

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**(RE)LEITURAS GEOGRÁFICAS: POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS PARA O
APRENDER E ENSINAR GEOGRAFIA UTILIZANDO A LITERATURA DE JÚLIO
VERNE ENQUANTO LINGUAGEM AUXILIAR**

ALEXANDRE DALLA BARBA DE ALMEIDA

ORIENTADOR: PROF. DR. ANTONIO CARLOS CASTROGIOVANNI

PORTO ALEGRE

2018

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE GEOGRAFIA**

**(RE)LEITURAS GEOGRÁFICAS: POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS PARA O
APRENDER E ENSINAR GEOGRAFIA UTILIZANDO A LITERATURA DE JÚLIO
VERNE ENQUANTO LINGUAGEM AUXILIAR**

ALEXANDRE DALLA BARBA DE ALMEIDA

Orientador: Prof. Dr. Antonio Carlos Castrogiovanni

Banca examinadora:

Prof. Dr. Paulo Roberto Florencio de Abreu e Silva (UPE)

Prof. Dra. Ana Regina de Moraes Soster (IFCH/PUCRS)

Prof. Dra. Roselane Zordan Costella (POSGEA/UFRGS)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

PORTO ALEGRE

2018

CIP - Catalogação na Publicação

Almeida, Alexandre Dalla Barba de
RE)LEITURAS GEOGRÁFICAS: POSSIBILIDADES
PEDAGÓGICAS PARA O APRENDER E ENSINAR GEOGRAFIA
UTILIZANDO A LITERATURA DE JÚLIO VERNE ENQUANTO
LINGUAGEM AUXILIAR / Alexandre Dalla Barba de
Almeida. -- 2018.

128 f.

Orientador: Prof. Dr. Antonio Carlos
Castrogiovanni.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Instituto de Geociências,
Programa de Pós-Graduação em Geografia, Porto Alegre,
BR-RS, 2018.

1. Ensino de Geografia. 2. Educação. 3.
Aprendizagem. 4. Geografia. 5. Ensino. I.
Castrogiovanni, Prof. Dr. Antonio Carlos, orient.
II. Título.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe Marlene e ao meu pai Alfredo (*in memoriam*) pelo amor, carinho e afeto e por me incentivarem incessantemente sendo um suporte fundamental para a concretização dos meus sonhos. Amo vocês.

À Daniele, por todo o companheirismo, afeto, carinho, compreensão e incentivo ao longo desta caminhada.

Ao Prof. Dr. Antonio Carlos Castrogiovanni, por ser mais do que orientador: por ser um *pai geográfico*, um amigo, um conselheiro e uma significativa referência. Não seria o professor que sou hoje sem a sua contribuição.

Aos colegas Bruno Batista, Marcos Klausberger e Jaciel Kunz pela partilha de momentos de estudo e descontração e, em especial, ao Diego Brandão, colega e amigo que a pós-graduação me proporcionou. Obrigado pela amizade, pelo companheirismo e pelas trocas em momentos de seriedade e de bom humor.

À Universidade Federal do Rio Grande do Sul e ao Programa de Pós-Graduação em Geografia, pela oportunidade de estudar em uma instituição valorosa e de qualidade.

Aos professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Geografia pela competência e extrema atenção.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por ter custeado grande parte desta empreitada por meio da cessão de uma bolsa de estudos.

Ao povo brasileiro, que pela labuta diária permitiu que eu fosse agraciado com a oportunidade de estudar gratuitamente em uma instituição pública de excelência.

RESUMO

A presente pesquisa visa analisar como a literatura pode contribuir na construção do conhecimento geográfico enquanto recurso auxiliar. Para alcançar esse objetivo geral, utilizamos como metodologia a articulação entre a Pesquisa Qualitativa e o método do Paradigma da Complexidade por meio dos princípios Dialógico, Hologramático e Recursivo. Nosso referencial explora os conceitos de Espaço Geográfico, Paisagem e Imaginário e busca refletir sobre o ensino de Geografia na pós-modernidade. Também investiga a vida e as obras do autor literário Júlio Verne e busca analisar historicamente o emprego da Literatura na construção do conhecimento geográfico. Inicialmente investigamos possibilidades de transformação do texto literário em texto geográfico utilizando a técnica de análise de conteúdo em obras literárias de Júlio Verne. Após, elaboramos propostas pedagógicas que envolvem as obras do referido autor concebendo-as como recurso auxiliar para a (re)construção do conceito geográfico de Paisagem e do conceito multidisciplinar de Imaginário. Por fim, aplicamos as propostas elaboradas com alunos de duas turmas de sexto ano do Ensino Fundamental da educação básica objetivando inferir se as mesmas possibilitam, ou não, a construção de conhecimento geográfico. Este trabalho demonstrou o desafio de abordar a literatura de Júlio Verne com alunos que estão no estágio operatório concreto com resquícios de egocentrismo primitivo e que demonstram dificuldades de alfabetização, tanto espacial quanto linguística. Essas questões suscitaram reflexões acerca da dependência que as disciplinas escolares possuem uma da outra. Foi possível inferir que por mais que as disciplinas que compõem os currículos escolares pareçam demonstrar certo distanciamento, elas parecem manifestar uma relação recursiva de autonomia e dependência.

Palavras-chave: Geografia; Ensino; Literatura; Complexidade; Aprendizagem.

ABSTRACT

The present research aims to analyze how literature can help in the construction of geographic knowledge as an auxiliary resource. In order to achieve this general objective, we use as a methodology the articulation between Qualitative Research and the Paradigm of Complexity method through the Dialogic, Hologramatic and Recursive principles. Our theoretical framework explores the concepts of Geographic Space, Landscape and Imaginary and seeks to reflect on the teaching of geography in postmodernity. Also investigates the life and works of the literary author Jules Verne and seeks to analyze historically the use of Literature in the construction of the geographical knowledge. We initially investigated possibilities of transforming the literary text into geographic text using the technique of content analysis in the literary works of Jules Verne. Afterwards, we elaborated pedagogical proposals that involve the works of the quoted author conceiving them as an auxiliary resource for the (re) construction of the geographical concept of Landscape and the multidisciplinary concept of Imaginary. Finally, we apply the proposals with students of two classes of sixth grade elementary school in basic education with the purpose of inferring whether or not they allow the construction of geographic knowledge. This work has shown the challenge of approaching the literature of Jules Verne with students who are in the concrete operative stage with traces of primitive egocentrism and who demonstrate literacy difficulties, both spatial and linguistic. These questions led to reflections on the dependence of school subjects on each other. It was possible to infer that although the disciplines that make up the school curriculum seem to show some distance, they seem to manifest a recursive relation of autonomy and dependence.

Keywords: Geography; Teaching; Literature; Complexity; Learning.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Passos efetuados para alcançar o objetivo específico A.....	29
Quadro 2: Passos efetuados para alcançar o objetivo específico B.....	30
Quadro 3: Atividade inspirada na obra A Volta ao Mundo em 80 Dias.....	31
Quadro 4: Atividade inspirada na obra A Jangada.	33
Quadro 5: Atividade inspirada na obra Cinco Semanas em Balão.....	37
Quadro 6: Passos efetuados para alcançar o objetivo específico C	40
Quadro 7: Objetos utilizados para a realização da técnica de triangulação de dados	42

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Construção discente sobre o continente africano.	96
Figura 2: Construção discente sobre a Amazônia e a cidade de Manaus.....	97
Figura 3: Construção discente sobre a cidade de Manaus.	98
Figura 4: Construção discente sobre uma volta ao mundo imaginária.....	100
Figura 5: Construção discente sobre uma volta ao mundo imaginária.....	102
Figura 6: Construção discente sobre o continente africano.	106
Figura 7: Construção discente sobre o continente africano.	108
Figura 8: Construção discente sobre uma volta ao mundo imaginária.....	112
Figura 9: Construção discente sobre uma volta ao mundo imaginária.....	113

LISTA DE SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

IBGE – Instituto Brasil de Geografia e Estatística

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
2. VEREDAS GEOGRÁFICAS: TRILHANDO VERSOS E PROSAS.....	20
2.1. O PARADIGMA DA COMPLEXIDADE.....	20
2.3. A PESQUISA QUALITATIVA	28
3. AS LUNETAS QUE AMPLIAM PARA UMA MELHOR LEITURA.....	43
3.1. POR UM ENSINO DE GEOGRAFIA COM MENOS PROSA E MAIS POESIA..	43
3.2. O REFERENCIAL TEÓRICO: ESPAÇO GEOGRÁFICO, PAISAGEM E IMAGINÁRIO.....	51
3.2.1. O Espaço Geográfico	51
3.2.2. A Paisagem	56
3.2.3. Imaginário	59
3.3. O (DES)CONHECIDO JÚLIO VERNE.....	63
3.4. O EMPREGO DA LITERATURA NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO GEOGRÁFICO	73
4. UM LIVRO ABERTO: (RE)LEITURAS DE TEORIAS E PRÁTICAS	86
4.1. PERSONAGENS: OS SUJEITOS ALUNOS	87
4.2. OS CAPÍTULOS DA PRÁXIS.....	88
4.2.1. Proposta pedagógica 1: Uma volta ao mundo imaginária em 80 dias.....	89
4.2.2. Proposta pedagógica 2: A Jangada – Navegando pelas paisagens amazônicas	91
4.2.3. Proposta pedagógica 3: Cinco semanas num balão sobrevoando imaginários	93
4.3. A OBRA ESCRITA	95
5. O DESFECHO DA TRAMA: VISLUMBRES (NÃO TÃO) FINAIS	115
REFERÊNCIAS.....	121

1. INTRODUÇÃO

*Eu não persigo o meu caminho. Meu caminho me persegue.
(Júlio Verne)*

Se fôssemos questionados a respeito do motivo principal que nos levou ao caminho da docência, provavelmente responderíamos: nossa curiosidade. Acreditamos, neste momento, que uma de nossas características marcantes é ela. Fomos e somos tentados pela curiosidade manifestada, sobretudo, a partir de duas ações. A primeira delas é o questionamento. Os *porquês*, os *para quês* e os *como*. A outra: os sentidos, o tato, a vontade de mexer, tocar, sentir aquilo que oferece curiosidade.

Nos tornamos professores e verificamos que a nossa profissão vai além do ato de lecionar. Que podemos ser espelhos, referências para os educandos. Ensinando não somente pelas palavras que dizemos ou pelo conhecimento que possuímos, mas pelas atitudes, pelos exemplos. Pela maneira como nos portamos diante dos desafios que permeiam a existência. Aprendemos – e seguimos em constante aprendizado – a agir com autoridade sem cair em autoritarismo, sem renunciar a ternura e a polidez no tratamento para com os alunos. A estarmos em movimento e caminharmos pelas veredas do conhecimento em companhia deles guiando-os e deixando-se guiar nas jornadas por conhecer, investigar, desequilibrar, estranhar, descobrir e duvidar.

A sabermos da importância da profissão para a sociedade e entendermos que o movimento pedagógico é um ato dialógico de ensinar e aprender e que pode auxiliar na mudança de realidades de professores e alunos. Com isso, respeitamos a heterogeneidade dos sujeitos, a pluralidade de saberes, crenças, gêneros, modos de vida. Temos a educação como um dos caminhos na busca por um país mais justo. E, dessa maneira, temos teimosia, persistência diante das adversidades observando que todas as ações são movidas por intencionalidades e que não há neutralidade de Sujeitos¹ ou neutralidade pedagógica, científica, acadêmica ou política.

¹ Ser Sujeito é “ocupar um lugar, uma posição onde a gente se põe no centro de seu mundo para poder lidar com ele e lidar consigo mesmo. [...] É ser autônomo, sendo ao mesmo tempo dependente. É ser alguém provisório, vacilante, incerto, é ser quase tudo para si e nada para o universo (MORIN, 2003, p. 66).

