

Antologia poética: um diálogo entre Educação Geográfica e Língua Portuguesa

Suelen Santos Mauricio 

Rosa Elisabete Militz Wypczynski Martins 

Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil.

Juliana Radatz Kickhöfel

Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, RS, Brasil.

Resumo

O presente texto nasce do diálogo entre os componentes curriculares Geografia e Língua Portuguesa, que resultou em um projeto realizado no ano de 2018, com quatro turmas de 7º anos do Ensino Fundamental, em uma escola de Educação Básica em Florianópolis/SC. A proposta foi trabalhar a transdisciplinaridade em um movimento que envolveu os conteúdos de gêneros textuais, literatura e a Região Nordeste brasileira. O projeto se materializou com a leitura do primeiro capítulo da obra *Vidas Secas*, escrita por Graciliano Ramos e a produção de poesias com inspiração no referido texto. A leitura e a produção textual foram realizadas em *chromebooks*¹. O pensamento geográfico, a aproximação da literatura e a desnaturalização das injustiças sociais são alguns dos resultados deste trabalho.

Palavras-chave: Educação Geográfica; Ensino de Língua Portuguesa; Produção textual.

Abstract

Poetic anthology: a dialogue between Geographical and Portuguese Language Education

This text originates from the dialogue between the Geography and Portuguese Language curriculum components, which resulted in a project carried out in 2018, with four seventh grade elementary classes, in a Basic Education school in Florianópolis/SC. The proposal was to work on transdisciplinarity in a movement that involved the contents of textual genres, literature and the Brazilian northeast region. The project materialized with the reading of the first chapter of the work *Vidas Secas*, written by Graciliano Ramos and the production of poetry inspired by that text. Reading and textual production were done in *chromebooks*. Geographic thinking, the approximation of literature, and the denaturalization of social injustices are some of the results of this work.

Keywords: Geographic education; Portuguese Language Teaching; Text production.

¹ Chromebooks são netbooks vinculados ao sistema Google. Nesta escola, aproximadamente sessenta chromebooks são disponibilizados para atividades pedagógicas previamente planejadas em todas as turmas dos anos finais do ensino fundamental.

Resumen

Antología poética: un diálogo entre la Educación en Lengua Geográfica y Portuguesa

Este texto se origina en el diálogo entre los componentes del plan de estudios de Geografía y Lengua Portuguesa, que dio como resultado un proyecto llevado a cabo en 2018, con cuatro clases de primaria de séptimo grado, en una escuela de Educación Básica en Florianópolis/SC. La propuesta era trabajar en la transdisciplinariedad en un movimiento que involucrara los contenidos de géneros textuales, literatura y la región noreste de Brasil. El proyecto se materializó con la lectura del primer capítulo de la obra *Vidas Secas*, escrita por Graciliano Ramos y la producción de poesía inspirada en ese texto. La lectura y la producción textual se realizaron en *Chromebooks*. El pensamiento geográfico, la aproximación de la literatura y la desnaturalización de las injusticias sociales son algunos de los resultados de este trabajo.

Palabras clave: Educación geográfica; Enseñanza del idioma portugués; Producción textual.

Considerações introdutórias

As reflexões apresentadas neste artigo estão baseadas na trajetória que temos como professoras na Educação Básica e estudantes de Pós-Graduação², que nos motivou a pensar os possíveis atravessamentos entre Geografia e Língua portuguesa. Esta proposta nasce a partir do diálogo entre as componentes curriculares: Geografia e Língua Portuguesa, materializado em um projeto desenvolvido em uma escola católica montessoriana localizada na cidade de Florianópolis/SC. Nosso trabalho com as turmas de 7º anos do Ensino Fundamental³, em 2018, se aproximava nos espaços e momentos dedicados ao planejamento das aulas, oportunidade em que passamos a pensar na transdisciplinaridade necessária à ciência e aos conhecimentos escolares. Nos propusemos então a movimentar alguns conteúdos de forma conjunta, a saber: gêneros textuais, literatura, nordeste brasileiro (aspectos físicos, naturais, sociais, históricos e morfológicos). Este processo resultou em poesias produzidas pelos estudantes, que se organizaram em duplas para fazer a tarefa.

Objetivamos, de forma breve (em virtude dos limites deste trabalho), na primeira parte do texto, desenvolver algumas discussões relacionadas à Educação Geográfica, ao ensino de Língua Portuguesa e às demandas da educação escolar de nosso tempo. Para tanto, o texto está estruturado em três sessões: a primeira apresenta algumas reflexões sobre a Educação Geográfica e o ensino de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental. A segunda destina-se a apresentar a prática transdisciplinar e seus resultados com o propósito de socializar os trabalhos produzido pelos

² Conferir a seção Sobre as autoras na última página do artigo.

³ Quatro turmas com uma média de 25 estudantes.

estudantes. Na última parte, são tecidas algumas considerações, não para esgotar as reflexões, mas como ponto de partida para novos movimentos.

Reconhecemos na sociedade contemporânea brasileira algumas exigências à educação escolar: por um lado, a construção de conhecimentos que não servem nem à conformação da realidade e nem à inserção em um mercado de trabalho cada vez mais competitivo, mas que forneçam subsídios para que a coletividade se fortaleça e que as ações individuais sejam conscientes e busquem o bem e a justiça social. Por outro, que os currículos e métodos possam dar conta da sociedade do conhecimento⁴ e/ou sociedade em rede.

