeita com a participação de sua turma na realização dos seminários. Ela complementou alguns pontos abordados pelos grupos e os parabenizou pela participação. O único aluno que não compareceu (e que não esteve presente nos três meses da pesquisa) foi um caso registrado como evasão ao término do ano letivo. Uma das surpresas positivas foi a participação do aluno que passava por problemas de saúde provocados após a perda de um parente. Nas primeiras leituras, ele esteve ausente. Depois de sua primeira participação, enquanto Regina estava na metade das aventuras de Dan na Amazônia, o aluno não faltou mais, entregou suas atividades e participou do seminário junto ao seu grupo.

Após a exibição do filme **O caminho das nuvens** e da leitura de capítulos específicos do livro **Vidas Secas**, a turma do 7º D também fez uma produção textual

relacionando os enredos ao conteúdo estudado. Regina deixou livre a organização para a elaboração da atividade: poderia ser em dupla, mas caso alguém não quisesse se juntar a um colega, poderia fazer individualmente. Apenas dois alunos, entre os frequentes, não entregaram o texto.

Nas duas histórias os personagens saem do sertão nordestino em busca de melhores condições de vida, a família de Romão foi de bicicleta ao Rio de Janeiro, passando por dificuldades, necessidades como fome e seca. A família de Fabiano saiu do Sertão nordestino mas diferente da família do seu Romão, foram caminhando pelas estradas secas e empoeirada em busca de sombra de árvores para chegar em um lugar que tivesse escola para seus filhos, alimento e um lugar para descansar. Uma das partes mais tristes da história de Fabiano é que infelizmente a cachorra baleia foi morta por Fabiano, pois ele imaginava que ela estava com raiva, e infelizmente a sacrificou. No sertão muitas pessoas e animais sofrem por causa do calor e da seca. Uma das vítimas foi baleia e o papagaio.

O trecho acima, extraído de uma das atividades, foi produzido por um aluno. Apesar de muitos professores considerarem **Vidas Secas** um livro difícil de ser trabalhado com alunos do Ensino Fundamental II, textos como o deste aluno mostram que a mediação pedagógica permite o acesso à compreensão da narrativa de Ramos. A professora analisa a viabilidade da leitura em consonância com seus conteúdos e oportuniza esse momento de contato entre os estudantes e o texto. Straforini e Freitas (2019) afirmam: “Toda forma de olhar é uma produção de significação, atribui significados que só se revelam na experiência do sujeito com o objeto, ainda assim oferecendo uma única parte do todo” (STRAFORINI e FREITAS, 2019, p. 99). A boa relação estabelecida entre o filme e o livro nas redações da turma demonstra que a professora soube se valer dos recursos e de sua mediação, e esses dois meios criaram sentidos e valorizaram o momento da aprendizagem. A morte do papagaio e, principalmente da cadela Baleia, foi outra situação que chamou a atenção da turma e acabou aparecendo em vários textos.

O livro “Vidas Secas” e o filme “O caminho das nuvens” contam a história de famílias que foram embora do Nordeste procurando melhores condições de vida.

Os dois descrevem uma paisagem extremamente seca e quente. No livro, há várias citações da vegetação típica da Caatinga, como os juazeiros, xiquexiques e mandacarus.

Enquanto no filme a família vai de bicicleta para o Sudeste, no livro eles vão a pé.

A questão da seca é muito falada, principalmente no livro. Como a família está a pé, eles tiveram que procurar água na Caatinga.

Podemos ver a desigualdade social entre o Nordeste e o Sudeste na história do filme. No filme, a família queria chegar no Rio de Janeiro e no livro, um lugar que tenha água e escola.

Os personagens das duas histórias passaram fome durante a viagem. Nas duas histórias, as famílias ficam em lugares abandonados.

No filme, quando a família chega no Rio de Janeiro, eles foram para a favela, e a mulher fica surpresa, pois estava imaginando a parte rica do Rio de Janeiro.

As duas alunas que produziram o texto acima me relataram que gostavam de ler e sempre retiravam livros na sala de leitura. Apesar de conter alguns erros (típicos da época escolar), dentre todos os textos, este é o que está mais bem escrito e mais detalhado, apresentando uma análise comparativa aguçada entre os dois enredos. A produção escrita por elas dá visibilidade à potência da leitura para contribuir para o desenvolvimento intelectual de cada aluno e seu processo de apropriação do conteúdo sistematizado. O texto abaixo é mais um exemplo dessa interdisciplinaridade (KLEIMAN e MORAES, 1999) de áreas diferentes no desenvolvimento de práticas pedagógicas.

As duas famílias passaram por muitas dificuldades, fome, sede, falta de emprego, dinheiro, falta de higiene e machucados.

Ambas saíram do Nordeste para procurar uma vida melhor, no filme o destino era o Rio de Janeiro, mas no livro não havia destino. No livro eles procuravam emprego e escola para os filhos poderem ter o futuro que os pais não puderam ter e no filme a família procura emprego para poder levar uma vida melhor e tranquila, mesmo que para chegar aonde querem os filhos precisem trabalhar, e o pai não aceita um salário menor do que mil reais (que na época era muito).

A situação era precária, e os meios de transporte não eram os mais indicados para se sair do Nordeste à procura de um lugar melhor, a pé (livro), bicicleta (filme).

A família que veio a pé acabou chegando em uma fazenda e a que veio de bicicleta em uma favela no Rio de Janeiro, porém eles deixaram o filho mais velho para trabalhar em uma construção, durante o caminho percorrido passaram por diversas dificuldades e o calor era absurdo, até chegar em seu destino final. Enquanto a outra família procurava o que comer, a do filme procurava um salário “digno”.

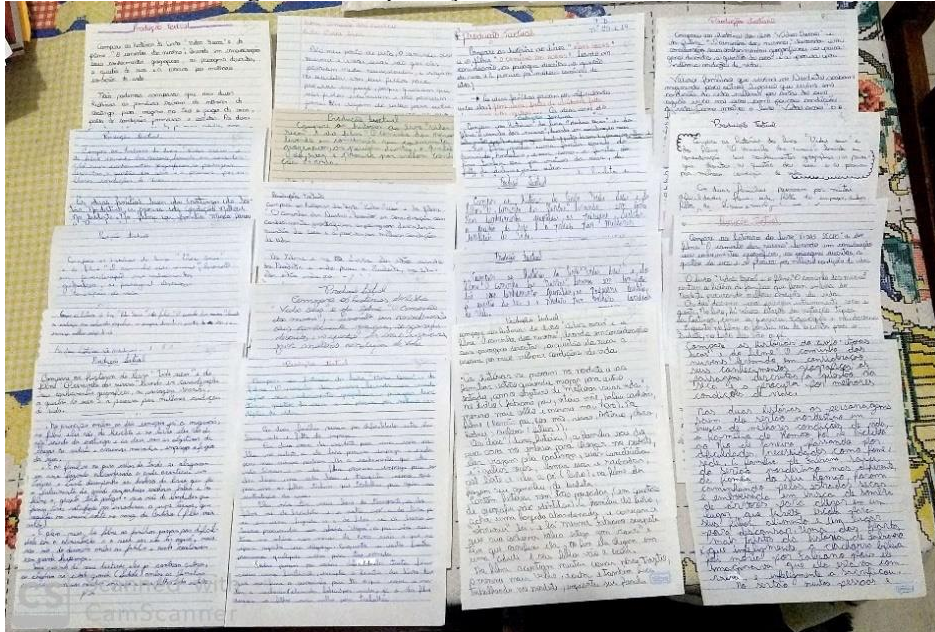
A família do livro teve que sacrificar seu passarinho para ter o que comer e também a cachorra com medo dela estar infectada pela raiva [...]

O texto acima – de duas alunas – é longo e repleto de detalhes das duas histórias, e demonstra (mais uma vez) o quanto a turma estava atenta durante o filme e a leitura. Na maioria das produções são levantadas as questões da desigualdade socioeconômica na região Nordeste, da questão da seca e das características naturais da Caatinga. A geógrafa Cavalcanti (2010) evidencia que

[...] ensinar conteúdos geográficos, com a contribuição dos conhecimentos escolares, requer um diálogo vivo, verdadeiro, no qual todos, alunos e professores, têm legitimidade para se manifestar, com base no debate de temas realmente relevantes e no confronto de percepções, de vivências, de análises, buscando um sentido real dos conteúdos estudados para os alunos. (CAVALCANTI, 2010, p. 3)

Uma dupla abordou, inclusive, que o sofrimento do povo em relação ao ambiente natural (seca/escassez de água) é utilizado em benefícios políticos, como na época das eleições, que “chove” ajuda de candidatos e depois de eleitos eles somem, deixando a população em meio ao sofrimento.

**Figura 21:** As produções escritas do 7º ano D.



Fonte: Acervo pessoal.

As práticas se encerraram com o 7º ano D no dia 21 de novembro, com a apresentação dos poemas produzidos a partir da leitura do livro de Drauzio Varella, seguindo a mesma proposta do 7º ano B: relacionar a temática do livro com os conteúdos estudados, focando nas histórias da própria família, caso tivessem algum descendente imigrante. Ao contrário de minha turma, na turma da professora Regina a proposta foi seguida (apenas um aluno só falou do livro).

**Figura 22:** Socialização dos poemas.



Fonte: Acervo pessoal.

A última prática de leitura oralizada pela professora resultou na produção de vinte e quatro poemas, que tiveram suas margens enfeitadas e coloridas pelos autores. Onze alunos

quiseram realizar a leitura em voz alta de suas produções para os colegas, gerando até mesmo aplausos. Um aluno disse à turma:

– *Assim a gente vai conhecendo um pouquinho da história de cada um.*

Transcreverei alguns poemas, dentre os que mais chamaram a atenção de todos os envolvidos nas atividades.

#### Minha origem

Minha bisavó era Brasileira  
Sempre vindo e fazendo alguma brincadeira  
Meus primos todos machucados  
Jogando bola e nunca parados

Meu bisavô era Italiano  
Mas nunca vegetariano  
Adorava massas e macarrão  
E fazia comidas de montão

A família Almeida sempre foi calada  
Mas era só contar uma piada  
Que todos morriam de dar risada

A família Rocha sempre foi relex  
Machucou? Toma um dorflex  
Eles tinham seu jeito de ensinar  
E todos os filhos tinham que estudar

Essa é minha família que gosto de participar  
E não consigo nem pensar  
Em parar  
De os amar

A aluna, com base nas relações familiares narradas por Drauzio em seu livro, também tece particularidades da história de sua família em seus escritos de maneira divertida. Os colegas acharam partes de seu poema engraçado.