Esses pressupostos nos encorajaram para que buscássemos mais e continuamos nos provocando a novas descobertas. Para melhor conhecer a nossa profissão. E, idem, para nos autoconhecermos. Destes elementos já citados e dos desejos de conhecer, saber e sentir surgiram novos elementos: as dúvidas. E delas o estranhamento. Mas como encaminhá-las? Qual(is) atitude(s) tomar para conduzi-las? De que forma lidar com as incertezas, com o que nos torna inconvictos? Como direcionar indagações permeadas de suspeitas, de ausências de convicção em meio às múltiplas verdades que não são permanentes?

A pesquisa está ligada às nossas dúvidas. Por isso, pensamos que dúvida e pesquisa se nutrem constantemente, se complementam como professor e alunos. Em síntese, nossas dúvidas e o ato de pesquisar estão imbricados à situação constante de buscas por respostas provisórias que nos coloca em movimento enquanto alunos e professores-pesquisadores.

As dúvidas nos levaram à pesquisa, mais especificamente à pesquisa em ensino de Geografia. Primeiramente como integrantes do Programa Institucional de Bolsas para Iniciação à Docência – PIBID – e agora enquanto professores-pesquisadores *stricto sensu* (BECKER, 2007). Deste modo, pesquisamos porque possuímos dúvidas e porque, a partir delas, surge o entendimento de que somos sujeitos inconclusos em constante (re)construção. Sujeitos em *devir* buscando viver e sobreviver perscrutando possibilidades de evolução que nos façam sujeitos melhores, filhos e amigos melhores, professores e pesquisadores melhores.

E neste mundo em constante movimento, em permanente transformação, um mundo que não é, mas que *está sendo*, como nos aponta Paulo Freire (2011), pesquisamos academicamente porque acreditamos que somos professores-pesquisadores e por crermos que há uma relação de vultosa proximidade entre ela e a docência. Pesquisamos o ensino porque intencionamos contribuir com caminhos que possibilitem uma melhor aprendizagem de Geografia, pois pensamos, neste momento, que é desafiador considerar um *ensino de Geografia dos melhores*, mas cremos, auspiciosamente, que um *ensino de Geografia melhor* parece ser possível.

A partir das vivências por meio do PIBID, estágios extracurriculares e obrigatórios na Educação Básica e de nossas experiências como professores da rede pública de ensino, observamos que parece não ser preciso pesquisar demasiadamente para identificar múltiplos e difusos problemas apontados a

Geografia e à Educação de maneira geral. Pesquisas acadêmicas, governos, mídias, ONGs. Todos reportam os desafios que permeiam a educação e a profissão professor.

Nesta seara desafiante, a Geografia é posta, em distintas situações ainda significativamente presentes, em uma condição generalizante de disciplina *desinteressante* e *desinteressada* (CASTROGIOVANNI, 2007). *Desinteressante* porque se acredita que ela é a disciplina que mais se utiliza de artifícios de memorização para que os alunos possam decorar definições e topônimos. Como se a Ciência Geográfica e as fixações mnemônicas fossem sinônimas. *Desinteressada* porque se atribui a ela supostamente a abordagem por uma série de temas sem aprofundamento, como uma revista de variedades supostamente imparcial e abnegada. Ou ainda marcada, frequentemente – conforme pudemos verificar por meio de nossas atividades acadêmicas e na Educação Básica – pelo estigma de disciplina que “só ensina a decorar o nome de países e capitais” ou que “só serve para pintar mapas”.

Discordamos das afirmações supracitadas, pois sabemos, por meio de nossas vivências nos meios acadêmicos e escolares, o potencial que o ensino de Geografia possui. As atribuições vinculadas ao seu ensino são variadas. Ela pode auxiliar na construção da criticidade, permitir uma leitura provisória de mundo a partir da perspectiva do Espaço Geográfico e de seus conceitos relacionados. Demonstrar a Geografia vivenciada no cotidiano. Pode problematizar a vida e servir como um significativo instrumento com possibilidades (trans)formadoras. São esses potenciais que nos encorajaram e é por eles e a partir deles que essa pesquisa se aportou.

Antes de propormos supostos salvacionismos² com propostas engessadas e/ou receitas cerradas para um *ensino de Geografia dos melhores* ou incutir a catástrofe (re)afirmando desafios e instabilidades que perpassam o ensino de nossa ciência, buscamos seguir caminhos que, antes de levarem a respostas pontuais e verdades estanques (in)questionáveis, fossem capazes de – mesmo sabendo de nossas limitações – ensejar reflexões e problematizações que servissem para o aparecimento de novas dúvidas e incertezas sobre o que sabemos e o que fazemos no ensinar Geografia enquanto possibilidade de trocas.

² Esse termo, conforme Batista (2017) baseia-se nas contribuições de Alfredo Veiga-Neto onde, ao analisar os arranjos discursivos educacionais, identificou, dentre outras, tendência aos salvacionismos, isto é, a prescrição de algumas “receitas” didáticas que, se postas em prática, surgiriam para salvar a educação.

Mas então, o que pesquisamos? Em uma área do conhecimento plural como a Geografia e, mais especificamente no ensino, escolher um tema para pesquisar pode soar como algo simples. Mesmo que escolhamos uma linha de pesquisa específica como o Ensino de Geografia, essa segmentação traz uma multiplicidade de temas passíveis de investigação que pode nos propiciar uma escolha nítida e descomplicada sobre o que pesquisar. Será? Observamos que não foi bem assim. O mesmo largo horizonte sedutor de temas que se espalhou além das nossas visões igualmente inquietou e indagou-nos: quais caminhos seguir? A carência de temas pode ser um desafio, mas a abundância igualmente traz consigo os seus dilemas, indecisões, hesitações.

Pareceu não ser algo simples, desprezioso. No momento em que temos uma dúvida, um objeto para conhecermos tecendo caminhos, métodos, metodologias e técnicas de pesquisa, colocamos inquietações em cada um, expectativas, anseios, receios, curiosidades. Porque realizar uma pesquisa é aventurar-se por caminhos permeados por incertezas, imprevistos e desafios. E assim foi. E continuará sendo.

Dessa maneira fomos ao encontro de nosso objeto de pesquisa: o ensino de Geografia por meio da utilização da Literatura enquanto linguagem auxiliar. Visamos responder a seguinte proposição: como a Literatura pode auxiliar na construção do conhecimento geográfico?

Para que alcançássemos respostas –ainda que provisórias – para a questão supracitada, propusemos três objetivos específicos: investigamos a possibilidade de transformar o texto literário em texto geográfico utilizando a Literatura de Júlio Verne. Após sinalização positiva a respeito desse movimento investigatório, elaboramos propostas pedagógicas que envolveram obras do referido autor concebendo-as enquanto recurso auxiliar para a (re)construção do conceito de Paisagem³ e de Imaginário no processo de ensino e aprendizagem. Por fim, aplicamos as propostas pedagógicas em turmas de sexto ano da Educação Básica objetivando inferir se as mesmas possibilitaram, ou não, a (re)construção do conhecimento geográfico por meio da Literatura.

Conforme apontam Eduardo Marandola e Livia Oliveira (2009), a Literatura vem sendo objeto de curiosidade e reflexão pela Ciência Geográfica há tempos.

³ Devido à importância que os conceitos de Paisagem e de Imaginário possuem para esta pesquisa, os mesmos estarão postos com a letra inicial maiúscula ao longo do texto.

Geografia e Literatura nasceram juntas na Grécia Antiga em um contexto onde não era possível reconhecer nitidamente as barreiras entre uma e outra. Com o passar do tempo e o advento da modernidade, notadamente com o surgimento da sociedade urbano-industrial que impetrou o esfacelamento dos saberes em prol das especializações demandadas por esse período – e que perduram até o presente –, esta tratou de separá-las de forma distinta: a Geografia enveredou-se para a ciência enquanto a Literatura foi associada às artes (GOETTERT; MARSCHNER, 2011). Essa disjunção impôs resistência por parte dos geógrafos em considerar as obras literárias como fontes de possíveis descobertas.

Mesmo se distanciando das artes e se afirmando como ciência autônoma nas últimas décadas do século XIX, os geógrafos começaram a considerar a Literatura como um possível caminho de investigação. Mesmo esparsos e com pouca aceitação nos ambientes acadêmicos brotaram, em diferentes escolas do pensamento geográfico, teorizações. A partir da década de 1970, a abordagem geográfica sobre a mesma tomou impulso estimulada pelo surgimento das correntes humanistas e culturais.

O geógrafo Milton Santos (1994, p. 07), certa vez quando questionado sobre o que a Geografia havia deixado de lado para ocasionar a perda do status de disciplina prioritária na organização da sociedade, respondeu:

A poesia e a filosofia, acopladas à Geografia antiga. Nos tempos de Heródoto, os viajantes faziam Geografia sem o intuito de fazê-la. A meu ver, o maior erro que a Geografia cometeu foi o de querer ser ciência, em vez de ciência e arte. Ela abandonou a Literatura, mudou sua forma de escrever e sucumbiu ao método científico.

E no ensino a Literatura pôde, ou não, ser utilizada pela Geografia para auxiliar na (re)construção do conhecimento geográfico? Desde as mais tenras idades podemos ser apresentados às obras literárias dos mais variados gêneros e com diversas temáticas. Quantas obras lemos por horas incessantes porque a história nos envolve e não conseguimos – nem pretendemos – parar de ler? E por meio dessas obras, quantos mundos temos a possibilidade de conhecer?

Podemos viajar por terra, água e ar por todos os continentes sem sairmos fisicamente do local onde estamos. Conhecer o Espaço Geográfico, as Paisagens e os Imaginários sobre culturas, países, regiões, cidades e termos contato com as suas características a partir do ponto de vista dos autores que as (d)escrivem.

Viajar para fora da Terra ou para o seu interior. Escalar montanhas, percorrer vales. Perscrutar rios e oceanos. Explorar desertos e florestas. Conhecer peculiaridades sobre a fauna, a flora, o relevo, o clima. Nisso, Geografia e Literatura parecem possuir similaridades. Uma se expressa pelo viés artístico. A outra, pelo científico. Mas podemos dizer que ambas também possuem uma carga subjetiva significativa em suas abordagens, ou não?

Temos a possibilidade de ler o nosso mundo no futuro ou de regressar ao passado. Mundos de paz ou tirania, (des)ordem, liberdade ou repressão. Histórias onde podem ser encontrados elementos que se encaixam melhor às representações sobre a sociedade. Onde podemos observar a riqueza e a pobreza de nosso tempo. Refletir sobre o que existe de mais positivo e negativo em nossa existência. Histórias com pitadas de *real* que se aproximam da realidade provisória em que estamos postos. Onde se criam imaginários sobre mitos, heróis e vilões.

Um dos aspectos que fundamentam a Literatura diz respeito à narração e à descrição, características textuais presentes nas obras. Paulo César Gomes (2013) traça uma relação entre essas particularidades e a Geografia. O referido autor, inicialmente, apresenta essas peculiaridades apontando que a descrição corresponde à indicação de características, reunião de elementos, tipificações, individualizações e apresentações. Já a narração, corresponde a um componente cronológico essencial, a uma sucessão de elementos em uma escala temporal que é constituída, dessa forma, pelo estabelecimento de uma linha de coerência entre atos, eventos ou elementos que ocorrem temporalmente. Destarte, Gomes (2013) relaciona-os aos conceitos da Geografia indicando que:

Na geografia, a narração corresponderia à ideia de *processos* [...] Em oposição, a descrição teria maior compromisso com a simultaneidade de elementos, com a composição e até a simbologia, ou seja, com a relação da *forma* com os *conteúdos*. Os procedimentos descritivos são um traço muito forte na tradição geográfica. (GOMES, 2013, p. 68-69).

A partir das narrações e das descrições presentes na Literatura, pudemos encontrar elementos para a construção de conceitos que balizam a nossa ciência como forma de explorá-la como um recurso para a construção do conhecimento geográfico na Educação Básica. Por isso, acreditávamos que fosse possível adentrar na Literatura abordando-a por meio do conceito geográfico de Paisagem,

do objeto de estudo principal de nossa ciência – o Espaço Geográfico – e a partir do conceito multidisciplinar de Imaginário.