Neste sentido, a escrita deste artigo, bem como o projeto desenvolvido, busca movimentar a ideia de que é importante, no processo de ensino e aprendizagem, a construção de conhecimentos significativos que produza condições para que os/as estudantes possam fazer a leitura geográfica do mundo. Conhecimentos que tenham sentido e significado para a compreensão das representações históricas, culturais, sociais e políticas dos elementos que constituem os diferentes lugares.

Nos encontramos diante de alunos pós-modernos, lúdicos, criativos, concretos, que preferem imagens, sons, mídias, com menos tempo de concentração, mais insegurança, menos gosto pela leitura de livros (CASTROGIOVANNI, 2013). Este panorama não é um empecilho para um qualificado trabalho pedagógico, mas exige renovação de currículos, de espaços e materiais escolares, de concepções de aprendizagem e de práticas, de formação docente, e de condições profissionais adequadas.

A Educação Geográfica e o ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica

Partimos de uma compreensão da realidade que exige da educação movimentos de inquietação e desnaturalização dos fenômenos sociais. A Geografia Escolar tem como objeto de estudo o espaço geográfico, e este é composto por algumas dimensões

⁴ Gadotti (2005) diz que na sociedade do conhecimento, semelhante à sociedade em rede, os espaços de aprendizagem ampliam-se, e tornam o mundo mais complexo. “Destacar a função social do conhecimento é importante para não cair numa análise ingênua, pois conhecimento é também poder. Falar hoje em «sociedade em rede» e «sociedade do conhecimento» sem fazer uma análise do seu papel político e social é escamotear a questão do conhecimento e, ao mesmo tempo, entender a sociedade como se ela fosse homogênea, não contraditória, não conflitual. Por isso, antes de mais nada, é importante nos perguntar: Para que serve o conhecimento? O que é conhecimento? Como conhecer? Conhecer em que sociedade?” (p. 44).

visíveis e ocultas, sendo elas, históricas, naturais, físicas, sociais e econômicas. Assim, a esta disciplina cabe o estudo das diferentes escalas do espaço geográfico e a aproximação de suas dimensões, de modo que nenhuma delas seja silenciada, podendo acarretar compreensões distorcidas da realidade.

O ensino da Geografia, para Callai e Moraes (2017), implica em procedimentos e problemas metodológicos, ou seja, como ensinar a Geografia Escolar? Esta por sua vez, significa o currículo da disciplina, o que deve ser ensinado. A Educação Geográfica, por sua vez, ultrapassa o currículo e seus conteúdos, bem como os métodos a serem desenvolvidos, diz respeito ao pensamento geográfico e ao raciocínio espacial. Estes só podem ser desenvolvidos quando se estabelece um diálogo com o mundo, quando se movimenta o pensamento autêntico e a experiência espaço-temporal.

Podemos afirmar que um dos objetivos da Educação Geográfica é nos tornarmos inquietos e insatisfeitos com a realidade do mundo. Talvez uma das atribuições do pensamento seja justamente desnaturalizar o que parece natural, pronto, inquestionável e até desimportante. Pensar o espaço geográfico nos leva a (re)significar a forma de ver e viver o mundo. Colocar-se no lugar do outro, sentir o peso de carregar as agruras que o outro carrega, significa efetivar o pensamento geográfico, pois uma das suas dimensões por excelência é a sociedade em todas as suas contradições, conflitos e injustiças.

À Educação Geográfica cabe fazer emergir um conhecimento sincrético: resultado do diálogo entre saberes sistematizados com as experiências trazidas pelos estudantes (GIROTTTO, 2015), e acrescentamos ainda, as diferentes linguagens e produtos culturais tão caros aos espaços escolares e acadêmicos, como músicas, audiovisuais, poesias, literatura, exposições artísticas, grafites, peças teatrais etc. No percurso formativo, se os conteúdos programáticos tiverem lugar de destaque, a reprodução se torna privilegiada em detrimento dos processos criativos.

De acordo com Girotto (2015), a perversidade da lógica curricular conteudista está na sua proposta de educação para conformação, na medida em que o mundo clama por uma educação para a transformação, para a mudança das diversas injustiças sociais escancaradas nas ruas, nas periferias, nos índices de pobreza, fome, violência. Então, romper com esta lógica significa resistir politicamente, construindo nos espaços escolares novas potências sociais e humanas. Além disso, a cientificidade e a erudição são potencializadas, uma vez que a criação é valorizada em detrimento da reprodução.

É importante, no entanto, salientar que os estudantes já possuem conhecimentos geográficos provenientes de sua relação com o cotidiano e com o espaço vivido, quando se deparam com o ensino de geografia na escola. A Educação Geográfica, no entanto, valendo-se dos saberes geográficos trazidos pelos os estudantes, contribui com o desenvolvimento de modos do pensamento geográfico para a internalização de métodos e procedimentos capazes de captarem a realidade, com a consciência de sua espacialidade (CAVALCANTI, 2011).