#### História da minha família

A família de meu pai começou na Espanha  
E de minha mãe na Alemanha  
Que tiveram filhos e filhas  
Até decidirem vir  
Ao Brasil e ir  
Viver a vida melhor  
A família de minha mãe fez o que quis  
Foi até São Paulo e viveu feliz  
A de meu pai chegou sem ira  
E foram até Itapira  
Tiveram filhos e filhas  
Até chegarem meus pais  
Se conheceram na faculdade

E se apaixonaram pela eternidade  
Assim eu nasci  
Muito feliz

O poema acima, de um aluno, também escrito com base nos conteúdos estudados e discutidos, narra a trajetória imigrante de sua família até o estabelecimento em Itapira. A perspectiva da História Oral destaca o trabalho com rememoração. Por meio da memória, a história familiar desse aluno permanece viva. “Somente a memória possui as faculdades de separar o eu dos outros. De recuperar acontecimentos, pessoas, tempos, relações e sentimentos, e de conferir-lhes significados; por isso, sua ausência, a amnésia, necessariamente conduz à perda de identidade” (AMADO, 1995, p. 132).

Os dois sétimos anos tinham cenários familiares bem distintos. Poucos alunos do 7º ano B (minha turma) moravam com o pai e a mãe. Alguns estavam apenas sobre os cuidados das mães, outros eram criados apenas pelos pais e alguns estavam sob a responsabilidade de tios ou avós. Já no 7º ano D, a maioria dos alunos estava sob os cuidados de ambos os pais, e, talvez por esse motivo, tenham tido mais facilidade em abordar a família em seus diálogos ou na própria atividade que fora produzida.

Os imigrantes

Sou italiana  
Através de avós e tataravós  
Sou brasileira  
Com muita honra e gentileza

Meus tataravós vieram da Itália  
como imigrantes  
Mas ficaram no Brasil porque  
acharam muito importante.  
A Itália fica na Europa e o  
Brasil na América do Sul  
Por ser um país tropical, decidiram  
morar devido ao seu céu azul.

Fugindo da guerra vieram para o Brasil  
O Brasil por ser um país  
acolhedor  
Os recolheram  
Com muito carinho e amor.

As palavras do poema remetem ao sentimento de gratidão. É bem possível que esse tom de agradecimento pela acolhida que a família imigrante recebeu, ao chegar ao novo país, tenha percorrido gerações até essa aluna. Meus avós possuíam o mesmo discurso de gratidão quando contavam sobre a chegada de nossos parentes ao Brasil. A história da família desta

aluna também torna visível a motivação de uma imigração forçada: a fuga da guerra para preservar a vida. Porém, mais do que essas observações (sem dúvida, relevantes) sobre especificidades, os extratos das produções dos estudantes aqui transcritas dão visibilidade à potência do trabalho com a leitura oral da Literatura como forma de partilha do nosso patrimônio cultural (CANDIDO, 2012) e como uma prática agregadora, integradora, por que é produto da humanidade e, como tal, humaniza as pessoas, possibilita que elas apreciem sua cultura, se reconheçam como atores, partícipes da história.

A professora Regina e eu, ao trabalharmos com os dois sétimos anos os motivos que levam as pessoas a migrar (internamente ou para outros países), tivemos o propósito de gerar empatia com o imigrante e combater a xenofobia, discussão que tem estado mais presente, por exemplo, em discursos de políticos do nosso país.

#### A luta

Minha família  
veio da Síria,  
pois guerra muito  
havia, ninguém sabia  
o que aconteceria  
Não tinham opção  
vieram ao Brasil  
em busca de salvação.

Chegaram na vila de Eleutério,  
lutaram muito,  
mas uma guerra os  
fizeram se esconder  
era a Revolução de 32  
que assustava muita gente.

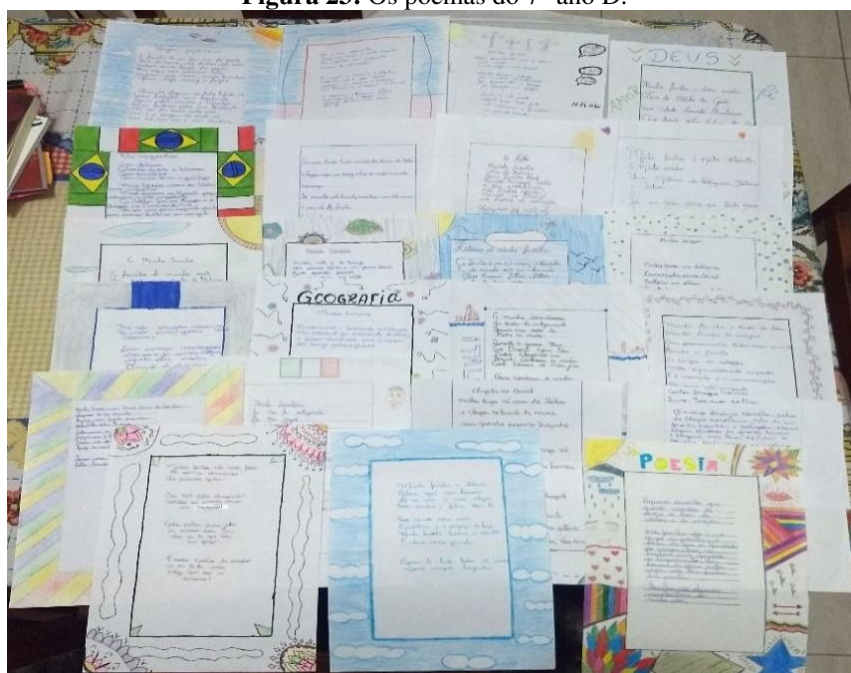
Quando li os últimos dois poemas transcritos neste texto, voltei-me aos textos de Amado sobre a História Oral e essa citação pareceu-me pertinente: “Às vezes, indivíduos e grupos apropriam-se de vivências antigas, anteriores, experimentadas não apenas por eles ou por seus contemporâneos, mas também por antepassados, por gente que viveu antes deles, em outras épocas” (AMADO, 1995, p. 132).

Em Itapira, vivem algumas famílias sírias. Os primeiros imigrantes chegaram em meados dos anos 1920. Os sírios que imigraram para Itapira recentemente (após 2011) estão sob a condição de refugiados. Deixaram seu país de origem por conta da guerra civil que assola a Síria. Em 2018, lecionei para um garoto sírio que se estabeleceu há oito anos na cidade com sua família. Quando estudamos os conteúdos de “migração internacional” e “primavera árabe”, ele demonstrou muita tristeza nas aulas. Ele sempre me contava uma história ou outra de sua



cidade natal. Um dia me entregou um papelzinho escrito “paz” e “liberdade” em árabe, o qual eu ainda tenho guardado entre os meus pertences. Itapira também foi palco das batalhas travadas durante a Revolução Constitucionalista de 1932. O município é vizinho de Jacutinga (pertencente ao estado de Minas Gerais), portanto vários campos de batalha foram montados nas proximidades da fronteira entre os dois estados (onde fica a Vila de Eleutério, mencionada no poema) e também nas áreas mais elevadas, com a finalidade de conter o avanço das tropas federais. O poema acima, apesar de curto, aflorou a construção de muitos conhecimentos pertinentes à localidade e à condição de refugiado de uma guerra.

**Figura 23:** Os poemas do 7º ano D.



**Fonte:** Acervo pessoal.

Ao final da socialização dos poemas, os alunos organizaram um café da tarde coletivo, ou seja, cada um levou um alimento/bebida. Uma das alunas me disse que era um agradecimento pelo fato da sala deles ter sido o foco da realização deste estudo. Eu também agradei a gentileza daquele gesto e o envolvimento que eles tiveram durante os três meses que convivemos na realização dos acompanhamentos das aulas. O trabalho de campo com essa turma foi concluído com uma gostosa confraternização.

**Figura 24:** Confraternização.

Fonte: Acervo pessoal.

Outra aluna discursou em nome da turma:

– *Querida agradecer, em nome de toda a sala, a você. Porque, como foi uma experiência nova pra você e para a Regina, também foi pra gente. E foi uma experiência muito gratificante, porque foram três meses incríveis. Além da gente estar, tipo, tendo aula normalmente e como sempre sentado numa sala, a gente teve outro tipo de aula. A gente pôde estar aprendendo novas experiências, mas sempre estudando. Eu achei isso bem interessante e acredito que os meus amigos também. Então eu quero agradecer muito a você por ter escolhido a nossa sala e por ter dado essa oportunidade incrível pra gente.*

A turma aplaudiu. Eu me emocionei, porque me veio a lembrança de toda a correria entre as duas escolas para realizar as práticas com a minha turma e as observações na turma da professora Regina, conciliando (na época) o cumprimento das disciplinas na Faculdade de Educação, as leituras exigidas e o meu outro trabalho no colégio particular. Foi mais uma injeção de ânimo, daquelas que servem para nos fazer enxergar que, por mais difícil e desafiador que seja trilhar os caminhos da Educação no Brasil, é por esse meio que vamos conseguir gerar transformações na sociedade.

### 3.3 Os reflexos da (e para além da) pesquisa

Imagino que, talvez, para os leitores pode parecer que esta pesquisa teve como único propósito o de garimpar leituras que servissem de trampolim para os conteúdos geográficos. Pela inexperiência e simplicidade de quem começa a caminhar por este mundo da pesquisa, essa escalada pragmática teria sido a única vertente que esta pesquisadora via como possibilidade mais imediata. Porém, logo no desenrolar de toda a pesquisa, foi possível visualizar as potencialidades para além do que elas se concretizavam à nossa frente, fosse com a turma do 7º ano B ou com a turma da professora Regina.

Esta dissertação pôde apresentar as produções concretas, geradas no planejamento da aula e que todo professor sabe o quanto a aula foge ao seu planejamento e o tanto que temos de percepção para além da materialidade. No decorrer dos dias e dos meses, a pesquisa se desenhou para além das apresentações, das redações e dos poemas. Ela fluiu para as conversas de corredor, para as trocas de ideias na sala dos professores ou nos encontros que tive nos anos letivos posteriores (2019 e 2020) com os alunos que participaram deste estudo. Ou seja, por toda uma rede de significados.