Uma vez que a Literatura é uma área do conhecimento ampla e heterogênea, para analisar o ensino de Geografia considerando possíveis contribuições da mesma como texto pedagógico para a construção do conhecimento geográfico, necessitávamos selecionar algum(ns) autor(es) ou obra(s) literária(s) que servissem como base para estudo. Por isso, optamos por centrar a nossa investigação sobre o literato Júlio Verne visto que diversos pontos pareceram aproximar o referido autor à Ciência Geográfica.

Júlio Verne não teve formação na área, mas foi leitor de publicações geográficas e membro da Sociedade Geográfica de Paris por mais de quarenta anos. Foi, ademais, colaborador de uma obra geográfica francesa: *Géographie Illustrée de La France et de ses Colonies* – Geografia Ilustrada da França e de suas colônias – publicada em 1867. As obras de Júlio Verne podem ser caracterizadas como “romances geográficos de exploração e de aventuras, fiéis às realidades geográficas, às vezes mescladas ao insólito e ao exótico” (AMORIM FILHO, 2010, p. 85) com caráter educativo e ético.

Os espaços que Verne apresentou em suas obras por intermédio de descrições e narrações constituem imaginários, pois o autor não conheceu empiricamente a maioria dos espaços que abordou. Segundo alguns de seus biógrafos (WALTZ Jr, 1948; BENÍTEZ, 1990) Júlio Verne percorreu, em viagens, apenas certos pontos da costa francesa e do norte europeu, a costa oeste do continente africano, bem como o Mar Mediterrâneo. E realizou uma rápida viagem aos Estados Unidos, o que parece ser inexpressivo quando se analisa que o mencionado autor engloba praticamente todos os continentes em suas obras.

Sua escrita deriva especialmente – além de seu imaginário – de pesquisas em produções científicas e em diários de exploradores disponíveis na época. Conforme pontuam François Laplantine e Liana Trindade (1996, p. 09), Júlio Verne “transgrediu através do imaginário as possibilidades técnicas de seu século e construiu o possível real do futuro: o submarino ou a viagem aérea que permite conhecer o mundo em oitenta dias”. Da mesma forma, Júlio César Suzuki (2015), ao analisar a obra *géographies: le territoire e ses paradoxes* do geógrafo Lionel Dupuy postula que:

A recriação em Jules Verne, a partir dos relatos dos exploradores, é marcada pela imaginação, por mais que a descrição física da paisagem esteja, em geral, muito bem articulada ao que viram os exploradores. Assim, o imaginário geográfico, por meio de metáforas, possui papel central na obra romanesca verniana, promovendo um forte diálogo com a distinção existente entre o sagrado e profano a partir da descrição física da paisagem (SUZUKI, 2015, p. 401).

Essa capacidade de imaginar estes espaços não vivenciados empiricamente nos interessou à medida que:

A literatura se configura como uma legítima interpretação de imagens construídas sobre os lugares e os homens. Ao estabelecer um encontro entre diversos saberes e superando o isolamento das disciplinas, a arte literária compreende em si, um arcabouço de conhecimentos para a compreensão subjetiva do espaço, lançando um olhar atento acerca das dinâmicas do território e sobre as transformações das sociedades e dos lugares. O discurso presente no painel literário preenche, portanto, todos os requisitos para enriquecer a linguagem e fortalecer os argumentos do conhecimento socioespacial (BARBOSA, 2016, p. 143).

Com possibilidades de fomento aos imaginários, fomos inspirados a prosseguir por essa via de análise pois, Júlio Verne, ao criar imaginários sobre esses locais, estimulou os leitores de suas obras para que também pudessem criar seus próprios imaginários. E, da mesma forma que influenciou seus leitores, pensamos que isso poderia ser possível em nossos alunos.

Acreditamos que essas ações foram significativas porque, conforme salienta Ângela Massumi Katuta (2001), os espaços vivido, percebido, imaginado e concebido são expressões de diferentes modos de pensar. Portanto, viver, perceber, imaginar e conceber os diversos territórios.

O trabalho com as representações socioespaciais dos alunos pode, ao nosso ver, resgatar e/ou auxiliar o docente a construir olhares a fim de que esse apreenda e reconheça a heterogeneidade dos grupos sociais com os quais trabalha. Pode, por isso, provocar a constituição de saberes sobre as diferenças, ou diferentes formas de viver, perceber, imaginar e conceber o mundo (KATUTA, 2001, p. 180).

Por meio desse cenário de busca, indagamos: quais tipos de imaginários foram possíveis incitar em nossos alunos? Será que conseguimos nos utilizar das características supracitadas que, para nós, qualificam a arte literária para contribuir na construção do conhecimento geográfico, ou não? A Literatura, ao abordar uma miríade de questões pôde, ao seu modo, nos auxiliar com caminhos que – no

momento em que propusemos a sua *geografização* – propiciaram conhecimento geográfico? A Geografia, apegada ao “real”, ao científico, e a Literatura, ligada às manifestações artísticas e à ficção puderam conversar? Quais foram os pontos que convergiram/divergiram? Esses são alguns dos questionamentos que visamos responder ao longo da pesquisa.

2. VEREDAS GEOGRÁFICAS: TRILHANDO VERSOS E PROSAS

*A ciência, meu rapaz, é feita de erros, mas de erros benéficos, já que conduzem pouco a pouco à verdade.
(Júlio Verne)*

O ato de pesquisar pressupõe uma significativa responsabilidade. Trabalhamos com a produção do conhecimento. Conhecimento que possui significado para a sociedade, pois é compreendido como o mais relevante para conceber as realidades provisórias de nossa existência. Por isso, encaramos a pesquisa com austeridade, sendo gratos por estarmos em uma posição que nos propicia navegar pelos oceanos do conhecimento. Não pesquisamos somente por pesquisar, para cumprirmos requisitos ou para recebermos titulações acadêmicas. O fazemos, sobretudo, por sermos movidos por duas forças pujantes: o desejo de conhecer e de encaminhar as nossas dúvidas. Para que isso auxilie a desempenharmos da melhor forma possível as atividades concernentes à docência. Para sermos melhores professores e melhores pesquisadores para a nossa ciência.

Para que pudéssemos dar prosseguimento às investigações, foi preciso a escolha de elementos que balizassem essa jornada e que promovessem a aventura pelo conhecimento denominada pesquisa. Assim, optamos por sermos guiados por dois caminhos que se entrecruzaram: o Paradigma da Complexidade e a Pesquisa Qualitativa.

2.1. O PARADIGMA DA COMPLEXIDADE

O século XVII marcou profundas mudanças na sociedade europeia. As potências ibéricas e a Alemanha decaíam ao passo que a Inglaterra e a Holanda construía seu ainda incipiente modo de produção capitalista. Na Europa desse período mudanças imperavam sobre a estrutura social, econômica e política, e em relação ao conhecimento e às maneiras de se chegar ao mesmo não foi diferente. Visando tornar as “coisas do mundo” inteligíveis, René Descartes publicou o *Discurso do Método* (2005). Na referida obra, a razão aparece como elemento primordial capaz de explicitar as verdades acerca de nossa existência. Como forma de inferir sobre a realidade, Descartes propõe a separação entre o sujeito pensante

e o objeto pensado, a desconsideração da subjetividade no pensar e no fazer científico e a fragmentação dos saberes para uma possível melhor compreensão dos fatos. São nestas bases que o conhecimento científico se fundamenta nos séculos vindouros.

No século XIX, Augusto Comte lança as matrizes da doutrina filosófica do Positivismo fazendo perdurar as ideias de Descartes. Comte postula o conhecimento científico como sendo hegemônico, o único com capacidade de conferir inteligibilidade à realidade. Essa leitura de mundo e de produção do conhecimento científico permeia-se por cinco princípios, de acordo com Suertegaray (2005): o real, a certeza, a precisão, a utilidade e a relatividade. O primeiro diz respeito ao *real*, que para o positivismo significa a realidade captada pelos sentidos, empiricamente, sendo os fatos ou fenômenos estudados. Ou seja, a realidade é algo dado, cabendo ao pesquisador – concebido como exterior à mesma – descortiná-la.

A *certeza* diz respeito ao método que, seguindo na linha de Descartes, prevê a fragmentação da realidade em campos distintos e hierarquizados, exigindo a definição de objetos de estudo principais para cada campo. A busca pela formulação de leis e teorias científicas caracteriza o princípio de *precisão* positivista e a *utilidade* diz respeito à finalidade do conhecimento científico, à sua aplicação na sociedade, na época de sua formulação aliado aos pressupostos da Revolução Industrial. Por fim, o princípio de *relatividade* fundamenta à visão de que o conhecimento é feito linearmente e não por meio da superação.

Os postulados de Descartes e Comte guiaram a produção científica até o início do século XX, mas as suas principais heranças perduram no momento atual: a fragmentação e a hierarquização do conhecimento científico. Essa herança está presente naquilo que Edgar Morin (2003) denomina de *paradigma simplificador*. Para o referido autor (2003, p. 15), um paradigma corresponde a “princípios ocultos que governam a nossa visão das coisas e do mundo sem que disso tenhamos consciência”. Para Morin, os princípios simplificadores que estão hegemonicamente por trás do modo de pensar e fazer científico são os princípios de *disjunção*, de *redução* e de *abstração*. A disjunção corresponde à separação das ciências em diferentes disciplinas, delimitando barreiras e impedindo uma comunicação direta entre as mesmas. A redução transforma o que é complexo – que está tecido junto –

em algo simplificado, diluído em teorias e/ou leis que unificam o que está disperso. Como expõe Morin (2003, p. 86):

O paradigma da simplicidade é um paradigma que põe ordem no universo e expulsa dele a desordem. A ordem reduz-se a uma lei, a um princípio. A simplicidade vê/quer o uno, quer o múltiplo, mas não pode ver que o Uno pode ser ao mesmo tempo Múltiplo. O princípio da simplicidade quer separar o que está ligado (disjunção), quer unificar o que está disperso (redução).

Esses mesmos princípios também ecoam sobre a escola. Os currículos⁴ escolares são divididos em diferentes disciplinas autônomas e, mesmo que partilhem temas comuns que se sobreponham, a comunicação entre essas é restrita e pouco explorada visto que predomina o princípio de disjunção. Estes princípios simplificadores agem na educação criando situações onde parece haver pouco espaço para incertezas e para reflexões que levem em conta a provisoriedade do conhecimento. Estas concepções fomentam o absolutismo das verdades em vez da relativização e da dúvida. No livro *Os sete saberes necessários à educação do futuro*, Morin (2011, p. 33) sublinha que:

Existe inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre, de um lado, os saberes desunidos, divididos, compartimentados e, de outro lado, as realidades ou os problemas cada vez mais multidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais e planetários.

Mas quais problemas são esses que, simultaneamente, permeiam ciência e educação? O referido autor aponta quatro desafios essenciais cujo paradigma simplificador encobre. Desafios que envolvem o *contexto*, o *global*, o *multidimensional* e o *complexo*. Analisemos, então, cada um desses elementos.

O *contexto*, de acordo com Morin (2011), corresponde ao conhecimento de dados e informações que se tornam insuficientes se não forem contextualizadas para que seja possível o entendimento sobre o seu sentido. Isso nos reporta a situações da docência onde percebemos que o que estamos a ensinar parece não possuir sentido para alguns alunos. Uma pirâmide etária, por exemplo. São apresentadas barras que representam o número de habitantes de determinado local

⁴ Entendemos currículo como “uma seleção organizada dos conteúdos a aprender, os quais, por sua vez, regularão a prática didática que se desenvolve durante a escolaridade” (SACRISTÁN, 2013, p. 17).

por faixa etária. Ou seja, um dado que cruza a faixa etária e o contingente populacional em cada faixa. Mas qual é o sentido desses dados que (nem sempre) formam uma pirâmide? O que isso representa na vida dos alunos e qual é a relação dela com o seu cotidiano? Como certa vez os Engenheiros do Hawaii disseram (e muitos alunos devem ter igualmente dito e/ou pensado): *e eu? O que faço com esses números?* Esse parece ser um retrato do que, para nós, sintetiza os desafios enfrentados na relação entre os conteúdos e as suas (con)textualizações.