As aulas de Geografia defendidas neste trabalho não se restringem aos materiais didáticos, mas os compreende como ponto de partida, uma vez que os conhecimentos devem ser construídos nas relações da sala de aula, devem extrapolar as informações trazidas por livros didáticos e até mesmo pelos professores/as. Para tanto, ensinar Geografia não é dar ou doar conhecimento, é desenvolver capacidades de leitura, escrita e desenvoltura para resolução de problemas (COSTELLA, 2013). Esta autora defende que, nesse processo, os estudantes aprendam a ler nas entrelinhas, o que chama de espaços ausentes, o que só pode ser alcançado (visto ou compreendido) pela leitura e pelo pensamento com consciência. Significa ler com estranhamento e desnaturalização. De acordo com Callai (2011), a geografia escolar é um componente do currículo e seu ensino deve possibilitar que os/as estudantes percebam a singularidade da vida.

É, portanto uma matéria curricular que encaminha a compreender o mundo e, às pessoas a se entenderem como sujeitos neste mundo, reconhecendo a espacialidade dos fenômenos sociais. Portanto, através da leitura do espaço o importante é ler o mundo, o que significa compreender aquelas informações que estão no cotidiano das pessoas contextualizadas, compreendendo o significado das formas que desenham as paisagens (p. 129).

Construir conhecimento geográfico caracteriza, portanto, sentir-se sociedade, desnaturalizar e estranhar os acontecimentos que marcam nossos espaços geográficos: pobreza, miséria, fome, desigualdades. Neste sentido, a compreensão dos fenômenos passa pela mobilização de pensamentos e conhecimentos, e a Educação Geográfica se faz movimentar quando se assume uma postura consciente e sua forma de enxergar o mundo não é distorcida pelas múltiplas influências, mas a realidade passa a ser enfrentada e vivida sem alienações.

Coadunando com a discussão anterior, no processo de Ensino e Aprendizagem da Língua Portuguesa busca-se capacitar os estudantes na leitura e produção de textos, processo que começa antes do contexto acadêmico. Para tanto, os documentos

de referência da área⁵ sugerem que é necessário desenvolver a capacidade linguística, o entendimento do papel social, político e cultural dos sujeitos interactantes e ter contato com a maior diversidade de textos possível. A partir disso, como potenciais leitores e autores, os sujeitos poderão participar de cada interação verbal de modo que atribuam sentidos aos enunciados pelo processo da leitura e da produção textual.

Ao estudar, produzir ou ler um texto (estamos utilizando o termo texto, grosso modo, como um constructo social elaborado por sujeitos) é imprescindível que seja identificada a esfera de comunicação em que ele atua. Uma esfera discursiva é concebida como um conjunto de relações entre textos. Cada esfera da comunicação social é constituída por textos tendo em vista as suas finalidades, logo os textos refletem as condições de sua esfera discursiva. Por determinar o nível de profundidade e os processos de seleção na abordagem da realidade, o tema constitui a visão de mundo própria do texto. As esferas discursivas, por meio de suas coerções, determinam o conteúdo temático de um texto ao delimitar o seu campo de atuação na sociedade (MARCUSCHI, 2005).

Portanto, as esferas discursivas determinam os textos que a constituem como um sistema de interações dialógicas que relaciona o enunciado com o seu objeto, com outros enunciados e com o coenunciador. As esferas discursivas são formadas por um conjunto de enunciados que se relacionam às esferas da atividade humana (esfera cotidiana, esfera científica, esfera médica etc.), segundo Bakhtin (2003), os enunciados são relativamente estáveis, os Gêneros Discursivos (GD). Os GD são, então, organizados de acordo com as esferas discursivas a que pertencem.

O leitor/autor de determinado gênero discursivo já sabe como será o conteúdo temático, qual o estilo do texto e qual a forma desse texto, bastando que coloque nesse texto suas representações mentais. Nesta proposta, a Linguagem é uma atividade social, na perspectiva dialógica. A linguagem é vista como um local de interação humana, interação que ocorre em um contexto histórico, social e dialógico. Essa interação sempre tem finalidades, que são a produção de efeitos de sentidos (MARCUSCHI, 2008).

Na concepção interacional (dialógica) da língua, na qual os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, o texto passa a ser considerado o pró-

⁵ Destaque para as Diretrizes da Educação básica e a Proposta Curricular do Território Catarinense (SED-SC, 2019).

prio lugar da interação e os interlocutores como sujeitos ativos que, dialogicamente, nele se constroem e são construídos. Assim há lugar, no texto, para toda uma gama de implícitos que podem ser identificados somente com o contexto sociocognitivo dos participantes da interação. Dessa forma, a concepção de leitura é uma atividade de produção de sentido, que associa o ato de ler como um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor etc. Leitura não se trata de uma decodificação e/ou retirar informações, vai além, pois leitura implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação (KOCH, 2015).

Na relação leitor-texto-autor, como um processo ativo e dinâmico, produção textual e leitura são processos interdependentes, pois a leitura é o combustível para que as ideias e os saberes se armazenem na mente e sejam utilizados em posterior produção textual. Tanto a leitura quanto a produção textual são processos que levam em conta as representações mentais do sujeito, afinal é através delas que o leitor/autor atribui sentidos ao texto. Não só a experiência sociocultural do indivíduo é importante, mas também os objetivos que o sujeito tem ao ler/produzir o texto. Outro aspecto importante é a quem esse texto se dirige e nesse ponto é que importam as esferas discursivas que foram apresentadas anteriormente e os actantes do processo de leitura e produção textual (MARCUSCHI, 2008).