A escola é local de barulho e os alunos são multifocais, principalmente as chamadas “gerações Z e Alfa” que já nasceram na expansão digital, cujos dedos correm e percorrem pelas telas: a geração do “touch”. É exatamente nesse cenário que é possível verificar o quanto esta pesquisa se impõe e, de certa forma, atingiu resultados bastante significativos, pois esses alunos ficaram por três meses nos ouvindo ler em voz alta, muitas vezes no final do período de aulas, quando já estavam exaustos.

Quando analisamos a proposta em sua totalidade, não aconteceram intercorrências que nos forçaram a alguma advertência ou atitude de repreensão mais séria. Os alunos demonstraram desfrutar das leituras durante as aulas. No máximo, não passava de uma breve interrupção e assim que pedíamos colaboração, os alunos nos atendiam. As conversas paralelas são normais no ambiente da sala de aula e nem sempre demonstram desinteresse dos alunos. E muitas das interrupções geraram discussões bastante promissoras. Dentro de todas as adversidades que constituem o cotidiano escolar, naqueles momentos os alunos nos ouviam. E nos escutavam atentamente. Perguntavam. Questionavam. Brigavam entre eles quando alguém interrompia a leitura. Soltavam suas curiosidades. E por quê? Porque é isso que a Literatura faz: nos fascina!

Relembro aqui a afirmação de Candido (2012) da função da Literatura: humanizadora; promotora de significados e expressões capazes de aflorar emoções; manifestação da visão de mundo dos sujeitos e forma de conhecimento. Foi notório perceber que, ao longo das semanas de convívio específico em torno da pesquisa, as leituras escolhidas passaram a encantar àqueles alunos que arregalaram os olhos com os suspenses das aventuras de Dan, que se sensibilizaram com a trajetória de Fabiano e sua família e que gargalharam com as traquinagens do jovem Drauzio, o qual conheciam apenas como o médico que aparecia no programa Fantástico, da Rede Globo. Foram apresentados ao grande Graciliano Ramos e ao autor Toni Brandão, nome menos conhecido da grande mídia, mas que também os fascinou com a sua capacidade criativa. Até mesmo os alunos que não entregaram nenhuma produção das etapas de leitura foram de alguma forma impactados, pois passaram de alunos faltosos à frequentes nas aulas, pois estavam vivenciando algo diferenciado que lhes chamou a atenção para uma outra maneira de “experenciar” a escola. Não entregaram nada específico da pesquisa, mas começaram a participar e realizar outras rotinas da disciplina de Geografia e isso foi constatado nas turmas de sétimos anos. Vesentini, (2009), geógrafo brasileiro da área de ensino de Geografia, Geografia Política e Geopolítica aborda que:

[...] a escola – e não apenas o ensino da geografia – indicada para este novo século, para o mundo globalizado da revolução técnico-científica, não é aquela que dá receitas, conceitos e muito menos “macetes” ou modelos prontos. Tampouco é a escola que meramente substitui um conteúdo tradicional por outro já esquematizado e pré-definido, mesmo que ele seja tido como progressista. Nem uma coisa, nem outra. Já mencionamos que essa escola deve se preocupar com a cidadania ativa – e não passiva, como aquela do militante acrítico que somente repete chavões –, com indivíduos que pensem por conta própria, que aprendam determinadas competências, habilidades e inteligências múltiplas apropriadas para uma sociedade democrática e pluralista.

Outro ponto importante oportunizado pelas leituras orais foi a ampliação da visão de mundo daqueles estudantes. Talvez Jéssica, Brenda, Leonardo, Ryan, Karen e os demais alunos tivessem uma concepção muito distante e abstrata da Floresta Amazônica e suas riquezas, das particularidades da Caatinga nordestina, da representatividade do imigrante na formação espacial da cidade de São Paulo, mas através das histórias e do elemento simbólico, passaram a ter outra dimensão daquilo tudo que já havíamos apresentado por meio dos materiais usuais da sala de aula. Atribuíram, por meio de práticas diversificadas, sentidos e significados para todas aquelas temáticas que contemplavam o currículo trabalhado. Se compadeceram do sofrimento que algumas personagens enfrentavam e sabe-se que alguns transcenderam aqueles pontos para as próprias histórias, ou seja, daquilo que passavam no íntimo de suas relações

familiares ou de coisas que observavam em nosso pequeno município. “Cada sujeito traz consigo concepções e olhares distintos em relação ao meio que o cerca, as experiências vividas somadas a visão de mundo se projeta no modo de compreender e interpretar a realidade” (JESUS e MASCARENHAS, 2017, p. 1794).

Sobre as produções, muitos alunos, mesmo não seguindo as propostas pedagógicas da pesquisa (caso do 7º ano B), se sentiram importantes por entregarem aquilo que conseguiram colocar no papel, mesmo apresentando grandes dificuldades de escrita. Os alunos do 7º ano D se sentiram orgulhosos de demonstrar, por meio dos poemas, suas histórias familiares, as quais foram buscar motivados pelos contos de Drauzio Varella. Sentiram-se felizes por revelarem aos colegas como os antepassados chegaram ao Brasil, como seguiram caminho até Itapira, como as famílias se constituíram e por quais dificuldades passaram. Pode-se afirmar que aquelas aulas de leitura se comportaram como um “combustível” para que buscassem informações tão específicas, passando a ter conhecimento de suas histórias de vida.

Eram alunos diferentes, de condições socioeconômicas diversas, mas os quais conseguimos atingir de maneira positiva com a introdução da leitura de Literatura em nossas aulas de Geografia. Desejo que essas experiências possam ficar de alguma forma marcadas em suas lembranças e em nossas lembranças. A maior parte dos alunos daquele 7º ano B de 2018 foram meus alunos nos oitavos anos em 2019. Logo nas primeiras semanas de aula, alguns se “gabavam” para os colegas de sala contando que no ano anterior haviam participado dos estudos que tiveram como resultado estas análises. Outros perguntavam se novamente haveria leituras em nossas aulas. Mais uma vez a Escola Estadual Prefeito Caetano Munhoz estava sem professor responsável pela sala de leitura, mas o acervo estava disponível para empréstimos aos alunos e muitos deles fizeram retiradas de livros o ano todo. Um caso específico que chamou a atenção naquela época foi a de um aluno que, no ano da pesquisa, participou das aulas de leitura compartilhada, porém entregou apenas uma das propostas pedagógicas. Na turma de 8º ano, em certa aula de Geografia, ele estava lendo escondido durante as explicações do conteúdo. Foi solicitado que guardasse o livro e fizemos um combinado de que nos minutos finais de nossa aula ele poderia voltar a ler.

*– Prô, eu não consigo. Quando eu acho a história interessante, quero ler tudo de uma vez.*

O combinado foi reforçado e ele concordou. No final da aula voltamos a conversar:

*Eu: – Qual livro você está lendo?*

*Aluno: – Esse aqui. A história é muito doida.*

*Eu: – Que legal, tenho dois livros da DarskSide Books<sup>36</sup>! Um de aventura e outro de terror. Gosto muito de livros de terror e suspense.*

*Aluno: – Será que a senhora poderia me emprestar o de terror um dia?*

*Eu: – Claro. Me manda uma mensagem pelo Facebook para me lembrar e eu trago na próxima aula.*

Emprestei-lhe o livro, que tinha mais de 150 páginas. Ele leu em duas semanas e logo me devolveu. A leitura integral foi constatada, pois ele sabia contar toda a história com riqueza de detalhes. E disse que adorou. Acabamos nos aproximando na reta final do ano, pois esse aluno passou por problemas familiares e cheguei a ajudá-lo, em ação conjunta com a Direção da escola. Os livros parecem o ter ajudado a controlar a ansiedade pelo problema que o afetava no momento. Cheguei a emprestar mais dois livros do mesmo gênero, de um autor brasileiro. Comentei desse aluno com uma colega que havia sido sua professora também. Ela me entregou um livro e pediu que eu levasse para ele de presente.

*Eu: – A Jô te mandou esse livro de presente.*

*Aluno: – Sério? É meu mesmo?*

*Eu: – Sim!*

E lá foi ele, ler escondido novamente, mas dessa vez não houve repreensão.

No início de 2020, durante a atribuição de aulas, escolhi duas turmas de nonos anos no período da tarde na Escola Estadual Antonio Caio. Logo que as aulas iniciaram, tive a grata surpresa, no primeiro contato com os alunos, de reconhecer aqueles rostos: a maioria havia integrado o 7º ano D da professora Regina. Logo o aluno Lucas já gritou na sala:

*– É a Daniela! Oi, Daniela, já terminou seu mestrado?*

Outro perguntou:

*– Já mostrou nossas coisas lá para eles? – e riu.*

Uma aluna (Mariana) fez questão de explicar para uma colega que não estava entendendo as indagações.

*– Ano retrasado a gente participou da pesquisa de mestrado dela, teve bastante leitura de livro nas aulas de geo. Você vai ler com a gente esse ano de novo, Dani?*

Esses retornos mostram que todo o processo não apenas aconteceu e passou, mas de alguma forma deixou marcas naqueles alunos. Não sei como o boato correu e chegou nas turmas de oitavos anos (que também são meus alunos), mas, certo dia, três alunas bateram à

---

<sup>36</sup> Fundada em 2012, é uma editora brasileira que se dedica aos gêneros de terror, ficção científica, fantasia e quadrinhos.

porta de minha sala<sup>37</sup> de aula pedindo indicações de “livros legais” para emprestarem da sala de leitura. Aquelas práticas pedagógicas geraram reflexos que surpreenderam nos dois anos seguintes.

Apresento, abaixo, as percepções da professora Regina acerca de sua experiência e da participação de seus alunos neste estudo:

**Figuras 25 e 26:** Relato de experiência da professora Regina

Relato

Foi com alegria e preocupação que aceitei o convite da Daniela para participar da sua pesquisa de Mestrado. Era 2018 e o 7º Ano D da tarde, da Escola Estadual Antonio Caio, no município de Itapira, foi a turma escolhida para a aplicação da pesquisa.