O desafio que envolve o *global* caracteriza-se pela articulação entre o todo e as suas partes constituintes. Conforme aponta Morin (2011, p. 34-35):

O global é mais que o contexto, é o conjunto das diversas partes ligadas a ele de modo inter-retroativo ou organizacional. Dessa maneira, uma sociedade é mais que um contexto: é o todo organizador de que fazemos parte. O planeta Terra é mais do que um contexto: é o todo ao mesmo tempo organizador e desorganizador de que fazemos parte. O todo tem qualidades ou propriedades que não são encontradas nas partes, se estas estiverem isoladas umas das outras, e certas qualidades ou propriedades das partes podem ser inibidas pelas restrições provenientes do todo. É preciso efetivamente recompor o todo para conhecer as partes.

O ser humano e a sociedade são unidades compostas por diversas instâncias. O ser humano tem a sua instância biológica, psíquica, social, afetiva e racional. A sociedade seu âmbito histórico, econômico, religioso etc. Ambas possuem caráter *multidimensional*. Por isso, Morin (2011) salienta que é preciso reconhecer a multidimensionalidade de ambas sem isolar as suas partes constituintes. Pelo contrário, valorizando-as para nelas introduzir os dados necessários ao seu entendimento.

Para Morin (2011), o desmembramento dos objetos estudados em diferentes partes cuja comunicação inexistente ou é incipiente, mutila e tende a impossibilitar uma compreensão dinâmica e multidimensional. Esse desafio pode ser atenuado mediante a busca pelo *complexo*, pelo que pode ser tecido junto.

Há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. (MORIN, 2011, p. 36).

O Paradigma da Complexidade contrapõe-se ao paradigma simplificador do conhecimento. Em um primeiro momento a palavra *complexidade*, derivada da palavra *complexo* pode causar estranhamento. Comumente concebemos algo denominado complexo como complicado, difícil. Entretanto, essa palavra é polissêmica e o seu significado ulterior explicita o seu caráter aqui designado. Morin (2003, p. 20) aponta que:

À primeira vista, a Complexidade é um tecido (complexus: o que é tecido em conjunto) de constituintes heterogêneos inseparavelmente associados: coloca o paradoxo do uno e do múltiplo. Na segunda abordagem, a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem o nosso mundo fenomenal. Mas então a complexidade apresenta-se com os traços inquietantes da confusão, do inextricável, da desordem, da ambiguidade, da incerteza.

A Complexidade almeja o conhecimento multidimensional articulando diferentes âmbitos disciplinares, observando que o conhecimento integral, completo — a onisciência — é impossível. Em sua essência, o Paradigma da Complexidade reconhece os princípios de provisoriedade, incompletude e de incertezas que permeiam o conhecimento contrapondo-se ao paradigma simplificador onde parece haver a tendência ao apego às verdades absolutas, às certezas cabais e a desconsideração do que pode ser adjetivado como duvidoso, incerto e/ou controverso. Refletindo sobre isso, indagamos: em quantos momentos as certezas a respeito de verdades erigidas como absolutas acabaram por nos atribular ao revelarem as suas provisoriedades? Vejamos alguns exemplos.

Os fusos horários do Brasil são inquietantes. A área que abrange o Acre e a porção ocidental do estado do Amazonas, por exemplo, vive em constante modificação com relação ao seu horário oficial. Até junho de 2008, o fuso local oficial era de menos duas horas com relação ao horário de Brasília. Após, foi mudado para uma hora a menos. E no final de 2013 voltou a ser de duas horas. Outro exemplo: até meados da década de 90 o mundo era bipolar, já que estadunidenses e soviéticos pleiteavam a influência mundial e a hegemonia em diversos setores. Logo, a queda do muro de Berlin e a dissolução da União Soviética abriu o caminho para que um mundo até então bipolar se tornasse multipolar.

Um outro exemplo envolvendo a nossa própria pesquisa também pode ser um exemplo que engloba provisoriedades. Se estivéssemos redigindo-a algumas

décadas atrás estaríamos utilizando uma máquina de escrever, único meio pelo qual poderíamos escrever tal documento. Hoje, só podemos redigi-la, formatá-la, disseminá-la por meio do computador, enquanto a máquina de escrever transformou-se em artigo de antiguidade, de decoração ou de museu. Quantas mudanças, não?

A Ciência Geográfica encaminha explicações para tais fatos, mas como dar conta dessas verdades que são consideradas absolutas e engessadas em um determinado tempo e espaço, mas que se modificam rapidamente como a direção dos ventos? Talvez não haja tanta certeza assim e a incerteza e a provisoriedade sejam um traço marcante. Ou não? Neste momento, cremos que dúvidas, incertezas e provisoriedades pairam e entremeiam o conhecimento, ainda que princípios reducionistas tentem desconsiderá-las. Mas então, como navegar por esse oceano de dúvidas e incertezas? Foi indispensável termos ferramentas que propiciassem a navegação: um barco afinado, mastros e velas adequados. Ou, no nosso caso, princípios que norteassem nossas ações.

O Paradigma da Complexidade foi o olhar escolhido para o exercício deste movimento. Ele nos proveu com uma possibilidade de leitura de mundo. Um método não compreendido somente pela concepção da ciência clássica de um conjunto de receitas a serem aplicadas de forma mecânica. Compactuamos com a visão de Morin (2010) que designa o método como a atividade pensante e consciente do Sujeito. Um “caminho, ensaio gerativo e estratégia ‘para’ e ‘do’ pensamento. O método como atividade pensante do Sujeito vivente, não-abstrato. Um Sujeito capaz de aprender, inventar e criar ‘em’ e ‘durante’ o seu caminho” (MORIN *et al.*, 2009, p. 18). E, também, como uma maneira de ler provisoriamente o mundo que pressupõe o emprego de iniciativas que possibilitem tal ação.

Por conseguinte, para que pudéssemos pensar de maneira a nos aproximarmos de uma maneira complexa foram utilizados princípios que integram o referido método. Eles nos guiaram em busca de um conhecimento pleno estabelecido em sua provisoriedade.

O primeiro princípio⁵ corresponde ao princípio Dialógico. O paradigma simplificador da chamada ciência clássica tratou de separar elementos que julgava

⁵ Cabe-nos esclarecer que os princípios que utilizamos nessa pesquisa e que integram o Paradigma da Complexidade não possuem hierarquia, estando listados sucessivamente nesse capítulo objetivando dar, unicamente, maior inteligibilidade ao texto.

distintos. Dessa forma, antagonismos tais como sujeito-objeto, existência-essência, alma-corpo, espírito-matéria, qualidade-quantidade foram postos como opostos que não conversam (MORIN, 2011). O princípio Dialógico do Paradigma da Complexidade surge como uma forma de articular variáveis antagônicas que, mesmo com as suas especificidades, podem dialogar a partir de um movimento simultâneo que envolve divergências e complementações. O Dialógico permite a conversação em contínua interface entre elementos, possibilitando que princípios erigidos como antônimos sejam aproximados sem que isso acarrete a perda de suas dualidades.

Esse movimento capacitou-nos para analisar aquilo que é a preocupação predominante ao realizarmos a busca por verdades provisórias em meio à seara de incertezas e efemeridades que caracterizam o conhecimento no momento atual: o ensinar Geografia. O ambiente escolar parece ser um grande palco que ilustrou eloquentemente a dialógica presente em seu contexto. Um professor com suas particularidades situa-se em um ambiente com dezenas de Sujeitos alunos que possuem personalidades distintas, objetivos heterogêneos, experiências de vida e visões de mundo que convergem e divergem. Ela parece ser uma instância onde se tenta (des)organizar a (des)ordem frente a uma miríade de contradições, antagonismos, contrastes que formam um trânsito infundável entre oposição e integração.

O outro princípio utilizado foi o de Recursão Organizacional. Este princípio tem como aspecto a visão de que os produtos e os efeitos são, simultaneamente, causas e produtores daquilo que os produziu. Morin (2003, p. 108) exemplifica esse princípio por meio da sociedade.

A sociedade é produzida pelas interações entre indivíduos, mas a sociedade, uma vez produzida, retroage sobre os indivíduos e produz-os. Se não houvesse a sociedade e a sua cultura, uma linguagem, um saber adquirido, não seríamos indivíduos humanos. Por outras palavras, os indivíduos produzem a sociedade que produz os indivíduos. Somos simultaneamente produzidos e produtores.

Esse princípio vai de encontro à linearidade entre causas e efeitos, como expõe o referido autor. Propõe-se um fluxo de recursão, ou seja, um movimento de mão dupla sincrônico e contínuo. Na escola podemos observar esse princípio ao refletirmos sobre a nossa prática em seu espaço e como ela — a escola —

influencia em nossas ações. Somos professores, compomos a escola e a influenciemos de diferentes formas. A escola, do mesmo modo, também nos influencia por meio das (rel)ações estabelecidas em seu espaço. Assim, recursivamente, professores e alunos produzem a escola e a escola produz professores e alunos.

Visamos perscrutar, por meio do ensino de Geografia, caminhos que envolvam o uso da Literatura como um recurso pedagógico. Para isso, trilhamos certos caminhos para alcançarmos os objetivos aqui expostos. Esse princípio deu-nos a advertência de que as verdades podem ser múltiplas e provisórias e que os resultados que almejamos podem acabar sendo distintos daqueles que ambicionamos *a priori*. E que ao mesmo tempo em que pesquisamos, vamos modificando e sendo modificados pelo movimento investigatório.

Além dos princípios Dialógico e de Recursão Organizacional, trabalhamos com o princípio Hologramático. Este princípio tem como pressuposto a figura de um holograma, caracterizado por conter, em cada ponto, a quase totalidade da informação do objeto representado, conforme aponta Castrogiovanni (2004). Dessa forma, a parte está inscrita no todo e o todo está inscrito nas partes. Essa formulação vai ao encontro do que Pascal postulou no século XVII ao apontar a indissociabilidade entre as partes e o todo, visto que não é possível conceber um sem o outro pelo fato de existir um fluxo recursivo onde as partes influenciam o todo e o todo influencia as partes.

O princípio Hologramático pode ser visualizado ao analisarmos as relações de escala presentes no Espaço Geográfico. Podemos introduzir a escola em uma cidade, um estado, um país e, como todo, podemos indicar a escala global, o nosso planeta. Cada parte, cada recorte escalar citado, contém elementos que estão no todo e o todo contém porções significativas de informação referente às partes onde todo e partes conversam continuamente.

As possibilidades interpretativas citadas foram norteadoras de nossos pensamentos e práticas, orientando-nos na busca de aproximações ao pensamento complexo que possibilitaram o percorrer pelas incertezas, pela provisoriidade das verdades, pelas dúvidas e incompletudes intrínsecas ao conhecimento e, igualmente, à existência.

2.3. A PESQUISA QUALITATIVA

A Ciência Geográfica parece ser, por natureza, uma disciplina complexa. Conforme aponta Morin (2015), a abordagem da Geografia é ampla, pois ela é complexa por princípio, abrangendo desde a física terrestre, à biosfera e às implantações humanas. A partir desses caminhos nosso campo científico investiga como a sociedade se (re)constrói, se (re)produz, se (res)significa e se relaciona no/com o Espaço Geográfico. Assim, a partir de diferentes perspectivas, analisamos o movimento Dialógico que sociedade e espaço parecem formar pelo câmbio sincrônico de trocas.

De acordo com Morin (2011), os Sujeitos que compõem a sociedade possuem unidades complexas, isto é, instâncias biológicas, psíquicas, sociais, afetivas e racionais que influenciam e são influenciadas pela sociedade que integram. A sociedade também traz consigo as suas unidades complexas que se materializam em dimensões históricas, econômicas, sociológicas, religiosas, etc. Essas unidades complexas moldam os Sujeitos e a sociedade e, ao mesmo tempo, se fazem presentes no Espaço Geográfico.