O autor, sabendo a qual esfera discursiva o texto pertence, atribui sentidos aquele texto, mas nesse processo ainda permanecem lacunas para que o leitor as preencha. Desse modo, no exercício de produção textual, o autor imprime possíveis leitores e suas possíveis interpretações daquele texto, sempre levando em conta que esse leitor possui uma bagagem sociocultural que será um dos fatores importantes no processo do desvelamento dos sentidos do texto. Desse modo, há um conjunto de interpretações possíveis que o autor sinaliza ao leitor, desse modo a interpretação não é livre, no sentido de que o texto possa significar qualquer coisa (MARCUSCHI, 2005).

Quando o trinômio inicia pelo leitor, apesar do processo que envolve o leitor e o texto parecer um tanto estático, na verdade o leitor faz uma reescritura daquele texto atribuindo os sentidos presentes no seu modelo mental. Desse modo, esse processo é ativo e dinâmico, pois o leitor guia a leitura através dos seus objetivos e a interpretação se dá com base nesses objetivos (KOCH, 2015).

Portanto, vemos que o texto não é o recipiente de informações prontas, na verdade, o texto é o começo da construção de sentidos que o autor proporciona ou busca em relação ao seu leitor. A leitura é um processo interativo e dinâmico que ocorre entre o leitor e o autor e é mediado pelo texto. Numa extremidade ou na outra temos contextos sócio-históricos envolvidos, que devemos considerar. O texto tem o potencial de evocar significados, pois os seus sentidos só são construídos a partir dos sentidos e da experiência que o leitor possui e que traz consigo para a leitura. A leitura é um processo e não um produto.

Sendo assim, a leitura é um processo dinâmico e interativo, pois mobiliza o conhecimento de mundo que o leitor tem e os sentidos que o autor deixou em forma de pistas no texto. O leitor assume o papel de coautor do texto, pois deve reunir as informações colocadas no texto pelo autor, as pistas de sentido, e seus conhecimentos acumulados para construir e compreender os sentidos do texto. Há uma negociação entre autor e leitor e o resultado são os sentidos que foram construídos.

Alguns leitores têm a habilidade de leitura como decodificação das palavras do texto. Isso certamente é importante para o processo, mas não basta, é preciso haver interação e busca de novos sentidos por parte do leitor. É importante que sempre se esteja seguindo o que o autor deixou no texto, também não é possível criar novos sentidos sem nenhum respaldo do autor do texto. Isso também não é leitura. É um trabalho, ler. O autor trabalha para produzir sentidos no leitor e o leitor trabalha para construir os sentidos a partir das pistas deixadas pelo autor, em adição, é claro, ao conhecimento que ela carrega e que inclui a intertextualidade (KOCH, 2015).

No texto há o encontro de dois autores, o autor do texto que colocou suas palavras no texto e o autor-leitor que produziu sentidos a partir daquelas palavras. No texto se encontram dois sujeitos e dois autores que estão imersos em contextos diferentes. O autor sempre visa um leitor, e assim, constrói o texto para o leitor que tem em mente e que terá em mãos o texto no futuro. O autor deixa pistas explícitas e implícitas e tenta materializar suas ideologias no texto. E o texto se concretiza somente no momento em que o leitor assume o papel de coautor do texto e começa o preenchimento das lacunas que o autor deixou (MARCUSCHI, 2008).

A leitura deve despertar a reflexão crítica do indivíduo e sua autonomia como leitor. O leitor deturpa, reescreve e ressignifica o que o autor escreveu, e o texto ganha novas significações a cada leitor que investe no texto. O leitor não é um ser passivo diante do texto, pois nele vai introduzir seu modo de ver o mundo e de compreensão, visto que o indivíduo é condicionado a certas atitudes e opiniões devido a sua imersão cultural, sócio-histórica.

Com o foco no leitor ou no autor, é uma maneira inadequada de ver o fenômeno da leitura, em que há a imposição de um lado do trinômio, tanto do leitor quanto do autor, e isso não representa o que a leitura deve ser, já que ela é o resultado de um processo que ocorre entre o leitor e o autor, cada um assume o seu papel na concretização do texto e de seus sentidos.

A leitura não é uma prática neutra, e sim palco de uma disputa de poder, em que há uma articulação entre o mundo do leitor e o mundo do autor e todos os seus aspectos sócio-históricos e culturais. A relação entre texto leitor e autor deve ser bilateral e nunca unívoca, pois se corre o risco de serem feitas restrições semânticas (MARCUSCHI, 2005).

A leitura não pode ser um processo de internalização ou de mão única, mas um processo de preenchimento de lacunas de mão dupla, em que o leitor preenche as lacunas deixadas pelo autor no texto. Se essas lacunas são preenchidas pelo leitor, e cada leitor está inserido em um contexto sócio-histórico, teremos interpretações ou construções de sentido diferentes para cada leitor. Assim, vemos que um texto só existe a partir da significação atribuída a ele pelo leitor. Sendo assim, cada texto será um texto com esquemas e construções diferentes para cada leitor. Levando em consideração esta perspectiva, fizemos um trabalho com estudantes sob o viés transdisciplinar, apresentando as diferentes leituras, interpretações, significações e escritas, a partir do mesmo texto (o primeiro capítulo de *Vidas Secas*).