Sempre usei o material do governo, com apoio do livro didático do PND, vídeos e de outras atividades extracurriculares para ilustrar e facilitar o entendimento do conteúdo pelos alunos.

Realmente foi um desafio... mas não só pra mim, mas também para os alunos. Algumas vezes deixamos a sala de aula e fomos para a “sala de leitura” para tornar o ambiente da aula mais descontraído e proveitoso.

A cada tema trabalhado, pouco a pouco a turma ia se saltando e a participação aumentando.

Um momento de grande emoção pra mim, foi durante a leitura de *Vidas Secas*, no momento em que o autor descreve a morte da Baleia e não contém o choro ao narrar o episódio.

Cada autor trabalhado e a atividade proposta, mostra o quanto é possível e importante a utilização e inserção da literatura e sua relação com a Geografia.

Mesmo com a relutância em alguns momentos, a classe se sentiu importante por participar da pesquisa, desenvolvendo trabalhos belíssimos, relacionando fenômenos climáticos, a Amazônia e o contraste da Caatinga descrita por Graciliano Ramos e que pode ser visualizado no filme “O caminho das nuvens”, que já estava inserido no nosso planejamento do começo do ano e que fechou com chave de ouro essa proposta.

Não poderia deixar de citar o livro “Nas ruas do Brasil” do Dr. Drauzio Varella. A partir da temática da urbanização da capital paulista, dos seus imigrantes italianos e migrantes brasileiros vindos de toda parte, os alunos criaram poesias situando a própria história familiar.

<sup>37</sup> Semanas antes da interrupção das aulas e início da quarentena.

Eles desenvolveram atividades em grupos através de seminários sobre vários aspectos da Amazônia, tanto físicos como sociais em forma de cartazes.

Produziram textos, poemas, relacionaram poesia com Geografia e Ciências.

Através da leitura de livros literários, conseguimos diminuir a distância entre o aluno e a temática em estudo, enriquecendo a elaboração dos conteúdos e aumentando a observação dos mesmos.

Foram 3 meses de intenso aprendizado e troca de experiências. Cada aula era um novo desafio e a satisfação do trabalho realizado, nos tornava cada vez mais fortes.

De eu fazer tudo de novo? Certamente! A busca por novas metodologias se mostram eficazes ao trabalhar pela busca de um "novo aprender".

A constatação dos resultados obtidos ao longo da pesquisa pode ser apreciada nos trabalhos desenvolvidos e nas conversas com os alunos — todos saímos modificados e com um conhecimento diferenciado a partir de uma nova prática pedagógica.

**Fonte:** Acervo pessoal.

Sei que não foram somente os alunos que saíram afetados de todo esse processo. Foi marcante também esse percurso como professora-pesquisadora, e acredito que foi também para a professora Regina, como professora-parceira, tal como explicitado por sua escrita. Assim como Regina, a condição de professora-pesquisadora ativa também foi desafiadora durante toda a realização das etapas da pesquisa, além de ter sido bastante transformadora. Desafiadora por ter forçado uma saída da zona de conforto e daquilo que gerava maiores certezas de sua concretude, para tentar algo novo e que necessitava maior abertura e disposição. Transformadora, pois a percepção se modificou e me levou a ver que aquela interdisciplinaridade estabelecida poderia ir além das práticas pedagógicas que estabeleciam determinada finalidade, restrita apenas ao desenvolvimento dos conteúdos. Trago uma afirmação de Freire (1996) que tem servido de provocação no melhor sentido da palavra, daquela que nos faz mudar de postura enquanto educador (a).

Sou tão melhor professor, então, quanto mais eficazmente consiga provocar o educando no sentido de que prepare ou refine sua curiosidade, que deve trabalhar com minha ajuda, com vistas a que produza sua inteligência do objeto ou do conteúdo de que falo. Na verdade, meu papel como professor, ao ensinar o conteúdo *a* ou *b*, não é apenas o de me esforçar para, com clareza máxima, descrever a substantividade do conteúdo para que o aluno o fixe. Meu papel fundamental, ao falar com clareza sobre o objeto, é incitar o aluno a fim de que ele, com os materiais que ofereço, produza a compreensão do objeto em lugar de recebê-la, na íntegra, de mim. Ele precisa se apropriar da inteligência do conteúdo para que a verdadeira relação de comunicação



entre mim, como professor, e ele, como aluno se estabeleça. É por isso, repito, que ensinar não é transferir conteúdo a ninguém, assim como aprender não é memorizar o perfil do conteúdo transferido no discurso vertical do professor. (FREIRE, 1996, p. 118, grifo do autor)

A concepção pragmática, que há um tempo me acompanhava e que vinha causando certo incômodo, ficou de lado e outros caminhos se abriram, os quais já foram descritos neste mesmo tópico. A pesquisa fez renascer a pequena leitora que se encantava ao entrar naquela biblioteca dos anos 1990 da Escola Estadual Prefeito Caetano Munhoz. Enxergamos ali, ambas as professoras, outras maneiras de vivenciarmos nossas práticas pedagógicas no cotidiano da sala de aula. Algo além daqueles nossos materiais corriqueiros, com os quais já estávamos habituadas. Desafiámos os olhares e comentários descrentes de alguns de nossos colegas, que viam somente os obstáculos para a realização da pesquisa, mas que não dimensionam todas as experiências que vivenciamos com os nossos alunos ao longo da realização deste trabalho. Por diversas vezes, estivemos tão imersas no cenário das histórias, que parecia até que transcendíamos para além da sala de aula com aquelas carinhas atentas a nos ouvir. Seguimos nos reinventando, pois é isso que o ambiente escolar necessita: professores que reavaliam e se reinventam em suas práticas cotidianas, a fim de atingir de maneira mais efetiva aos seus educandos. E tudo leva a crer que apenas pararemos quando o giz repousar definitivamente de nossas mãos!

## Considerações finais

Começarei estas considerações soltando uma frase bastante clichê: ao final do percurso passa um filme pela minha cabeça. E que filme!

Geografia e Literatura parecem não se configurar um objeto de interesse atual no campo de ensino, mas a amplitude dessa parceria ganhou maior notoriedade no Brasil com o estabelecimento dos estudos acerca da Geografia Cultural, durante a década de 1990, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, pelas mãos da professora Dra. Zeny Rosendahl com o auxílio do professor Dr. Roberto Lobato Corrêa, da Universidade Federal do Rio de Janeiro. De lá para cá, olhando para o cenário nacional, são muitos os geógrafos que, com a contribuição de outras Ciências Humanas, trilharam os caminhos frutíferos desta relação, na formulação de compêndios ou na vivacidade desta parceria no ambiente escolar. Brosseau (2007) expressa o quanto a qualidade dos textos literários é capaz de evocar paisagens, lugares e condições humanas das quais podemos desfrutar de maneira satisfatória na ampliação do conhecimento geográfico e no engrandecimento cultural.

O amadurecimento de minhas concepções quanto à realização da pesquisa veio através da leitura do artigo **O grande mentiroso: tradição, veracidade e imaginação em História Oral**, de Janaína Amado (1995), durante as Atividades Programadas de Pesquisa II, no contexto das disciplinas de Mestrado da Faculdade de Educação da Unicamp. A autora, ao analisar a narrativa de um de seus entrevistados sobre a “Revolta do Formoso”, no município de Uruaçu em Goiás, percebeu que a maioria das informações que lhe tinham sido passadas pela pessoa em questão não se confirmavam e a história se assemelhava à de Dom Quixote de La Mancha, famosa obra de Miguel de Cervantes. Em um primeiro momento, Amado conta ter ficado decepcionada e brava consigo mesma por não ter percebido essas semelhanças antes, o que a levou a deixar a narrativa esquecida por um tempo. Porém, tempos depois, a autora, ao encontrar aquele conjunto de fontes orais, ouviu-as novamente e percebeu que aquele material, que outrora julgava irrelevante, lhe serviu para outra forma de abordagem àquele episódio da pesquisa e a conduziu a ampliar o conhecimento histórico-social da narrativa original daquela localidade específica (memória, cultura e tradições).

Foi esse o sentimento que experimentei quando encerrei a pesquisa com o 7º ano B, pois saí transformada e com um outro olhar sobre o “ato de ensinar”, além de novas aprendizagens adquiridas com relação aos resultados das práticas desenvolvidas e na realização

deste estudo. Só o fato de cerca de dois terços da turma passar a frequentar as aulas de sexta-feira (antes a frequência era de aproximadamente onze a quinze alunos) talvez já indique que a inserção de atividades diferenciadas em minhas aulas, no caso as leituras, tenham feito diferença na receptividade dos alunos. Chartier (2016), ao relatar sobre o incentivo à leitura na França, afirma: “Quando os professores forem ‘amigos da leitura, da verdadeira leitura, aquela que fazemos por si só, a leitura desinteressada’, eles então saberão compartilhar esse gosto com seus alunos” (CHARTIER, 2016, p. 16).

Por um momento eu havia me preocupado apenas com as questões objetivas acerca de todo o desenvolvimento com a consecução das práticas. Essa preocupação me acompanhou durante o primeiro mês de realização deste estudo. A partir do segundo mês, atentei para os desdobramentos que se delineavam, com as subjetividades dos sujeitos participantes que começaram a emanar daquelas práticas pedagógicas que estavam sendo desenvolvidas. Passei a considerar qualquer avanço um passo relevante, uma conquista importante! E assim foi. Não saíram somente excelentes atividades que se relacionavam com conteúdos específicos que estávamos trabalhando durante as aulas de Geografia, mas os alunos, por meio de suas interrupções e questionamentos curiosos durante as leituras, foram levados a pensar algumas questões socioespaciais do território brasileiro e de como essas dinâmicas se aproximavam de suas realidades.

Através do meio simbólico, os estudantes passaram a ampliar suas visões de mundo para além daquelas informações descritivas e com nomes difíceis que constavam nos livros didáticos da escola. Não que essas informações cheias de teoria sejam ruins, pelo contrário, elas são necessárias para que os estudantes tomem conhecimento de um vocabulário mais formal e acadêmico, para que se apropriem do conhecimento valorizado e legitimado pela ciência. Como disse Snyders (1996), a função da escola e dos professores é favorecer o acesso e apropriação das obras primas produzidas pela humanidade. Os textos literários escolhidos complementaram, de maneira mais assertiva e de fácil compreensão para o imaginário daqueles alunos, a teoria que constava no planejamento anual da disciplina de Geografia.