Neste aglomerado de unidades em interface temos uma Geografia complexa que está presente influenciando e sendo influenciada por Sujeitos complexos que formam uma sociedade complexa. Um todo tecido em conjunto. Por isso, a busca por caminhos científicos que visem dar conta do tecido complexo que se apresenta diante da efemeridade das realidades surgiu como uma provocação e um desafio.

Diante desse horizonte de relações, pensamos que somente a mensuração quantitativa, a redução a números e a dados estatísticos seria insuficiente para abriremos, explorarmos e misturarmos as gavetas de arquivos que abrangem a Ciência Geográfica e o seu ensino na Educação Básica. Parecia ser preciso buscar algo mais. Algo que propiciasse as ferramentas necessárias ao nosso pensar e ao nosso fazer de forma mais adequada e abrangente a partir dos objetivos que almejávamos.

Em vista disso, a Pesquisa Qualitativa em interface com o Paradigma da Complexidade apresentou-se, para nós, como um modo de investigação que pôde, provisoriamente, dar conta dessas multidimensionalidades nos direcionando em busca de verdades não permanentes em meio ao contexto educacional ao qual nossa ciência também é integrante e na qual imergimos. Conforme Castrogiovanni

(2004), a Pesquisa Qualitativa possibilita a busca por verdades temporárias por um caminho que propicia maior flexibilidade metodológica. Este caminho possui um caráter complexo, ou seja, parece ser um tipo de pesquisa que vai ao encontro da Complexidade. Ela, igualmente, vai ao encontro da postura interdisciplinar, pois:

A pesquisa qualitativa tem a preocupação em explicar a dinâmica das relações sociais que, por sua vez, são depositárias da Cultura de cada sociedade; portanto, existe uma relatividade temporal. Dialoga com o cotidiano, a experiência, com o movimento que encerra a vida de cada Sujeito, e, também, com a compreensão das estruturas e instituições, como resultado da interação dos sujeitos, objetivada como um todo. (CASTROGIOVANNI, 2004, p. 142).

Nesta imbricação entre o Paradigma da Complexidade e a Pesquisa Qualitativa pautamos os nossos objetivos de pesquisa. Por isso, para darmos prosseguimento a este capítulo onde pretendemos apresentar como fizemos esta viagem pelo conhecimento, acreditamos ser pertinente realizar a retomada de nossos objetivos específicos por meio dos quadros a seguir, apontando detalhadamente quais foram as ações realizadas para atingir cada um dos mesmos. Rememorando que nosso objetivo geral consistiu em verificar as possibilidades de construção do conhecimento geográfico a partir da Literatura, considerando-a enquanto uma linguagem auxiliar.

Nosso objetivo específico A consistiu em:

A. **Investigar** como é possível transformar o texto literário em texto geográfico. utilizando a literatura de Júlio Verne.

Quadro 1: Passos efetuados para alcançar o objetivo específico A

Onde?	Realizamos pesquisas documentais em fontes que envolveram técnicas científico-metodológicas e algumas obras literárias da bibliografia do literato Júlio Verne.
Como?	Utilizamos a técnica de análise de conteúdo sugerida por Bardin (2004). A partir dessa técnica verificamos se poderíamos, ou não, “geografizar” as obras literárias <i>A volta ao mundo em oitenta dias</i> (2013), <i>A Jangada</i> (2003) e <i>Cinco Semanas em Balão</i> (1970) de Júlio Verne, isto é, como poderíamos explorá-las sob o ponto de vista do ensinar Geografia, verificando de quais formas poderíamos problematizar o seu conteúdo.
Quando?	2017/1
Por quê?	Fizemos essa investigação para analisar as obras de Júlio Verne (2013, 2003, 1970) como possíveis recursos pedagógicos que

	<p>pu dessem auxiliar ou não na (re)construção do conhecimento geográfico. Pensamos que, com a técnica da análise de conteúdo, foi possível verificar se essas obras literárias, publicadas há mais de 140 anos, poderiam ou não ser trabalhadas no ensinar Geografia e quais temas geográficos poderiam ser abordados a partir das mesmas. Como apontamos anteriormente, acreditamos que os conceitos de Paisagem e de Imaginário sejam os principais conceitos que a Literatura pode nos ajudar em suas (re)construções. A partir deles, pensamos que seria possível abordar temas geográficos que os envolvessem e que foram examinados na obra por intermédio da análise de conteúdo.</p>
--	---

Fonte: Elaborado pelo autor.

Como objetivo específico B, tivemos o seguinte:

B. **Elaborar** propostas didáticas utilizando a Literatura de Júlio Verne enquanto recurso pedagógico auxiliar para a (re)construção do conceito de Paisagem no processo de ensino-aprendizagem.

Quadro 2: Passos efetuados para alcançar o objetivo específico B

Onde?	Pesquisa documental.
Como?	A partir dos resultados da análise de conteúdo das obras de Júlio Verne, fomos ao encontro de nosso segundo objetivo específico, ao qual visamos elaborar atividades pedagógicas que envolvessem as obras <i>A volta ao mundo em oitenta dias</i> (2013), <i>A Jangada</i> (2003) e <i>Cinco Semanas em Balão</i> (1970) na Educação Básica. Embasamos as nossas criações a partir de autores que discorrem sobre aspectos teórico-epistemológicos e práticos que envolvem a educação e o ensinar Geografia como Castrogiovanni et al. (2016, 2015, 2014a, 2014b, 2013, 2011, 2000), Cavalcanti (2015, 2010), Costella (2009), Costella e Schaffer (2012), Freire (1987, 2011), Kaercher (2014) e Morin (2015, 2011, 2010)
Quem envolveu?	Teóricos que discorrem sobre educação e sobre o ensinar geografia.
Quantas?	Indefinido.
Quando?	2017/2
Por quê?	Visamos elaborar as atividades para, em um segundo momento, aplicá-las na Educação Básica.

Fonte: Elaborado pelo autor.

A elaboração das atividades teve o intuito de construir habilidades e competências geográficas explicitadas na Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2017) desenvolvida para o Ensino Fundamental da Educação Básica. Levando em conta os princípios e fundamentos do Paradigma da Complexidade.

Nos quadros a seguir, explicitamos as atividades criadas. Elas se amparam na construção de conhecimento sobre o conceito de Paisagem por meio do aflorar Imaginário sobre a Amazônia, o continente africano e outros locais da Terra projetados pelos alunos tendo como inspiração obras do literato Júlio Verne.

A primeira proposta pedagógica foi a seguinte:

Quadro 3: Atividade inspirada na obra A Volta ao Mundo em 80 Dias (VERNE, 2013

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA
PESQUISADOR: ALEXANDRE DALLA BARBA DE ALMEIDA

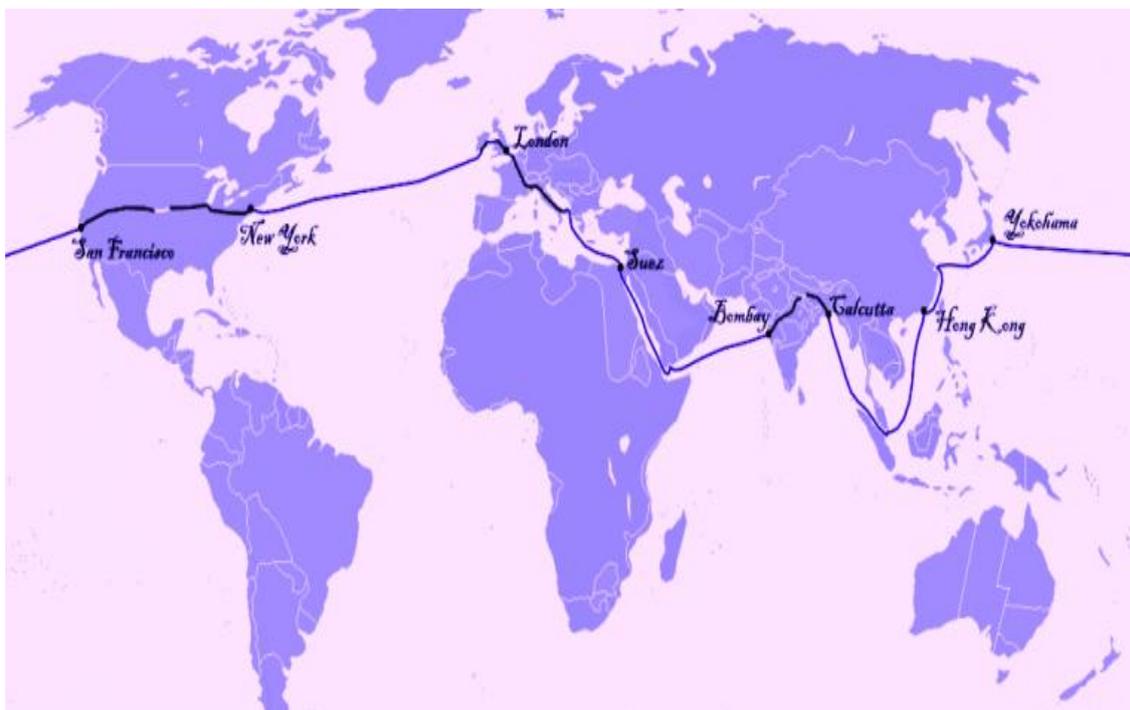
Nome: _____

A VOLTA AO MUNDO EM 80 DIAS

1 – Você gostaria ou não de ter realizado a volta ao mundo caso estivesse vivendo na segunda metade do século XIX? Por quê?

2 – Quais são os prováveis meios de transporte que foram utilizados para realizar a aventura?

3 – Utilizando o mapa a seguir que retrata as principais cidades visitadas pelos personagens, escolha três cidades e realize uma descrição de como você acredita que elas provavelmente seriam em 1870. Mínimo de três linhas por cidade.



Fonte: <https://www.360meridianos.com/2013/03/a-volta-ao-mundo-em-80-dias.html>

4 – Hoje, em quanto tempo você acredita que é possível realizar a volta ao mundo passando pelos mesmos locais dos personagens do livro? Por quê?

5 – Você realizou a volta ao mundo saindo de Porto Alegre no ano de 2017. Por quais países você gostaria de ter passado? Cite três e justifique a escolha destes países.

Fonte: Elaborado pelo autor (2017).

A segunda proposta foi construída da seguinte maneira:

Quadro 4: Atividade inspirada na obra *A Jangada* (VERNE, 2003).

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA
PESQUISADOR: ALEXANDRE DALLA BARBA DE ALMEIDA**

Nome: _____

A JANGADA: PERCORRENDO A AMAZÔNIA

1 – O que surge em sua memória quando você escuta a palavra *Amazônia*? Cite três palavras e justifique.

2 – Faça um desenho da cidade de Manaus a partir da descrição da cidade no ano de 1852 presente na obra *A Jangada*, retratando como era a mesma segundo Júlio Verne.

“Ali, numa estreita chanfradura, se agitava o porto de Manaus. Era onde se dava o encontro de inúmeras embarcações, algumas paradas no meio do rio aguardando um vento favorável, outras sendo reparadas nos numerosos igarapés ou canais que sulcavam a cidade de uma forma surpreendente, dando-lhe um aspecto meio holandês.

[...] Manaus chamava-se, antigamente, Moura, depois foi chamada de Barra de Rio Negro. De 1757 a 1804, a cidade apenas fez parte da capitania que tinha o nome do grande afluente cuja foz era por ela ocupada. Porém, em 1826, ao ser transformada na capital da extensa província do Amazonas, tirou seu novo nome de uma tribo de índios que outrora havia habitado os territórios centrais da América.