Diálogos a partir das produções dos/das estudantes

Em meados do ano letivo de 2018, nós, professoras de Geografia e de Língua Portuguesa, criamos um projeto a partir do nosso repertório docente, que tivesse a potência de mobilizar outras relações no processo de ensino e aprendizagem. Na busca de movimentar a transdisciplinaridade⁶ nas aulas de quatro turmas de 7º anos, com a ideia de construir novos conhecimentos e desenvolver a consciência nos conteúdos programáticos de gêneros textuais, literatura e o nordeste brasileiro (aspec-

6 “Transdisciplinaridade diz respeito à dinâmica dos diferentes níveis de realidade. Para conhecê-la é preciso o conhecimento disciplinar, o que quer dizer que a própria pesquisa transdisciplinar se apoia na pesquisa disciplinar. No entanto, enfocada a partir da unidade do conhecimento. Portanto conhecimentos disciplinares e transdisciplinares não são antagônicos, são complementares” (SANTOS, 2004, p. 111). Transdisciplinaridade, neste trabalho, significa a mobilização de conhecimentos e a construção destes levadas a cabo por diferentes componentes curriculares, de forma articulada, sem limites definidos entre uma e outra.

tos físicos, naturais, sociais, históricos e morfológicos), organizamos um projeto que foi trabalhado durante aproximadamente um bimestre, desde as explicações introdutórias até as últimas apresentações no Sarau literário, que será melhor detalhado nos próximos parágrafos.

Para tanto, fizemos uma introdução a estes assuntos de forma sucinta para familiarizar os estudantes com o livro didático utilizado nas disciplinas. Acreditamos que o papel do/da professor/a é romper com uma estrutura fragmentada de construção do conhecimento, e possibilitar a criação de espaços em sala de aula e fora dela para que outras formas de pensar possam surgir.

No tempo de uma aula (50 minutos), utilizando um *chromebook* para cada dupla de alunos, acessamos uma versão *online* do livro “Vidas Secas” de Graciliano Ramos (1969), e lemos coletivamente o primeiro capítulo “Mudança”, com algumas pausas para o esclarecimento de dúvidas. Nestas pausas também aproveitamos para pesquisar em dicionários gratuitos *online* o significado de termos desconhecidos para a turma. Até então, para nossa surpresa, não tivemos interrupções por conversas excessivas ou comportamentos desinteressados na proposta, todos ansiosos para saber o desfecho daquela trágica caminhada em busca de dignidade.

Graciliano Ramos (1969) descreve a paisagem do Sertão nordestino de modo a nos aproximar daquele tempo e daquele espaço. As emoções e os sentimentos descritos pelo autor trazem à tona a empatia, o que em nosso cotidiano, muitas vezes, não sentimos diante de sujeitos famintos, empobrecidos, entorpecidos. A descrição da paisagem que o autor faz como muita propriedade na sua escrita, foi fundamental para problematizar nas aulas de Geografia, o estudo das vegetações, principais espécies vegetais e animais, clima e relevo, presentes nos espaços da história.

Ao fim da leitura, cada estudante sugeriu um conceito para que fosse escrito no quadro. Com este repleto de palavras relacionadas à leitura e aos conteúdos de Geografia, como: caatinga, sertão, seca, fome, silêncio, preá, planície, cachorra Baleia, Fabiano, Sinhá Vitória etc., eles/elas iniciaram a escrita das suas poesias inspirados na obra recém estudada, em duplas, no tempo de aproximadamente duas aulas (uma parte realizada na aula de Geografia e outra parte da aula de Língua Portuguesa). Podiam fazer uso de dicionário de rimas em aplicativos de seus *smartphones* para auxiliar nas suas produções. A única proibição era o plágio.

No Quadro expomos a Antologia Poética, algumas poesias produzidas pelos estudantes.

Quadro - Poesias produzidas pelos estudantes.

<p>1.</p> <p>No semiárido do Sertão Nordestino, sofria a família de um menino. Procuravam sombra e comida, arrastavam-se atrás da vida.</p> <p>Fabiano, seus filhos e Sinhá Vitória tinham na lembrança, muita história. A cachorra Baleia corria ofegando, procurando comida e nunca achando.</p> <p>Entraram no pátio de uma fazenda abandonada, onde não tinha nada. Lá sonhavam com uma mudança, e não deixavam morrer a esperança.</p>	<p>2.</p> <p>No sertão Nordestino, o relevo tem chapada e depressão. E lá chorava o menino, por falta do seu ganha pão.</p> <p>Na areia, o cachorro se divertia. Lá brincava Baleia, com sua valentia.</p> <p>Nas planícies avermelhadas, o menino não come. Com suas pernas machucadas, quase morrendo de fome.</p> <p>Seu pai quase o abandonou, com fome e fraco. Mas antes pensou, puxando pelo seu casaco.</p> <p>Uma fazenda eles encontram, com muita alegria. E essa história contam, na qual contagia.</p> <p>Felizes estão, com sua família. Às vezes, com chuvas no sertão, e muita folia.</p>
---	---