E já era de se esperar que também saíssemos modificadas de todo esse estudo. A professora Regina e eu também assistimos à resignificação de nossas práticas pedagógicas a partir do momento em que nos abrimos para oportunizar uma outra metodologia em nossas aulas. Abandonamos velhos hábitos, os quais já sabíamos que na maior parte do tempo davam certo, e fomos em busca de trabalhar com a leitura em voz alta com as nossas turmas. Para Regina o desafio, além da novidade que se configurava em suas aulas, era o de ter alguém

conhecido (e ao mesmo tempo nem tanto) observando suas práticas. Na condição de professora, sei que muitas vezes essa observação pode ser vista com certo receio pelo medo de julgamentos futuros. Para mim, o desafio foi partir do lugar de professora à pesquisadora, que observa e questiona o próprio “fazer pedagógico”. Nem sempre é fácil perceber nossa possível estagnação e admitir nossas imperfeições, aceitando que não sabemos tudo e que podemos ser melhores enquanto educadores. Busquei trabalhar a escuta, para não me deixar afetar por comentários que se relacionavam com a minha turma de 7º ano. Trabalhei também o olhar, para ver além das atividades que estavam sendo produzidas em sala de aula.

Foram horas de leituras, livros diferentes, enredos e personagens diversos, assim como os alunos e as duas professoras daquelas turmas de sétimos anos, sujeitos repletos de diferenças e que no íntimo de suas particularidades, mostraram muito mais o que os unia enquanto coletivo naquelas aulas, do que o que os separava enquanto indivíduos: o encantamento e o envolvimento pelas histórias lidas! Sobre os alunos, a maior parte começou a se interessar por determinados gêneros literários e passou a frequentar as salas de leitura, inclusive aquela que estava sem professor específico. Buscaram junto à Direção o direito básico que lhes deve ser garantido pela escola: o acesso/democratização dos livros.

Conheci crianças que, meses após a pesquisa ter se encerrado, ao me verem pela escola, se dirigiam a mim com confiança e compartilhavam comigo as diversas novidades de suas vidas, fossem elas boas ou ruins. Todas as pessoas que participaram desta proposta de pesquisa (a professora Regina e os alunos das duas turmas de sétimos anos) foram importantes na constituição de minha trajetória nos caminhos deste estudo e agregaram aprendizagens fundamentais ao meu processo de formação como professora, que ainda não se findou e que será contínuo e repleto de significados até o momento em que eu encerrar a minha carreira.

Dentro de toda a experiência que a professora Regina acumulou nesses mais de vinte anos como professora de Geografia e dentro da experiência que eu achava já ter acumulado em tão pouco tempo, nos vimos também aprendizes em todo esse processo de recriação de nossas práticas através da parceria instituída, e que, no processo de ensino e apropriação de saberes, estaremos sempre inseridas em um contexto onde se faz necessário a dinamização das metodologias e dos meios que conduzam à construção do conhecimento.

E que carreira essa nossa de docente, que mais uma vez passa por um momento de grande reinvenção: o ensino remoto em tempos de pandemia. Acredito ser a época mais desafiadora para a maioria de nós, que lidamos com alunos de diferentes classes sociais e com desigual acesso aos meios digitais, colocando em situação de extrema fragilidade o já tão

negligenciado ensino público do país. Para os dias que virão, espero que nós, alunos e professores, possamos sair (na medida do possível) mais fortes de tudo isso!

## Referências Bibliográficas

ADAS, Melhem; ADAS, Sérgio. **Expedições geográficas – 7º ano**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2015.

ALMEIDA, Fernanda Lopes de. **Pinote, o fracote e Janjão, o fortão**. 16. ed. São Paulo: Ática, 1999.

\_\_\_\_\_. **A curiosidade premiada**. São Paulo: Ática, 1988

AMADO, Janaína. **O grande mentiroso: tradição, veracidade e imaginação em História Oral**. História. São Paulo: v. 14, pp. 125-136, 1995.

\_\_\_\_\_. A culpa nossa de cada dia: ética e história oral. In: **Projeto História**, n. 15. São Paulo: EDUC, 1997.

AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas**. São Paulo: Musa Editora, 2004.

ARAÚJO, Heloísa Araújo de. Geografia e literatura: um elo entre o presente e o passado no Pelourinho. In: SILVA, Maria Auxiliadora da; SILVA, Harlan Rodrigo Ferreira da (orgs.). **Geografia, literatura e arte: reflexões**. Salvador: EDUFBA, 2010. p. 33-49.

AZEVEDO, Aluísio. **O cortiço**. 30 ed. São Paulo: Ática, 1997.

BAKHTIN, Mikhail. Teoria do romance. In: **A estilística**. (1ª reimpressão). Tradução, prefácio, notas e glossário de Paulo Bezerra. São Paulo, Editora 34, 2017a.

\_\_\_\_\_. **Os gêneros do discurso**. (1ª reimpressão) Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2017b.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

BORBA, Francisco S. (org.). **Dicionário UNESP do português contemporâneo**. Curitiba: Editora Piá Ltda, 2011.

BOSSÉ, Mathias Le. As questões de identidade em geografia cultural – algumas concepções contemporâneas. In: ROSENDAHL, Zeny; CORRÊA, Roberto Lobato (org.). **Geografia cultural: uma antologia – volume II**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013. p. 221-232.

BRANDÃO, Toni. **Perdido na Amazônia 1: Dan contra a terrível Doutora Nova**. São Paulo: Edições SM, 2005.

BRASIL. Base **Nacional Comum Curricular** – Educação Infantil e Ensino Fundamental. Disponível em: < [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf)>. Acesso em: 24 de ago. 2020.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** geografia/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/ SEF, 1998. 156 p. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/geografia.pdf> > Acesso em: 28 de abr. 2019.

BROOKS, Clare. A relação entre “expertise” da disciplina escolar e da ciência de referência. In: ROCHA, Ana Angelita da; MONTEIRO, Ana Maria; STRAFORINI, Rafael (orgs.). **Conversas na escada:** currículo, docência e disciplina escolar. Rio de Janeiro: Consequência, 2019. p. 143-165.

BROSSEAU, Marc. Geografia e Literatura. In: CORRÊA, Roberto Lobato; ROSENDAHL, Zeny (org.). **Literatura, música e espaço.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2007. p. 17-77.

CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos?** 4ª reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: LIMA, Aldo de; et al (orgs.). **O direito à literatura.** Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012, p. 17-40.

CASTRO, Josué de. **Homens e caranguejos.** Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 2003.

CAVALCANTI, Lana de Souza. A Geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos e alternativas. In: **I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais,** 2010, Belo Horizonte. Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento: perspectivas atuais, 2010. p. 1-16.

CAVALCANTI, Maria Laura Viveiros de Castro. Conhecer desconhecendo: a etnografia do espiritismo e do carnaval carioca. In: VELHO, Gilberto; KUSHINIR, Karina (orgs.). **Pesquisas urbanas:** desafios do trabalho antropológico. Rio de Janeiro: Zahar, 2003. p. 118-139.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano:** 1. Artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CHARTIER, Anne-Marie. Como fazer os jovens lerem? Olhar histórico sobre o caso francês de incentivo à leitura. In: RÖSING, Tania; ZILBERMAN, Regina (orgs.). **Leitura:** história e ensino. Porto Alegre: Edelbra, 2016. p. 13-34.

CHARTIER, Roger. Do livro à leitura. In: CHARTIER, Roger (org.). **Práticas de leitura.** São Paulo: Estação Liberdade, 2001. p. 77-116.

CLAVAL, Paul. Reflexões sobre a geografia cultural no Brasil. **Espaço e Cultura.** Rio de Janeiro (UERJ), n. 8, p. 7-29, ago/dez., 1999. Disponível em: < <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/espacoecultura/article/view/7091/5014>>. Acesso em: 28 ago. 2020.

CORRÊA, Roberto Lobato; ROSENDAHL, Zeny. Geografia cultural: introduzindo a temática, os textos e uma agenda. In: CORRÊA, Roberto Lobato; ROSENDAHL, Zeny (org.). **Introdução à geografia cultural.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003. p. 9-18.

COSGROVE, Denis E.; JACKSON, Peter. Novos rumos da geografia cultural. In: CORRÊA, Roberto Lobato; ROSENDAHL, Zeny (org.). **Introdução à geografia cultural**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003. p. 135-145.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Editora Contexto, 2006.

CUNHA, Euclides da. **Os Sertões**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985

DIAS, Gabriela Klering. Ensino de geografia física e literatura: uma análise com base nos Anais do XIII ENPEG. In: **14º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia – Políticas, linguagens e trajetórias**, 2019, Campinas. Anais do 14º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia – Políticas, linguagens e trajetórias, 2019. p. 1874-1883.

DUNCAN, James S. O supra-orgânico na geografia cultural americana. In: CORRÊA, Roberto Lobato; ROSENDAHL, Zeny (org.). **Introdução à geografia cultural**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003. p. 63-102.

FERREIRA, Sandra Lúcia. Introduzindo a noção de interdisciplinaridade. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org.). **Práticas interdisciplinares na escola**. São Paulo: Cortez, 1991, p. 33-35.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra, 1974.

\_\_\_\_\_. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1976.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler**. (Coleção palavra da gente. v.1. Ensaio). São Paulo: Modera, 2003.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais transformadores: rumo a uma nova pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 157-163.

GOULEMOT, Jean Marie. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, Roger (org.). **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 2001. p. 107-116.

GRATÃO, Lúcia Helena Batista. Por Entre Becos & Versos - A Poética da Cidade Vi(vi)da de Cora Coralina. In: MARANDOLA JÚNIOR, Eduardo; Lúcia Helena Batista. (org.). **Geografia e Literatura: ensaios sobre geograficidade, poética e imaginação**. Londrina: EDUEL, 2010, v. 1, p. 297-328.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. **Práticas de escrita na formação de professores: indícios de apropriação da profissão docente**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia; BATISTA, Gilka Fornazari. A professora no dizer da estagiária: algumas potências no/do estágio na formação inicial de professores. In: REICHMANN, Carla L.; GUEDES-PINTO, Ana Lúcia (orgs.). **Horizontes (im)possíveis no estágio: práticas de letramento e formação de professores de línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2018. p. 41-65.