[...] Não passava de uma cidade de uns cinco mil habitantes, dos quais pelo menos três mil eram empregados do governo. Conseqüentemente, havia um certo número de prédios públicos para uso desses funcionários: a câmara legislativa, o palácio da presidência, a tesouraria geral, os correios e a aduana, sem contar um colégio fundado em 1848 e um hospital inaugurado em 1851. Se acrescentarmos um cemitério, que ocupava a vertente oriental da colina onde, em 1669, havia sido erguida uma fortaleza, agora em ruínas, contra os piratas do Amazonas, saberemos como avaliar a importância dos estabelecimentos públicos da cidade.

Quanto às construções religiosas, seria difícil nomear mais de duas: a pequena igreja da Conceição e a capela de Nossa Senhora dos Remédios, construída quase em campo raso, numa pequena elevação que dominava Manaus. [...] A esses dois monumentos convém acrescentar ainda um convento de carmelitas, incendiado em 1850, do qual só restaram ruínas.

[...] Três ruas principais, bem irregulares, eram as responsáveis pela comunicação da cidade; tinham nomes significativos para o país e que davam bem sua cor: rua Deus Pai, rua Deus Filho e a rua Deus Espírito Santo. Além delas, estendia-se uma avenida de laranjeiras centenárias.

Quanto às diversas casas particulares, devia-se procurá-las entre algumas centenas de moradias bem rudimentares, algumas cobertas de telhas, outras de folhas de palmeira justapostas, com as saliências de seus mirantes e as sacadas das boticas que, na maioria, pertenciam a negociantes portugueses.

Fonte: adaptado de VERNE, Júlio. **A Jangada: 800 léguas pelo Amazonas**. São Paulo: Planeta, 2003.
3 – Responda às problematizações a seguir com base nas imagens de Manaus atualmente e em seu desenho que retrata a cidade no século XIX.



Imagem 1 - Manaus ao entardecer. Fonte: <http://www.amazonianarede.com.br>



Imagem 2 - Vista aérea da cidade de Manaus. Fonte: <http://br.pinterest.com/pin/547680004663609651/>



Imagem 3 – Manaus vista de cima. Fonte: <http://manauscidadedamazonia.hol.es/cidade-hoje/>



Imagem 4 – Habitações à margem do Rio Negro em Manaus.
Fonte: <https://vivamaiscricacoelho.wordpress.com/2014/02/28/ecoturismomanaus/>



Imagem 5 – Pólo Industrial de Manaus. Fonte: <http://portaldoamazonas.com>

- A) Cite cinco mudanças que podem ser observadas na cidade de Manaus comparando as descrições e o desenho com as fotos atuais**
- B) Cite cinco características que provavelmente particularizavam a cidade de Manaus em 1852 e cinco que provavelmente a caracterizam em 2017.**
- C) Você gostaria de viver na cidade de Manaus em 1852 ou não? Por quê?**
- D) E em 2017, você gostaria ou não de viver na cidade de Manaus? Por quê?**
- E) Quais são as três características demonstradas pelas imagens atuais de Manaus que podem ser encontradas na cidade em que você vive?**

Fonte: Elaborado pelo autor (2017).

A terceira atividade foi construída desta forma:

Quadro 5: Atividade inspirada na obra Cinco Semanas em Balão (VERNE, 2003).

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA
PESQUISADOR: ALEXANDRE DALLA BARBA DE ALMEIDA

Nome: _____

EXPLORANDO O CONTINENTE AFRICANO

Leia o texto e responda às questões a seguir:

CINCO SEMANAS EM BALÃO

Já pensou em atravessar o continente africano de leste a oeste a bordo de um balão? É isso o que Samuel Fergusson e seus companheiros fazem no livro de ficção científica *Cinco semanas em balão* escrito pelo autor francês Júlio Verne no ano de 1863. Essa aventura se passa em um período marcado por jornadas de explorações pelos mais diversos continentes da Terra. Assim, Samuel Fergusson deseja sobrevoar a África utilizando o balão Vitória com o objetivo de conhecer locais ainda desconhecidos e inexplorados desta porção do planeta pouco desbravada até aquele momento.

O trio de aventureiros composto por Fergusson, seu amigo Dick Kennedy e seu empregado Joe Wilson inicia a expedição na ilha de Zanzibar no leste do continente africano. O término da aventura ocorre na costa oeste do continente, na fronteira do Senegal após cinco semanas de viagem e após o grupo ter percorrido mais de 9.000km.

Ao longo do caminho, os personagens têm contato com diferentes paisagens africanas, onde puderam conhecer a diversidade de povos, relevos, vegetações e climas além de vivenciarem os desafios, perigos e ao mesmo tempo toda a beleza, heterogeneidade e imponência deste continente.

Fonte: elaborado pelo autor.

1) Observe o mapa a seguir que demonstra o caminho feito por Fergusson e seus companheiros a bordo do balão Vitória levando em conta os limites entre os países no ano de 2017 e faça o que se pede:

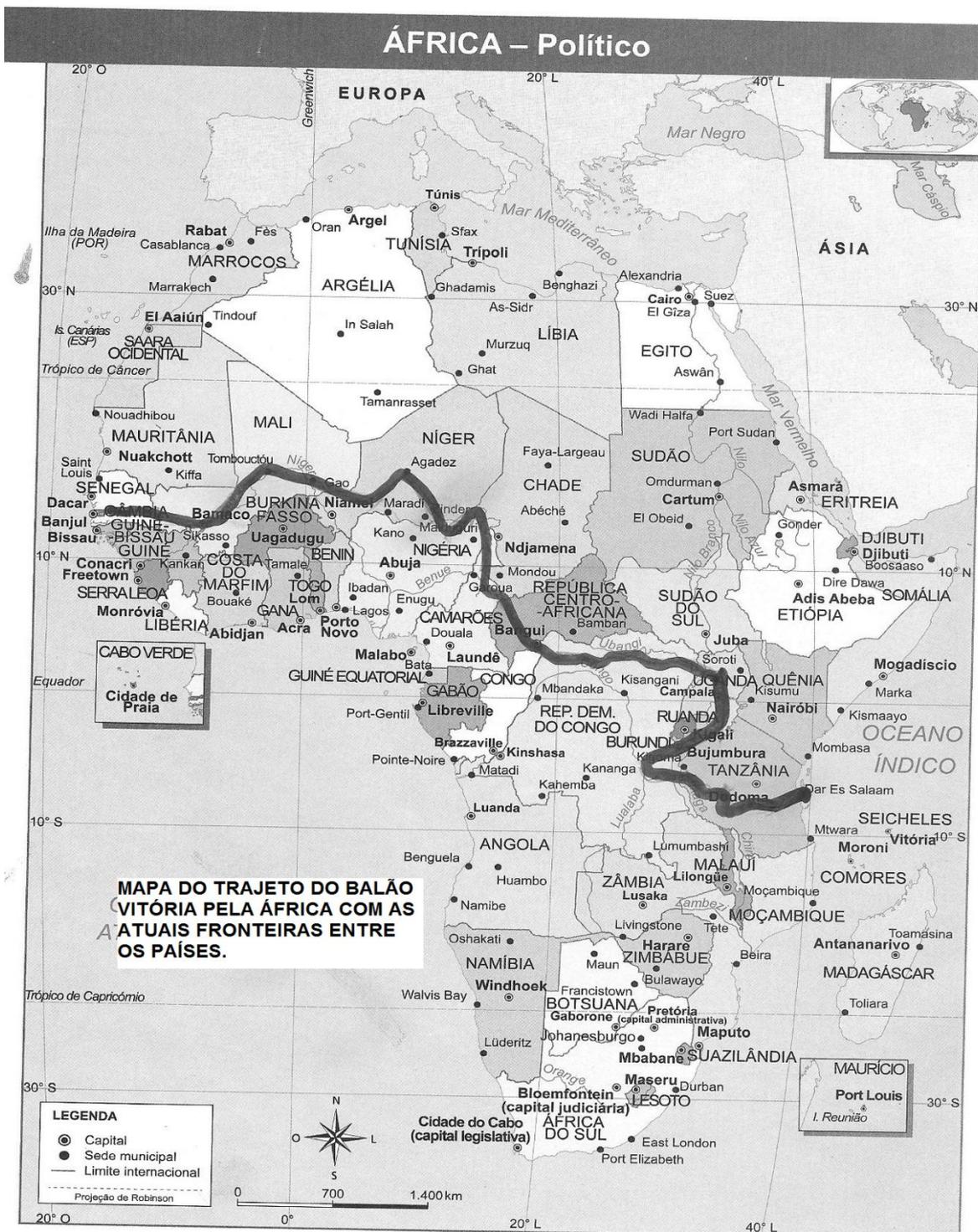


Imagem 6 – Mapa da África com a suposta trajetória do balão Vitória levando em conta os atuais limites territoriais entre os países no ano de 2017. Elaborado pelo autor.

a) Liste o nome dos países que o balão Vitória percorreu utilizando o mapa de 2017.

2) Desenhe nos quadros a seguir três paisagens que, para você, provavelmente caracterizariam o continente africano há 150 anos.

Paisagem 1	Paisagem 2	Paisagem 3

3) Cite três palavras que você acredita que provavelmente definem o continente africano há 150 anos e justifique.

4) Você atravessaria ou não a África a bordo de um balão se essa viagem fosse feita no ano de 2017? Por quê?

Fonte: Elaborado pelo autor (2017).

Por fim, enquanto objetivo específico C, propomos o seguinte:

C. **Aplicar**, na Educação Básica, propostas pedagógicas que possibilitem a construção, ou não, de conhecimentos geográficos por meio da Literatura de Júlio Verne.

Quadro 6: Passos efetuados para alcançar o objetivo específico C

Onde?	Em uma turma de sexto da Educação Básica de uma escola da rede pública de Ensino Fundamental situada no município de Alvorada.
Como?	A partir de um estudo de caso onde aplicamos as atividades desenvolvidas e realizamos a verificação, por meio de análise de conteúdo, destas propostas.
Quem envolveu?	Alunos de sexto ano da Educação Básica.
Quantas?	Três propostas pedagógicas.

Quando?	2017/2
Por quê?	Para inferir se as atividades desenvolvidas auxiliaram, ou não, na (re) construção do conhecimento geográfico.

Fonte: Elaborado pelo autor (2017).

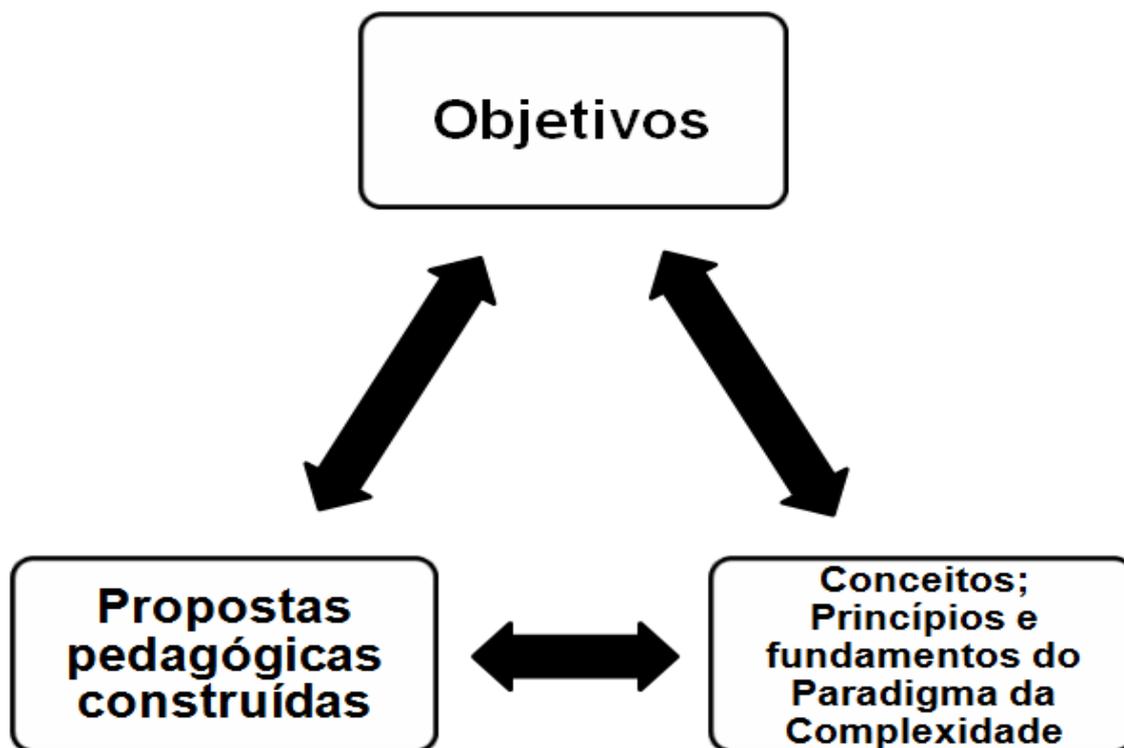
A escolha pelo sexto ano do Ensino Fundamental da Educação Básica para a aplicação da pesquisa deu-se por conta de que os livros didáticos aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático de 2017 — PNLD 2017 — têm o sexto ano como série em que o objeto de estudo da Geografia (o Espaço Geográfico) e o conceito de Paisagem são programaticamente abordados. Chegamos a estes apontamentos a partir da análise de três livros didáticos aprovados no PNLD 2017: Furquim Jr. (2015), Ribeiro (2015) e Sampaio (2015).