<p>3.</p> <p>O sertão seco, mandacaru avisa o descomeço É hora de suar a camisa.</p> <p>O povo emigra com lágrimas nos olhos, para longe da caatinga levando seus filhos.</p> <p>Com muita fome e sede, a família continua andando Nada os impede, sabem que vão chegar, mas não sabem quando.</p> <p>O menino desnutrido sofre voa junto se ventar Faz mais de seis meses que não chove não sabe até onde vai aguentar.</p> <p>Cachorra baleia caça vai na frente do grupo até Fabiano ela ultrapassa Jamais queria ficar de luto.</p> <p>Uma gota d'água era um litro Um pedaço do preá, um banquete bem servido A fome alto vai falar.</p> <p>Sertão, uma sub-região do semiárido Uma sombra embaixo do Juazeiro Um descanso já é válido Este é o Nordeste brasileiro.</p>	<p>4.</p> <p>Vou falar sobre o Sertão, Caatinga é a sua vegetação. No sertão, predomina um eterno verão.</p> <p>Se as crianças não tinham nome, quem dirá sobrenome. No semiárido as pessoas passam fome, e nas capitais o povo come.</p> <p>Fabiano sonhava em ser vaqueiro, enquanto dormia debaixo de um juazeiro. Ele vivia na pobreza, e tinha uma grande fraqueza.</p>
---	--

<p>5.</p> <p>Com o sol ardente A situação é decadente Sem comida, Não pode existir vida.</p> <p>Com muita morte, Não há quem seja forte Sem amor, O que sobra é dor.</p> <p>Sem Sinhá-Vitória Não há quem conte a história O cachorro baleia Está correndo pela areia A única água presente É de sua lágrima reluzente Fabiano sonhou Que um dia a seca acabou.</p> <p>Certo dia viram uma nuvem Então se moveram Na esperança de um dia Haver misericórdia.</p> <p>Seu sonho de vaqueiro E sua vida de fazendeiro Podia ser verdade, Mas isso não fazia parte de sua realidade.</p>	<p>6.</p> <p>VEJO...</p> <p>Minha sombra se queixar Da dor que está a passar.</p> <p>SINTO...</p> <p>Os sonhos a nadar No meu sangue a secar.</p> <p>PENSO...</p> <p>Na vida de meu filho Da qual resta um único fio.</p> <p>TALVEZ...</p> <p>Tenha visto uma miragem Ao passar da viagem.</p> <p>TENHO...</p> <p>Uma casa para descansar E de comida, pelo menos um preá.</p> <p>SOU...</p> <p>Agora, sou raiz do sertão Junto com quem mora em meu coração.</p>
--	---

Fonte: Organizado pelas autoras.

As poesias elaboradas pelas duplas apresentaram alguns elementos a serem destacados. A presença de aspectos do conteúdo programático da disciplina de Geografia e Língua Portuguesa é expressa por conceitos específicos trabalhados, por características do Sertão Nordeste, pelo saber prévio de como se estrutura uma poesia e de que subjetividades fazem parte de sua constituição, inclusive a enriquece em termos estéticos.

As poesias 1 e 2 apresentam alguns conceitos estudados com base no planejamento anual de geografia do 7º ano, como os aspectos físicos (geomorfologia) e naturais (climatologia e biogeografia) da Região Nordeste. A clareza de que o Sertão não representa a realidade da totalidade desta região fica implícita em algumas passagens das produções dos alunos. “No semiárido do Sertão Nordestino” (Poesia 1) encontra-se o tipo de clima desta sub-região, que justifica a escassez de recursos para a manutenção da vida. “No sertão Nordestino, o relevo tem chapada e depressão. E lá chorava o menino, por falta do seu ganha pão” (Poesia 2). Além das formas de relevo descritas, encontramos uma associação entre o duplo sentido do termo “depressão” com o contexto da família migrante.

De acordo com Cavalcante e Nascimento (2009, p. 65), “O texto literário deve ser utilizado como mais um elemento propiciador para o ensino de geografia, além do que, o aluno que adquire o gosto pela leitura estará melhor preparado para enfrentar o processo de ensino”. Na medida em que desafiamos os/as estudantes a produzir suas escritas em diálogo com a literatura de Graciliano Ramos, eles descrevem os modos de vida dos personagens e as paisagens.

As poesias 3 e 4 também trazem conceitos estudados na Geografia Escolar do 7º ano⁷: “O sertão seco,/ mandacaru avisa/ o descomeço/ É hora de suar a camisa/ O povo emigra/ com lágrimas nos olhos,/ para longe da caatinga/ levando seus filhos” (Poesia 3). A característica atmosférica (sertão seco) associada à espécie vegetal (mandacaru) natural da sub-região, com uma figura de linguagem (suar a camisa), ligada ao tema de migrações também estudados previamente, no 7º ano e o domínio morfoclimático (caatinga) daquele espaço demonstram o movimento do pensamento geográfico e o resgate de conhecimentos construídos na Geografia Escolar.

É possível perceber coma organização das poesias que os/as estudantes descrevem os ambientes geográficos e as passagens que auxiliam na compreensão do contexto sócio-histórico narrado, bem como as características dos personagens, ambientados nos diferentes cenários brasileiros, como por exemplo, os movimentos migratórios dos nordestinos, a realidade da seca e da fome.

7 Entre os conteúdos e conceitos do planejamento do 7º ano, destaca-se a Geografia do Brasil em sua dimensão histórica, política, econômica, física e natural, para cada macrorregião do país (Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul).