JESUS, Janicleide Brandão de; MASCARENHAS, Tatiane Villela. Olhares geográficos: a Literatura como possibilidade de ler o mundo. In: **XIII Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia** – Conhecimentos da Geografia: Percursos de Formação Docente e práticas na Educação Básica, 2017, Belo Horizonte. Anais do XIII Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia – Conhecimentos da Geografia: Percursos de Formação Docente e práticas na Educação Básica, 2017. p. 1792-1799.

KLEIMAN, Angela; MORAES, Sílvia. **Leitura e interdisciplinaridade**. Campinas: Mercado das Letras, 1999.

KLEINFELDER, Daniela. **Percepção Geográfica na obra “Morte e Vida Severina”**. Trabalho de Conclusão de Curso – Faculdade de Geografia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2009.

LAJOLO, Marisa. **Meus alunos não gostam de ler... o que eu faço?** Campinas, SP: CEFIEL/MEC, 2005.

LIMA, Neimara Costa de Lima; FERNANDES, Maria José Costa. A Trajetória do Ensino de Geografia no Brasil. In: **Congresso Nacional da Diversidade do Semiárido (CONADIS)**, 2018, Natal. Anais do I Congresso Nacional da Diversidade do Semiárido. João Pessoa/PB: Editora Realize, 2018. v. 1. p. 1-18.

MACHADO, Ana Maria. **Gente, bicho, planta: o mundo me encanta**. 8. ed. São Paulo: Global Editora, 2009.

MARANDOLA JÚNIOR, Eduardo. Geograficidades vigentes pela literatura. In: SILVA, Maria Auxiliadora da; SILVA, Harlan Rodrigo Ferreira da (orgs.). **Geografia, literatura e arte: reflexões**. Salvador: EDUFBA, 2010. p. 21-32.

MELO NETO, João Cabral de. **Morte e Vida Severina e outros poemas**. 1. ed. Rio de Janeiro: MEDIAfashion, 2008. v. 2.

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

MOTA, Mauro. **Geografia Literária**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura. Instituto Nacional do Livro, 1961.

OLANDA, Diva Aparecida Machado. A geografia e a literatura: uma reflexão. **Geosul**, Florianópolis, v. 23, n. 46, p. 7-32, jan., 2008. ISSN 2177-5230. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/geosul/article/view/2177-5230.2008v23n46p7/11722>>. Acesso em: 30 jul. 2020.

OLIVEIRA, Maria Francisca Silva de; ANDRADE, Carlos Sait Pereira de. Geografia e poesia: diálogo possível no ensino da geografia escolar. In: **XIII Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia** – Conhecimentos da Geografia: Percursos de Formação Docente e práticas na Educação Básica, 2017, Belo Horizonte. Anais do XIII Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia – Conhecimentos da Geografia: Percursos de Formação Docente e práticas na Educação Básica, 2017. p. 986-999.

ORTHOFF, Sylvia. **A limpeza de Teresa**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1988.

PINHEIRO NETO, José Elias; CAVALCANTE, Maria Imaculada. Considerações sobre o conceito de paisagem: uma abordagem literária nos aspectos geográficos. In: SILVA, Maria Auxiliadora da; SILVA, Harlan Rodrigo Ferreira da (orgs.). **Geografia, literatura e arte: reflexões**. Salvador: EDUFBA, 2010. p. 131-142.

PORTELLI, Alessandro. Tentando aprender um pouquinho. Algumas reflexões sobre a ética na História Oral. In: **Projeto História**, n. 15. São Paulo, EDUC, 1997.

\_\_\_\_\_. **História Oral como arte da escuta**. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

PROJETO ARARIBÁ. **Geografia** – 7º ano. São Paulo: Moderna, 2010.

RAMOS, Graciliano. **Vidas Secas**. Rio, São Paulo: Record, 2001.

ROCHA, Samir Alexandre. Geografia Humanista: história, conceitos e o uso da paisagem percebida como perspectiva de estudo. **Raega - O Espaço Geográfico em Análise**, [S.l.], v. 13, jun., 2007. ISSN 2177-2738. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/raega/article/view/7670>>. Acesso em: 18 jun. 2020.

RIBEIRO, Wagner Costa. **Por dentro da geografia** – 7º ano. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O pequeno príncipe**. São Paulo: Giz Editorial, 2015.

SANTOS, Milton. Entrevista com Milton Santos. **Revista Veja**. Rio de Janeiro: Abril, ano 27, n. 46, 1994, p. 07.

SÃO PAULO. **Caderno do Aluno: geografia. Ensino fundamental – anos finais. 7º ano/6ª série, Volume 2**. Secretaria da Educação. São Paulo: SEE, 2014.

\_\_\_\_\_. **Caderno do Professor: geografia. Ensino fundamental – anos finais. 7º ano/6ª série, Volume 2**. Secretaria da Educação. São Paulo: SEE, 2014.

SILVA, Vagner Gonçalves da. **O antropólogo e sua magia: trabalho de campo e texto etnográfico nas pesquisas antropológicas sobre religiões afro-brasileiras**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2000.

SILVA, Leila Cristina Borges da. **Práticas de usos da leitura e da escrita, situadas na escola, no âmbito do trabalho docente e da gestão educacional**. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas: Faculdade de Educação, 2012.

SILVA, Izabel Cristina da; ALBANO, Gleydson Pinheiro. Geografia: uma porta aberta para leitura. In: **XIII Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia** – Conhecimentos da Geografia: Percursos de Formação Docente e práticas na Educação Básica, 2017, Belo Horizonte. Anais do XIII Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia – Conhecimentos da Geografia: Percursos de Formação Docente e práticas na Educação Básica, 2017. p. 1501-1512.

SILVA, Igor Antônio; BARBOSA, Túlio. O ensino de Geografia e a Literatura: uma contribuição estética. **Caminhos de Geografia**, Uberlândia, v. 15, n. 49. p. 80-89, mar., 2014. Disponível em: < <http://www.seer.ufu.br/index.php/caminhosdegeografia/article/view/23358/14361>>. Acesso em: 18 jun. 2020.

SNYDERS, Georges. **Alunos felizes**: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

SOUSA, Maurício. **Turma da Mônica**. Disponível em: <<http://turmadamonica.uol.com.br/index.htm>>. Acesso em: 21 de maio 2019.

STRAFORINI, Rafael; FREITAS, Anniele Sarah Ferreira de. Diálogos possíveis entre a paisagem de licenciatura e a paisagem de conhecimento profissional. In: ROCHA, Ana Angelita da; MONTEIRO, Ana Maria; STRAFORINI, Rafael (orgs.). **Conversas na escada**: currículo, docência e disciplina escolar. Rio de Janeiro: Consequência, 2019. p. 87-101.

SUESS, R. C. Geografia Humanista e a Geografia Cultural: encontros e desencontros! a insurgência de um novo horizonte? **Élisée - Revista de Geografia da UEG**, v. 6, p. 94-115, 2017.

TONIN, Fabiana Bigaton. **Leitura fruição na escola**: o que alunos e professores têm a dizer? Tese de Doutorado. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2016.

TUAN, Yi-Fu. **Topofilia**: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente. São Paulo: Difel, 1980.

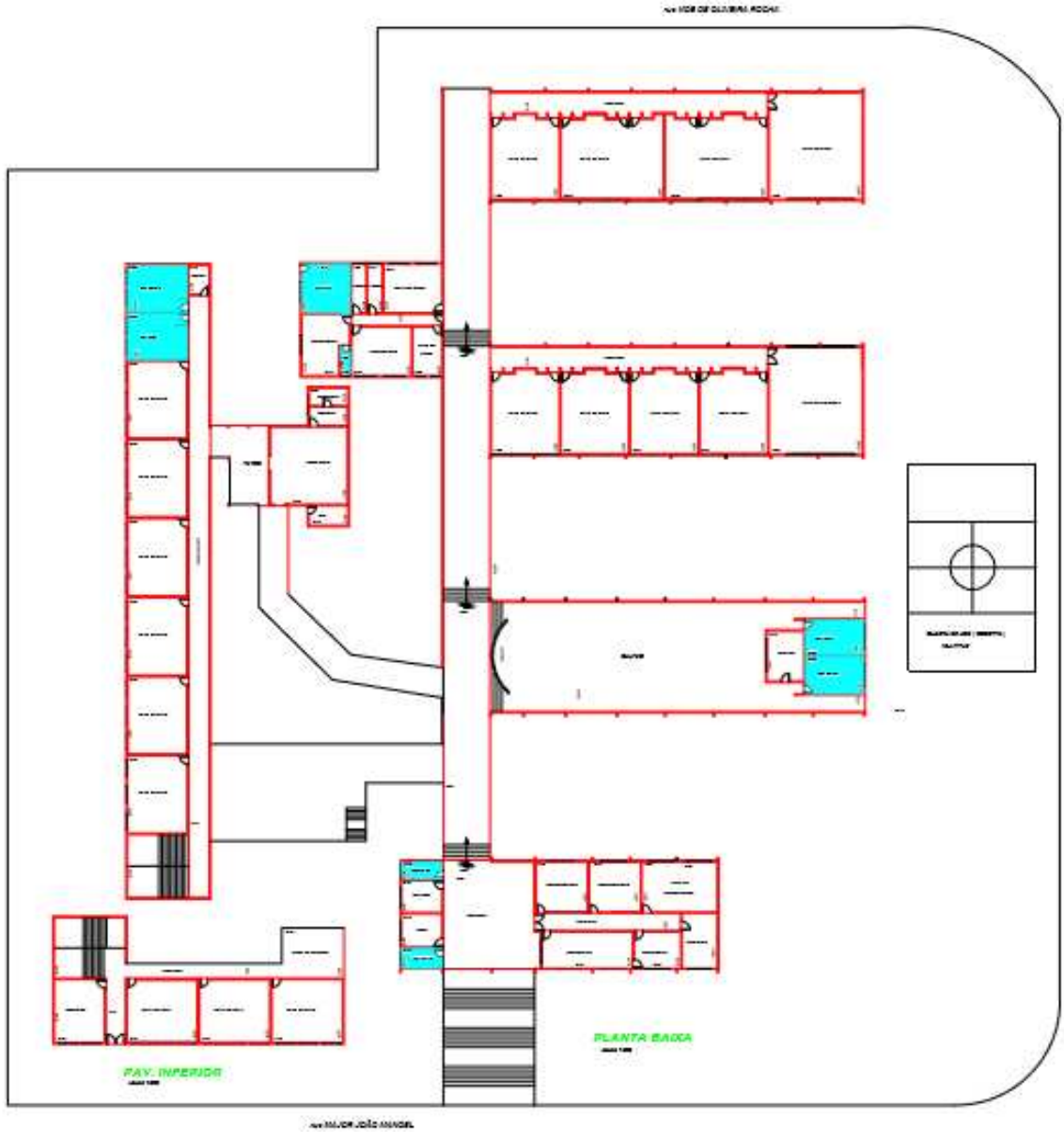
TURRA NETO, Nécio. Geografia Cultural, juventude e ensino de Geografia: articulações possíveis. **Revista Formação**, v. 1, n. 20. p. 38-56, 2013. Disponível em: < <https://revista.fct.unesp.br/index.php/formacao/article/view/2651/2323>>. Acesso em: 18 jun. 2020.