A aplicação das propostas pedagógicas envolveu duas turmas de sexto ano e cerca de quarenta alunos com faixa etária entre 11 e 14 anos de idade em uma escola municipal localizada em Alvorada, cidade pertencente à Região Metropolitana de Porto Alegre no estado do Rio Grande do Sul. Foi aplicada entre os meses de novembro e dezembro de 2017.

Após a compilação do corpus teórico e prático chegamos ao momento da análise dos dados. Para realizarmos as inferências analíticas necessárias ao andamento da pesquisa, optamos pela técnica de triangulação de dados. Flick (2004, p. 237) caracteriza a triangulação como uma técnica de pesquisa que permite “a combinação de diferentes métodos, grupos de estudo, ambientes locais e temporais e perspectivas teóricas distintas no tratamento de um fenômeno”. O ato de triangular pressupõe a articulação entre elementos múltiplos e diversos tencionando que suas aproximações sejam erigidas permitindo a complementaridade mútua entre os objetos da tríade.

A triangulação vai ao encontro do Paradigma da Complexidade uma vez que permite a flexibilidade, isto é, adapta-se de maneira versátil e proporciona a abertura multidimensional, promovendo a busca por associações e o diálogo sincrônico que almeja afastar-se de paradigmas simplificadores cujos núcleos são a separação e o isolamento de variáveis.

Quadro 7: Objetos utilizados para a realização da técnica de triangulação de dados



Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

A escolha pela triangulação também nos conduz a limitações e insuficiências que são inerentes a qualquer método ou técnica de pesquisa. Toda escolha traz consigo sua partícula de risco. E o risco nos expõe a imprevisibilidade, aos desafios, (in)quietudes, incertezas. Correr riscos traz provocações, no faz fugir da linearidade, emite provocações para que não estejamos em um nível de conforto absoluto, alertando-nos para que mantenhamos um estado de prontidão para o que pode surgir como novo, como surpresa e inesperado.

3. AS LUNETAS QUE AMPLIAM PARA UMA MELHOR LEITURA

3.1. POR UM ENSINO DE GEOGRAFIA COM MENOS PROSA E MAIS POESIA

É possível apontar um ensino de Geografia *ideal*? Essa indagação parece ser delicada, sinuosa, desafiadora. Ao teorizarmos sobre o ensino quase sempre nos vemos diante dessa questão. Acreditamos que a maioria dos Sujeitos envolvidos com a educação tenha as suas próprias concepções sobre o que possa ser uma educação *ideal*. Quanto aos Sujeitos envolvidos com o ensino de Geografia essa premissa não parece ser diferente.

Em verdade, pensamos que existam movimentos que possam nos levar para um *ensino melhor* de Geografia, o que se distancia do *melhor dos ensinamentos* que é o que estaria contido no termo *ideal*. Como aponta Kaercher (2014, p. 31), com relação às teorizações sobre o ensino de Geografia:

Há uma tendência muito grande de prescrever caminhos que, se seguidos, garantiriam a remoção dos males detectados no presente, e levaria à educação, bem como seus docentes e discentes, a uma realidade mais harmoniosa, criativa, enfim, feliz. A esse “descompasso” entre o presente (que é visto e analisado) e os nossos necessários e legítimos desejos de um futuro diferente colocamos uma forte carga ideológica de “pensamentos desejanter” (*wishful thinking*).

Enquanto Sujeitos com razão, emoção e sonhos também estamos correndo esse risco! Desejamos corrê-lo enquanto nos projetamos àquilo que, simultaneamente, nos dá prazer e porções significativas de dúvidas e incertezas: o ensinar Geografia. Observamos que não há mal algum em pensarmos em um ensino ideal, porém, desejamos nos distanciar da senda de possíveis verdades que engessem as discussões com apontamentos e “receitas” prontas. Ambicionamos pavimentar o nosso caminho por meio do questionamento e da dúvida, refletindo sobre questões que percorrem nosso horizonte teórico e prático.

Para discutirmos o ensino de Geografia, primeiramente acreditamos ser necessário caracterizá-lo no tempo e no espaço em que estamos inseridos. Estamos na chamada pós-modernidade em um período de aceleração dos processos de globalização, conforme aponta Castrogiovanni (2003; 2007). Esse período caracteriza-se pela:

Globalização das ideias, padrões, valores sociomundiais e imaginários. Deve também ser visto como uma cultura de massa, que massifica, homogeneiza; como um mercado de bens culturais, universo de signos e símbolos, linguagens e significados que povoam o modo pelo qual uns e outros situam-se no mundo ou pensam, imaginam, sentem e agem. (CASTROGIOVANNI, 2003, p. 83).

Essa condição, como expõe o referido autor, impõe a significativa participação dos meios de comunicação como condutores e norteadores do comportamento social dos Sujeitos enquanto disseminadores destas ideologias. A posição hegemônica em que esses meios comunicacionais estão postos estabelece, a todos nós, significativa exposição a uma grande quantidade de informações. Isso, como aponta Morin (2015, p. 20), impõe um significativo desafio:

Ou sofrer o bombardeamento de incontáveis informações que chovem sobre nós, quotidianamente, pelos jornais, rádios, televisões; ou, então, entregarmo-nos a doutrinas que só retêm das informações o que as confirma ou o que lhes é inteligível, e refugam como erro ou ilusão tudo o que as desmente ou lhes é incompreensível. É um problema que se coloca não somente ao conhecimento do mundo no dia a dia, mas também ao conhecimento de tudo o que é humano e ao próprio conhecimento científico.

Mediante o exposto pelo referido autor, nos perguntamos, refletindo sobre a escola: como ela está agindo frente a esses desafios? A escola parece não ser mais a única detentora de informações e verdades provisórias. Contudo, somente informações parecem ser insuficientes para concebermos o mundo que nos rodeia. Funda-se a inevitabilidade da transformação das informações em conhecimento.

Morin (2003) auxilia-nos na diferenciação entre informação e conhecimento apontando que estamos na sociedade da informação, mas que somente ela não é conhecimento, pois o conhecimento é o resultado das informações organizadas. Mas será que possuímos as ferramentas para retirar das informações o conhecimento necessário que ansiamos? E será que possuímos os conhecimentos necessários para ensinar esses aspectos aos nossos alunos?

Somos bombardeados por informações que, no entanto, precisam ser organizadas, ordenadas para que haja a transformação em conhecimento. Mas a quem cabe ensinar como transformar a informação em conhecimento? Neste momento, acreditamos que a escola parece ser a principal responsável por isso. Essa condição parece exigir de nós, professores, habilidades e competências para trabalhar com essas duas variáveis, visto que:

O conhecimento que construímos não apenas representa a realidade, mas a produz, cria e consolida eventos. Parece não ser possível conhecer sem estabelecermos conexões. O domínio da informação transformada em conhecimento possibilita sermos Sujeitos com mais possibilidades transformadoras. (CASTROGIOVANNI, 2014, p. 175).

Essa condição estabelecida pelas comunicações parece ensejar o papel do professor de Geografia como um leitor constante do Espaço Geográfico cotidiano, uma vez que:

A leitura constantemente atenta do cotidiano possibilita trilharmos uma geografia mais sábia, quem sabe mais prazerosa e que possibilite a formação de brasileiros com posturas mais éticas e preocupados com a justiça social, mais competentes. Esta geografia auxilia a encaminhar os sujeitos a uma educação que poderíamos denominar de integral, com a construção de habilidades, atitudes e aptidões. (CASTROGIOVANNI, 2014, p. 182).

O ato de desvendar as informações contidas na Comunicação e de transformá-las em conhecimento parece ser um dos caminhos para entendermos, ainda que provisoriamente, o mundo dinâmico e multifacetado que os Sujeitos estão postos. E, mais importante, para ensinarmos aos nossos alunos como realizar tal ação. A comunicação é uma das múltiplas variáveis que compõem o período em que estamos vivendo, e a busca pela sua compreensão provisória parece ser um caminho de significativa relevância nos processos de construção do conhecimento geográfico no ensinar Geografia, conforme aponta Castrogiovanni (2013).

Mas então é isso: ensinarmos o que há na comunicação, fazer com que os alunos compreendam as informações, organizá-las de forma a possibilitar a construção de conhecimento e estamos aptos a formar Sujeitos com habilidades e competências para atuar na chamada pós-modernidade? Neste momento, acreditamos que esse aspecto tenha significativa importância, mas não somente ele. Sem dúvida, o entendimento com relação ao papel exercido pela comunicação é significativo, mas há outras variáveis que influenciam e são influenciadas pelos Sujeitos.

A pós-modernidade, como nos aponta o princípio de Recursão Organizacional do Paradigma da Complexidade, é produto e produtora de Sujeitos singulares e, mais especificamente ao que estamos refletindo, um tipo singular de Sujeito aluno. Conforme aponta Castrogiovanni (2013, p. 37-38), os alunos pós-modernos apresentam-se:

Lúdicos, práticos e concretos; adotam metalinguagens; só gostam daquilo que os interessam; preferem imagens e sons; compartilham um espaço e um tempo polissêmicos; são simultâneos e midiáticos; vivem momentos; acreditam que já sabem tudo ou quase tudo; possuem um tempo menor de concentração. Para eles a estética supera a ética, são narcisistas e disputam os excessos. Eles não possuem o hábito de ler livros, mas leem muito na internet. Tendem a não acreditarem na escola como ascensão social. Apresentam-se geralmente desorganizados e muitos pertencem às novas organizações familiares. São carentes e afetivos, muitas vezes amam através de tensionamentos. Facilmente adaptam-se às novas tecnologias e são criativos. Possuem um oceano de questionamentos e outro de insegurança para respondê-los.

Analisando essas características que permeiam os nossos alunos, indagamos: como fazer uma Geografia que faça sentido para os mesmos? Como podemos utilizar esses atributos em nosso favor para darmos sentido às nossas práticas? Conforme apontam Castrogiovanni e Batista (2016), a escola é encarada pelos alunos como um *entre-lugar*, um meio campo entre as suas residências e o mundo, um ponto de encontro onde o aluno, em muitos casos, age como um turista que vai para encontrar com os seus semelhantes. Frequenta a escola para ver e ser visto.