“Se as crianças não tinham nome,/ quem dirá sobrenome./ No semiárido as pessoas passam fome,/ e nas capitais o povo come” (Poesia 4). A percepção de que Graciliano Ramos (1969) nomeia a cachorra, mas não dá nome às crianças, aparece nesta produção associando esta condição à fome, ou seja, à ausência de humanidade nesta realidade. Portanto, os/as estudantes atribuem uma explicação, uma compreensão, da motivação do autor do texto para o silenciamento com a identidade das crianças. Além disso, o raciocínio espacial se apresenta com a clareza da localização geográfica do Sertão Nordestino e das capitais dos estados desta região. Portanto, sabe-se que, nas capitais litorâneas do Nordeste, há chuvas mais regulares e melhor acesso aos recursos, apesar das desigualdades existentes.

As poesias 5 e 6, além de apresentarem conceitos geográficos, também demonstram subjetividades colocadas pela especificidade da linguagem, quais seja: “Com muita morte,/ Não há quem seja forte/ Sem amor, / O que sobra é dor” (Poesia 5) e “VEJO.../ Minha sombra se queixar/ Da dor que está a passar/ SINTO.../ Os sonhos a nadar/ No meu sangue a secar” (Poesia 6). Há de se ressaltar as lacunas colocadas pelos estudantes que tornam leitores em posição ativa, como no trecho intenso em profundidade que induz a interpretação de que se os sonhos estão a nadar em um sangue a secar, os sonhos morrerão em breve.

As produções que resultaram da organização das poesias só reforça a importância da incorporação de projetos que busquem outras formas de linguagens para criar novas formas de ver e pensar a Geografia.

Ampliar o uso de procedimentos de ensino que sejam propiciadores da manifestação dos sujeitos, de sua diversidade e do processo de significação de conteúdos, incluindo a música, a literatura, o cinema, a cartografia, o estudo do meio, os jogos de simulação (CAVALCANTI, 2008, p. 32).

As poesias produzidas deram origem a uma revista digital intitulada “Literatura em pauta”, que foi editada por alguns alunos que possuíam mais habilidades com estas ferramentas, em um momento extrassala de aula. A revista foi compartilhada com toda a comunidade escolar e foi apresentada em um evento chamado “Sarau Literário”, oportunidade em que voluntariamente alguns alunos declamaram suas produções textuais.

Algumas considerações

O texto desenvolvido neste artigo compõe o resultado de um projeto transdisciplinar realizado com quatro turmas de 7º ano do Ensino Fundamental, no ano de 2018, em uma escola católica montessoriana localizada no município de Florianópolis.

polis/SC. Embora o objetivo principal deste artigo tenha sido apresentar o embasamento teórico e os resultados da proposta pedagógica, buscamos também discutir o significado e a importância da Educação Geográfica, bem como o sentido do trabalho com gêneros discursivos, produção textual, literatura e a leitura.

A Educação Geográfica extrapola o Ensino de Geografia e a Geografia Escolar, uma vez que a primeira diz respeito aos métodos assumidos nas práticas pedagógicas nesta componente curricular. A segunda, por sua vez, implica nos conteúdos programáticos que são trabalhados nas aulas de Geografia. A Educação Geográfica acontece quando há um movimento do pensamento geográfico e do raciocínio espacial, ou seja, quando os estudantes conseguem pensar o espaço em que vivem, tomar consciência e construir ideias a partir das suas próprias experiências de interação com seu lugar no mundo.

Na proposta desenvolvida com as turmas do 7º ano, foi trabalhado com o ensino de Geografia o conteúdo sobre o Nordeste brasileiro, com o uso do gênero discursivo específico da literatura brasileira para o exercício da leitura e, para a compreensão do espaço geográfico, o foco foi explorar o contexto histórico-espacial da obra de Graciliano Ramos (1969), em *Vidas Secas*, que descreve as espécies vegetais, animais, as paisagens, e os sentimentos, emoções e sensações dos personagens em contato com este ambiente, o Sertão nordestino.

A Língua Portuguesa reconhece que a relação autor-leitor é composta por lacunas e que, de modo semelhante a compreensão da Educação Geográfica, os estudantes devem ter papel ativo na leitura do texto e de leitura do mundo. No processo de ensino e aprendizagem, é preciso se ter clareza de que os processos de leitura e produção de textos são interdependentes, pois, para que um autor saiba se expressar e colocar seus objetivos no texto, é fundamental internalizar informações e experiências leitoras. Do mesmo modo, para que um leitor saiba atribuir sentidos a um texto, ele deve acumular experiência na escritura de textos. Assim, leitura e produção textual são processos que devem ser levados em paralelo na formação do sujeito. Para que esses dois processos sejam desenvolvidos, é necessária, dentre outras coisas, a identificação da esfera discursiva a que o texto (lido ou produzido) pertence.

Neste sentido, após a leitura coletiva do primeiro capítulo (*Mudança*) do livro supracitado, os/as estudantes foram convidados a iniciar uma produção textual, cuja poesia foi construída em duplas. Todo este processo foi realizado sem materiais im-

pressos, mas com *chromebooks* disponíveis na escola. A leitura foi realizada pela versão online da obra disponível no ciberespaço. A escrita da poesia foi realizada na ferramenta de escrita digital e também se contou com dicionários *online* gratuitos e aplicativos e programas que fornecem sinônimos e rimas. Muitos estudantes utilizaram seus *smartphones* nesta atividade. A única proibição na estrita foi a realização de plágio.