VARELLA, Drauzio. **Nas ruas do Brás**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2000.

VESENTINI, José William. **Repensando a geografia escolar para o século XXI**. São Paulo: Plêiade, 2009.

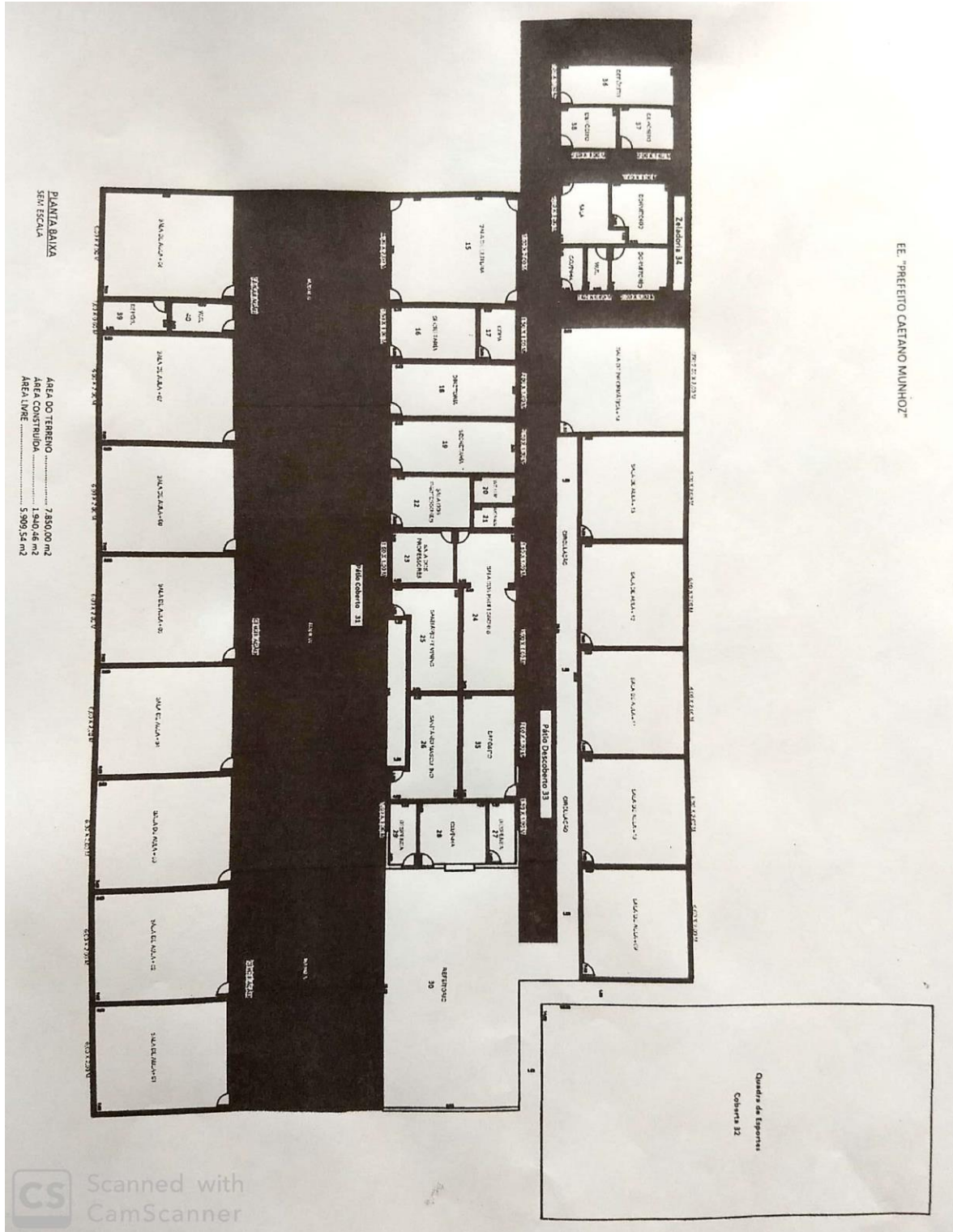
Anexo 1

PLANTA BAIXA DA ESCOLA ESTADUAL ANTONIO CAIO



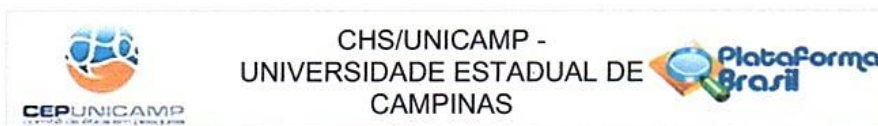
Anexo 2

PLANTA BAIXA DA ESCOLA ESTADUAL PREFEITO CAETANO MUNHOZ



## Anexo 3

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA  
UNICAMP**



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DA EMENDA**

**Título da Pesquisa:** "Mas leitura de Literatura não é só na aula de Língua Portuguesa, prô?":  
Desenvolvendo práticas pedagógicas de Geografia com o auxílio de textos literários

**Pesquisador:** Daniela Kleinfelder

**Área Temática:**

**Versão:** 5

**CAAE:** 89309918.2.0000.8142

**Instituição Proponente:** Faculdade de Educação

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

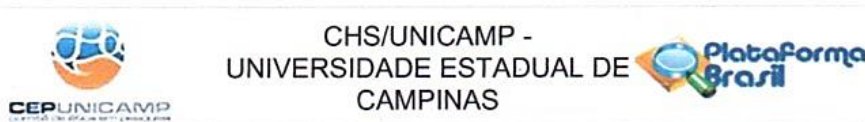
**Número do Parecer:** 4.537.213

**Apresentação do Projeto:**

A arte literária apresenta propriedade histórica, que passa a ser uma importante ferramenta no reconhecimento e percepção do espaço geográfico. A literatura nos traz a possibilidade de conhecer lugares e paisagens, além de grandes contribuições para o processo de ensino-aprendizagem, sendo este o tema em desenvolvimento na pesquisa de Mestrado. Quando se ensina Geografia do Brasil aos alunos do 7º ano do Ensino Fundamental, seja ela física ou socioeconômica, percebe-se que a grande maioria dos materiais didáticos carregam textos com linguagens muito distantes do discente, às vezes até muito acadêmica para a sua realidade. Tal linguagem pode distanciá-lo de uma aprendizagem mais efetiva de determinados conteúdos. Este projeto anseia a elaboração de práticas didáticas diversificadas, através da análise perceptiva, descritiva e reflexiva de elementos históricos, socioeconômicos, culturais e naturais presentes em obras da Literatura nacional, e que possuam aspectos territoriais que vão de encontro aos conteúdos curriculares de Geografia do Brasil, oferecendo uma outra possibilidade de compreensão dos saberes por parte dos discentes. A busca pela concretização dos objetivos a que esse trabalho se propõe partirá das reflexões e análises de práticas individuais e também das aplicações e discussões com outra professora de geografia, atuante em turmas de 7º ano.

**Hipótese:**

**Endereço:** Av. Bertrand Russell, 801, 2º Piso, Bloco C, Sala 5, Campinas-SP, Brasil.  
**Bairro:** Cidade Universitária "Zeferino Vaz"      **CEP:** 13.083-865  
**UF:** SP      **Município:** CAMPINAS  
**Telefone:** (19)3521-6836      **E-mail:** cepchs@unicamp.br



Continuação do Parecer: 4.537.213

Espera-se que, através do estudo e análise das obras literárias, sejam elaboradas e consolidadas possibilidades de ensino-aprendizagem de conteúdos geográficos do Brasil para alunos do 7º ano do ensino fundamental. Através de atividades individuais e em grupos, a partir da leitura e reflexão dos textos literários, os alunos irão debater e construir o conhecimento acerca dos conteúdos abordados pelo currículo de geografia do 7º ano, tendo a oportunidade de desenvolver uma consciência crítica e um olhar revelador acerca das particularidades dos elementos sociais e naturais que compõem o território brasileiro. Por meio de um trabalho com a perspectiva da interdisciplinaridade, almejamos a construção de um processo de ensino-aprendizagem amplo, efetivo e atrativo em sala de aula.

#### Metodologia Proposta:

A metodologia consistirá na leitura de textos de obras literárias nacionais que abordem elementos regionais do Brasil, como por exemplo, o livro "Vidas Secas", de Graciliano Ramos. Após a explanação da teoria geográfica dos conteúdos trabalhados de acordo com o currículo escolar e com a leitura dos textos escolhidos, os alunos serão indagados acerca de suas reflexões e entendimentos sobre o que foi lido em consonância com o que foi explicado pela professora. Para o processo de assimilação da aprendizagem, os alunos realizarão atividades escritas (individuais e em grupos), que serão importantes ferramentas de investigação para a compreensão dos dados e conclusão deste projeto. O presente estudo visa aproximar os discentes das obras da Literatura brasileira, contribuir para o desenvolvimento das práticas de leitura interdisciplinares, além de auxiliar de maneira diferente para a construção do conhecimento geográfico sobre o Brasil, pautado pelo currículo oficial da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

#### Metodologia de Análise de Dados:

Para o processo de assimilação da aprendizagem, os alunos realizarão atividades escritas (individuais e em grupos), que serão importantes ferramentas de investigação para a compreensão dos dados e conclusão deste projeto.