As poesias apresentaram uma produção acadêmica importante que revelou os processos de subjetivação e de interpretação por parte dos/as estudantes, o que mostrou a efetivação de um modo de expressar outras possibilidades de trabalho em sala de aula. Também foi possível identificar o movimento de experiências pessoais, de formas de ver e ler o mundo, e de formas particulares de exercer a produção textual. A escrita, na poesia, expressa conhecimento e pode expressar simbologias, emoções, sentimentos, experiências. Cada produção mostra aspectos particulares que se diferencia das demais e expressa subjetividades que, em sua maioria, não se apresentam em provas ou trabalhos com questões mais direcionadas.

Este trabalho representa apenas uma proposta realizada com resultados satisfatórios, mas que nos indica as possibilidades e potencialidades de processos educacionais pensados de forma transdisciplinar, e com planejamentos embasados teoricamente a partir de perspectivas que valorizam a autonomia dos estudantes, os saberes construídos nas experiências vividas com o mundo, as contribuições das diferentes linguagens e as demandas da sociedade contemporânea, quais sejam: as desigualdades sociais, miséria, fome e violência.

Referências

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2003.
- CALLAI, H. C. A geografia escolar: e os conteúdos da geografia. *Anekumene*, Bogotá, n. 1, p. 128-39, 2011.
- CALLAI, H. C.; MORAES, M. M. Educação geográfica, cidade cidadania. *Acta Geográfica*, Boa Vista, n. esp. p. 82-100, 2017. <https://doi.org/10.5654/acta.v0i0.4771>
- CASTROGIOVANNI, A. C. Movimentos à necessária inquietude do saber geográfico: novos desafios. In: CASTROGIOVANNI, A. C.; TONINI, I. M.; KAERCHER, N. A. (Orgs.). *Movimentos no ensinar geografia*. Porto Alegre, RS: Imprensa Livre, 2013. p. 35-48.

- CAVALCANTI, L. S. *A geografia escolar e a cidade: ensaio sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana*. Campinas, SP: Papirus, 2008.
- CAVALCANTI, L. S. A geografia escolar e a sociedade brasileira contemporânea. In: TONINI, I. M. et al. (Orgs.). *O ensino da geografia e suas composições curriculares*. Porto Alegre, RS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011. p. 77-96.
- CAVALCANTE, M. I.; NASCIMENTO, L. A. Literatura e geografia: uma abordagem do espaço em a mulher que comeu o amante. *Espaço em Revista, Catalão*, v. 11, n. 1, p. 65-74, jan./jun. 2009.
- COSTELLA, R. Z. Movimentos para (não) dar aulas de geografia e sim capacitar o aluno para diferentes leituras. In: CASTROGIOVANNI, A. C.; TONINI, I. M.; KAERCHER, N. A. (Orgs.). *Movimentos no ensinar geografia*. Porto Alegre, RS: Imprensa Livre, 2013. p. 63-74.
- GADOTTI, M. Informação, conhecimento e sociedade em rede: que potencialidades? *Educação, Sociedade & Culturas*, Porto, n. 23, p. 43-57, 2005.
- GIROTTI, E. D. Formando leitores de mundo: algumas considerações sobre o ensino de Geografia no mundo contemporâneo. *Boletim Campineiro de Geografia*, Campinas, v. 5, n. 2, p. 231-47, 2015.
- KOCH, I. V. *Escrever e argumentar*. São Paulo, SP: Contexto, 2015.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. 4. ed. Rio de Janeiro, RJ: Lucerna, 2005. p. 19-36.
- MARCUSCHI, L. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo, SP: Parábola, 2008.
- RAMOS, G. *Vidas secas*. 23. ed. São Paulo, SP: Martins, 1969.
- SANTOS, A. *Didática sob a ótica do pensamento complexo*. Porto Alegre, RS: Sulina, 2004.
- SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE SANTA CATARINA – SED-SC. *Currículo base da educação infantil e do ensino fundamental do território catarinense*. Florianópolis, SC, 2019.

Submetido em: 15/01/2020

Aceito em: 16/03/2021

Sobre as autoras

Suelen Santos Mauricio

Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC. Mestra em Educação na linha de pesquisa Políticas Educacionais, Ensino e Formação docente do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE da UDESC. Graduada em Geografia - Licenciatura pela UDESC. Professora substituta no Departamento de Geografia da UDESC.

E-mail: suelensmauricio@hotmail.com

Juliana Radatz Kickhöfel

Doutora em Letras pela Universidade Católica de Pelotas. Mestra em Letras pela Universidade Católica de Pelotas. Graduação em Letras - Português/ Inglês pela Universidade Católica de Pelotas.

E-mail: julianark@hotmail.com

Rosa Elisabete Militz Wypoczynski Martins

Doutora em Geografia; Mestra em Educação; Professora do Departamento de Geografia da Universidade do Estado de Santa Catarina - FAED/UDESC; professora do PPGE FAED/UDESC; Coordenadora do LEPEGEO; Coordenadora do grupo de pesquisa CNPQ – Ensino de Geografia e Diferentes Linguagens.

E-mail: rosamilitzgeo@gmail.com