As turmas de 7º ano foram escolhidas por serem os anos em que, pelo currículo oficial do estado, são trabalhados os conteúdos sobre Geografia do Brasil no Ensino Fundamental II, relacionando-se com a proposta interdisciplinar que será investigada neste projeto. Além desse critério, a pesquisadora (que analisará a própria prática) leciona geografia neste segmento de ensino na rede pública estadual. No caso da professora de geografia que também terá suas práticas analisadas para o desenvolvimento deste estudo, além de possuir ampla experiência em docência para o

Endereço: Av. Bertrand Russell, 801, 2º Piso, Bloco C, Sala 5, Campinas-SP, Brasil.  
 Bairro: Cidade Universitária "Zeferino Vaz" CEP: 13.083-865  
 UF: SP Município: CAMPINAS  
 Telefone: (19)3521-6836 E-mail: cepchs@unicamp.br



CHS/UNICAMP -  
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
CAMPINAS



Continuação do Parecer: 4.537.213

ensino fundamental, se trata de uma colega de trabalho da pesquisadora e foi escolhida pela flexibilidade dos horários de suas aulas, que se diferenciavam dos horários das aulas da autora do projeto, possibilitando que a pesquisadora, conforme sua disponibilidade de horários, observe o desenvolvimento das leituras e atividades nas aulas da professora.

**Objetivo da Pesquisa:**

Ao analisar os conteúdos de geografia do 7º ano do ensino fundamental, seja em sistemas apostilados ou livros didáticos, percebe-se que a grande maioria dos materiais didáticos carregam textos com linguagens muito distantes do discente, o que pode se tornar um empecilho para que sua aprendizagem ocorra de maneira mais efetiva. Essa problemática pode ser elucidada de maneira diferenciada com o uso de textos literários em sala de aula, pois ao ler as descrições de uma personagem dentro de uma linguagem que se assemelha mais à vivência do aluno, a compreensão de determinadas paisagens climatobotânicas brasileiras ou de situações socioeconômicas do país se tornam mais claras à sistematização e assimilação de seu conhecimento.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Segundo a equipe de pesquisa "A realização desta pesquisa não envolve riscos previsíveis e todos os envolvidos estarão resguardados pelo TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido."

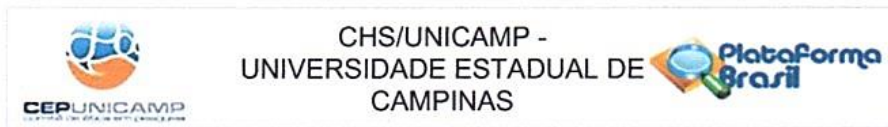
Quanto aos benefícios, a equipe de pesquisa informa que "Como benefícios, além da ampliação das possibilidades de ensino da geografia escolar e da inserção de diferentes recursos didáticos em sala de aula, o desenvolvimento das competências e habilidades que envolvem a leitura e a escrita estarão em foco durante o processo de ensino- aprendizagem, contribuindo para a formação leitora dos indivíduos envolvidos no projeto. Com base na análise da interdisciplinaridade entre geografia e literatura, o projeto busca, também, beneficiar o desenvolvimento da autonomia e da cidadania do aluno, relacionando os conhecimentos desenvolvidos e os textos lidos à sua realidade de vivência, ampliando assim sua criticidade acerca da sociedade em que está inserido."

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Este protocolo se refere ao Projeto de Pesquisa intitulado Práticas de ensino de Geografia do Brasil com a contribuição de textos literários para o 7º ano do Ensino Fundamental, cuja pesquisadora responsável é Daniela Kleinfelder com a orientação da pesquisadora Profa. Dra Ana Lúcia Guedes Pinto. A pesquisa foi enquadrada na Grande Área Ciências Humanas e embasará a dissertação de

**Endereço:** Av. Bertrand Russell, 801, 2º Piso, Bloco C, Sala 5, Campinas-SP, Brasil.  
**Bairro:** Cidade Universitária "Zeferino Vaz" **CEP:** 13.083-865  
**UF:** SP **Município:** CAMPINAS  
**Telefone:** (19)3521-6836 **E-mail:** cepchs@unicamp.br





Continuação do Parecer: 4.537.213

mestrado da proponente. A Instituição Proponente é a Faculdade de Educação da Unicamp. Segundo as Informações Básicas do Projeto e do Projeto Final, a pesquisa terá financiamento próprio e custo previsto de R\$500,00 para Aquisição de livros e materiais.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

ver "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações"

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Após esclarecimentos, a emenda foi considerada aprovada neste CEP.

Não estão sob o escopo deste parecer

- Eventuais alterações documentais realizadas sem aviso prévio e/ou não solicitadas pelo CEP em forma de pendência ou de recomendação;
- Dados coletados com documentação diferente da presente neste protocolo;
- Caso, eventualmente, os dados sejam coletados com autorizações institucionais pendentes;
- Caso, eventualmente, os dados sejam coletados sem a aprovação/autorização do centro co-participante (se necessário).

- Relatório Final deve ser apresentado ao CEP via notificação ao término do cronograma.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

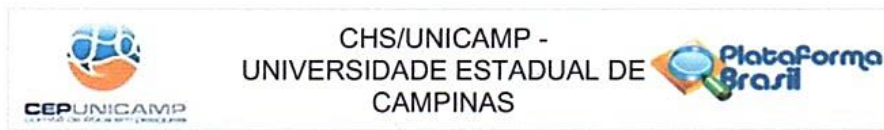
- Vale lembrar que a interação com os participantes de pesquisa só pode ser iniciada a partir da aprovação desse protocolo no CEP. Os cronogramas de geração/coleta de dados deve acompanhar o relatório final de pesquisa

- Cabe enfatizar que, segundo a Resolução CNS 510/16, Art.28 Inciso IV, o pesquisador é responsável por "(...) manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa".

- O participante da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado. (Res.510/16, Cap.III, Art.9, inciso II)

- A responsabilidade de obtenção de registro de consentimento, bem como o de sua guarda, é de inteira responsabilidade da equipe de pesquisa. Tais documentos podem ser solicitados a qualquer

**Endereço:** Av. Bertrand Russell, 801, 2º Piso, Bloco C, Sala 5, Campinas-SP, Brasil.  
**Bairro:** Cidade Universitária "Zeferino Vaz" **CEP:** 13.083-865  
**UF:** SP **Município:** CAMPINAS  
**Telefone:** (19)3521-6836 **E-mail:** cepchs@unicamp.br



Continuação do Parecer: 4.537.213

momento pelo sistema CEP-CONEP para fins de auditoria, bem como servem de proteção para os próprios pesquisadores em caso de eventuais denúncias por parte dos participantes.

- Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas e aguardando a aprovação do CEP para continuidade da pesquisa.

- Relatório final deve ser apresentado ao CEP via notificação ao término do estudo.

- Caso a pesquisa seja realizada ou dependa de dados a serem observados/coletados em uma instituição (ex. empresas, escolas, ONGs, entre outros), essa aprovação não dispensa a autorização dos responsáveis. Caso não conste no protocolo no momento desta aprovação, estas autorizações devem ser submetidas ao CEP em forma de notificação antes do início da pesquisa.

- Vale também ressaltar o Art. 3o, inciso VIII da Resolução 510/16:

"São princípios éticos das pesquisas em Ciências Humanas e Sociais:

VIII - garantia da não utilização, por parte do pesquisador, das informações obtidas em pesquisa em prejuízo dos seus participantes;"

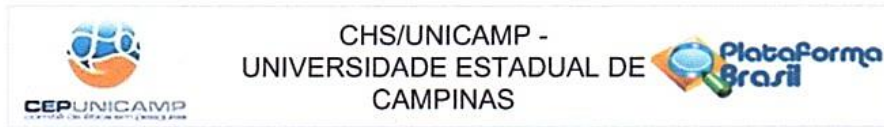
- O papel do CEP é proteger e garantir os direitos do participante de pesquisa. Está além das funções e das capacidades técnicas do CEP a validação jurídica de documentos como termos de cessão de uso/reprodução de imagem e voz e demais tipos de autorizações.

- As declarações preenchidas na Plataforma Brasil são feitas sob pena da incidência nos artigos 297-299 do Código Penal Brasileiro sobre a falsificação de documento público e falsidade ideológica, respectivamente.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_1678139_E1.pdf	12/02/2021 00:47:10		Aceito

**Endereço:** Av. Bertrand Russell, 801, 2º Piso, Bloco C, Sala 5, Campinas-SP, Brasil.  
**Bairro:** Cidade Universitária "Zeferino Vaz" **CEP:** 13.083-865  
**UF:** SP **Município:** CAMPINAS  
**Telefone:** (19)3521-6836 **E-mail:** cepchs@unicamp.br



Continuação do Parecer: 4.537.213

Outros	Carta_Resposta_ao_Parecer_Consubstanciado_do_CEP_2.pdf	12/02/2021 00:40:18	Daniela Kleinfelder	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Responsaveis_pelos_alunos.pdf	12/02/2021 00:31:49	Daniela Kleinfelder	Aceito
Outros	Autorizacao_Coleta_de_Dados_EE_Pref_Caetano_Munhoz.pdf	12/02/2021 00:25:17	Daniela Kleinfelder	Aceito
Outros	Autorizacao_Coleta_de_Dados_EE_Antonio_Caio.pdf	12/02/2021 00:24:59	Daniela Kleinfelder	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Assentimento_Alunos.pdf	12/02/2021 00:22:12	Daniela Kleinfelder	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Professora.pdf	12/02/2021 00:21:00	Daniela Kleinfelder	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	12/02/2021 00:20:26	Daniela Kleinfelder	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	11/12/2020 11:20:36	Daniela Kleinfelder	Aceito
Outros	RA_Unicamp.pdf	10/05/2018 00:02:22	Daniela Kleinfelder	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

CAMPINAS, 12 de Fevereiro de 2021

Assinado por:  
**Thiago Motta Sampaio**  
 (Coordenador(a))

**Endereço:** Av. Bertrand Russell, 801, 2º Piso, Bloco C, Sala 5, Campinas-SP, Brasil.  
**Bairro:** Cidade Universitária "Zeferino Vaz" **CEP:** 13.083-865  
**UF:** SP **Município:** CAMPINAS  
**Telefone:** (19)3521-6836 **E-mail:** cepchs@unicamp.br