Entendemos *entre-lugar* como sendo um terceiro espaço, onde os sujeitos com as suas representações construídas em seus lugares estabelecem uma relação de pertencimento provisória em um certo local, ou seja, se lugarizam provisoriamente estabelecendo um vínculo efêmero, ou seja, um *entre-lugar*. No caso da escola esta relação se faz mais latente enquanto ponto de encontro. (CASTROGIOVANNI, 2013, p. 40)

Sob essas condições, a escola acaba perdendo espaço para outros meios como detentora de saberes. A internet e demais plataformas ligadas à tecnologia acabam sendo mais convidativas, intuitivas, instigantes. Enquanto a escola parece ser “jogada para escanteio”, não sendo mais a única fonte de conhecimento sobre as provisoriidades do mundo. Então, reflexões nesse sentido se fazem necessárias: quais caminhos podem ser trilhados para que a escola, esse *entre-lugar* dos alunos, possa reaver-se, (re)encontrar-se enquanto possibilidade de crescimento intelectual e pessoal para os educandos? E a Geografia, como pode auxiliar neste processo? Castrogiovanni (2013, p. 36) propõe uma reflexão sobre o significado da escola e sobre o papel do professor nestes tempos hodiernos, apontando que:

Raramente nos questionamos por quais caminhos os sujeitos alunos leem o que entendemos por espaço geográfico. Parece difícil problematizarmos o quão é difícil para os sujeitos alunos poderem fazer parte da escola que ajudamos a construir. Será que as práticas escolares que estamos propondo facilitam o processo do aprendizado? Gostaríamos de ser alunos

nesta escola? Estamos oferecendo dúvidas adequadas, que sirvam de provocações na construção do conhecimento e elaboração de competências no mundo contemporâneo? Ou não?

Baseados nessas indagações, observamos que parece existir a necessidade de pensar em propostas, possíveis caminhos para tornar o ensino de Geografia — e a escola em sua totalidade — em condutores principais do ensino de estratégias para a vida, levando em conta os desafios de nosso tempo. Um desses principais desafios, conforme Morin (2015, 2011), parece ser a condição de inércia operada pela escola no que concerne ao rompimento com a disjunção e a redução do conhecimento.

Na escola primária nos ensinam a isolar os objetos (de seu meio ambiente), a separar as disciplinas (em vez de reconhecer suas correlações), a dissociar os problemas, em vez de reunir e integrar. Obrigam-nos a reduzir o complexo ao simples, isto é, a separar o que está ligado; a decompor, e não a recompor; e a eliminar tudo que causa desordens ou contradições em nosso entendimento. Em tais condições, as mentes jovens perdem suas aptidões naturais para contextualizar os saberes e integrá-los em seus conjuntos. (MORIN, 2015, p. 15).

O modo como a escola parece estar concebida desconsidera a dúvida, engessa as verdades que permeiam o conhecimento sem considerá-las como momentâneas e passageiras. Ela parece demonstrar difusa ou incipientemente os diferentes níveis de realidade que podem ser explorados a partir de uma mesma verdade provisória. Nas palavras de Morin (2015) acabam-se criando Sujeitos, de maneira geral, com a *cabeça bem cheia* no lugar de *bem-feita*.

O significado de “uma cabeça bem cheia” é óbvio: é uma cabeça onde o saber é acumulado, empilhado, e não dispõe de um princípio de seleção e organização que lhe dê sentido. “Uma cabeça bem-feita” significa que, em vez de acumular o saber, é mais importante dispor ao mesmo tempo de:

- uma aptidão geral para colocar e tratar os problemas;
- princípios organizadores que permitam ligar os saberes e lhes dar sentido. (MORIN, 2015, p. 21).

Esse apontamento exposto pelo referido autor nos remonta a uma questão: como o ensino de Geografia pode intervir almejando a formação de Sujeitos com a *cabeça bem-feita*? Acreditamos que alguns caminhos podem ser trilhados visando aproximações com uma formação geral que oportunize a construção de conhecimento ligada à dúvida, à relativização das verdades e ao fomento à curiosidade e à criatividade. Igualmente, a construção de conhecimento que

pressuponha a busca pelo entendimento da condição humana (MORIN, 2015; 2011) e que preze por uma formação geral que leve à compreensão e ao respeito entre os Sujeitos. Mas, para nós, quais podem ser esses caminhos?

Levando em conta as particularidades atuais tangidas anteriormente, a grande quantidade de informações e as múltiplas linguagens disponíveis, o aproveitamento das potencialidades dessa última pode ser um caminho profícuo. A Geografia pode incorporar diversas linguagens ao seu ensino. Pode se valer da Literatura, da poesia, da música, bem como de histórias em quadrinhos, charges, imagens, filmes e vídeos. Se o mundo é dinâmico, nossas práticas de ensino também podem ser. Ou não? Parece existir uma relativa facilidade de acesso a essas linguagens pelos alunos e pelos professores, ainda que seja necessário reconhecer que muito precisa ser feito para promover a ampliação do acesso à informação e aos diversos conteúdos de forma democrática e justa em nosso país.

Essa postura de utilização de distintas linguagens é apontada por Sônia Castellar e Jerusa Vilhena (2010) como sendo uma possibilidade ao ensino de Geografia visto que:

Nestes últimos anos, os materiais à disposição dos professores de Geografia estão cada vez mais variados e de fácil acesso. [...] Um dos recursos de que os professores fazem uso são as diferentes linguagens, na medida em que todos são responsáveis pela capacidade leitora e escritora do aluno e que há acesso aos textos via jornais, revistas científicas e internet. É nesse contexto que as iniciativas dos professores não devem ficar restritas a um tipo de texto ou de linguagem. (CASTELLAR e VILHENA, 2010, p. 65).

Essa postura de abertura à incorporação de diferentes linguagens para auxiliar na (re)construção do conhecimento geográfico parece ser uma tendência, como apontam alguns autores. Lana Cavalcanti (2010) argumenta que o professor de Geografia pode ampliar o uso de procedimentos de ensino que sejam propiciadores da manifestação dos Sujeitos, de sua diversidade e do processo de significação dos conteúdos, incluindo a música, a Literatura, o cinema, a cartografia, o estudo do meio e os jogos de simulação. Da mesma forma, Rossevelt Santos *et al.* (2010) e Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009) apontam para o desafio que as novas linguagens impõem a escola e, especificamente, ao ensino da Ciência Geográfica e em como elas podem servir para a (re)construção de conceitos geográficos em sala de aula.

Dentre esses recursos disponíveis percebemos, por meio de nossas pesquisas e em nossa incipiente prática, a importância atribuída ao livro didático. Ele parece ser, no presente momento, o objeto mais utilizado como apoio, recurso à aprendizagem. O que não é, efetivamente, algo negativo. Todavia, compreendemos o livro didático como qualquer outra linguagem: como um complemento — dentre os muitos à disposição — e não como o ator principal, o condutor do movimento dialógico de ensinar e aprender Geografia.

O livro didático apresenta-se como um instrumento que contém informações e que, para ter significado didático — e assim explicitar a sua denominação enquanto recurso “didático” — precisa ser problematizado, “geografizado”. Suas informações precisam ser (re)trabalhadas geograficamente, (re)organizadas e (re)interpretadas com os alunos. Não somente ele, mas qualquer material pedagógico que utilizarmos em nossas atividades docentes. Pensamos, neste momento, que a Geografia pode estar em muitos locais e em diversas linguagens, mas que cabe a nós construirmos dialogicamente com os alunos as ferramentas para que eles possam enxergá-las.

As linguagens supracitadas podem auxiliar o trabalho com temas geográficos possibilitando leituras sobre o Espaço Geográfico talvez mais convidativas, diferenciadas e lúdicas. Isso demanda um sólido conhecimento das bases teórico-epistemológicas da Geografia, visto que essas linguagens “exteriores” à nossa disciplina podem ser trabalhadas, para nós, objetivando a atribuição de sentido à (re)construção do conhecimento geográfico, isto é, que possa demonstrar aos alunos as potencialidades do conhecimento geográfico enquanto instrumento que pode contribuir para a ação cotidiana.

Uma das principais formas de trabalho com essas linguagens parece ser o emprego das mesmas para a construção de conhecimento sobre os conceitos da Geografia. Mas o que são os conceitos? Para prosseguirmos, necessitamos caracterizar os mesmos. Para Gallo (2003, p. 35-36):

A criação de conceitos é uma forma de transformar o mundo; os conceitos são as ferramentas que permitem ao filósofo criar um mundo à sua maneira. Por outro lado, os conceitos podem ainda ser armas para a ação de outros, filósofos ou não, que dispõem deles para fazer a crítica do mundo, para instaurar outros mundos [...] Que não se faça uma leitura idealista do conceito; não se trata de afirmar que é uma ideia (conceito) que funda a realidade; num sentido completamente outro, o conceito é imanente à realidade, brota dela e serve justamente para fazê-la compreensível. [...] o

conceito é sempre uma intervenção no mundo, seja para conservá-lo, seja para mudá-lo.

Os conceitos podem ser compreendidos como formas de entender — no âmbito da Geografia — sob diferentes perspectivas, as distintas nuances do Espaço Geográfico. Esses conceitos, construídos pelas diversas correntes do pensamento geográfico constituem um importante corpo teórico que permite análises diversas sobre as realidades efêmeras de nosso tempo.

Na Geografia “temos cinco conceitos-chave que guardam entre si forte grau de parentesco, pois todos se referem à ação humana modelando a superfície terrestre: paisagem, região, espaço, lugar e território” (CORRÊA, 2000, p. 16). Esses conceitos, além de serem a base da Geografia chamada acadêmica, constituem-se em uma base fundamental para o ensino de Geografia praticado no ambiente escolar, ratificado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Fundamental:

No que se refere ao ensino fundamental, é importante considerar quais são as categorias da Geografia mais adequadas para os alunos em relação a essa etapa da escolaridade e às capacidades que se espera que eles desenvolvam. Assim, “espaço” deve ser o objeto central de estudo, e as categorias “território”, “região”, “paisagem” e “lugar” devem ser abordadas como seu desdobramento. (BRASIL, 1998, p. 27).

A partir do exposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia do Ensino Fundamental, alguns autores como Castrogiovanni (2011), Castellar e Vilhena (2010) e Cavalcanti (2010) apontam para a (re)construção desses conceitos geográficos na Educação Básica enquanto base para o desenvolvimento do raciocínio geográfico nos alunos. Conforme Cavalcanti (2005, p. 14-15):

Os conceitos geográficos mais abrangentes são ferramentas, recursos intelectuais fundamentais para a compreensão dos diversos espaços. São esses conceitos [...] que permitem aos alunos, no estudo de Geografia, localizar e dar significado aos lugares, pensar nessa significação e na relação que eles têm com a vida cotidiana de cada um.

Os conceitos estabelecidos pela Geografia representam formas de ler o mundo provisoriamente, sendo também eles mesmos provisórios, em processo constante de (trans)formação e (re)construção. Uma vez mais surge o papel do professor em ser um Sujeito fundamentalmente estabelecido na epistemologia do conhecimento geográfico. Esses conceitos se estendem como grandes guarda-

chuvas que abarcam a diversidade de temas da Geografia. Como apontam Pires e Alves (2013, p. 236):

Do ponto de vista do ensino de Geografia, esses conceitos se desdobram em diversos temas/conteúdos a serem trabalhados na escola e constituem-se como orientação para a construção de um raciocínio geográfico que organiza e explica as práticas espaciais cotidianas dos alunos no espaço e no tempo.

Dessa forma, o trabalho com as informações e sua transformação em conhecimento, a incorporação e o trabalho com as diferentes linguagens e o trabalho com os conceitos que formam a epistemologia de nossa ciência são alguns dos variados caminhos que podem ser trilhados para tornar a Geografia uma disciplina escolar que almeje aproximações com uma construção de conhecimento quem sabe, mais poética e menos prosaica ao abordar o mundo e as suas nuances. Morin (2013) aponta que a vida pode ser polarizada entre momentos de prosa — coisas que fazemos por obrigação, que não nos interessam, para sobreviver — e momentos de poesia — atividades que nos fazem florescer, amar e comunicar.

Pode a Geografia fomentar momentos de poesia em nossos educandos? O que seria essa poesia no ensino de Geografia? Castrogiovanni (2014c, p. 95) guiamos postulando que:

Poesia é uma manifestação de beleza e estética retratada pelo sujeito poeta em forma de palavras. No sentido figurado, poesia é tudo aquilo que comove a alma, que sensibiliza e desperta sentimentos de estranheza nos sujeitos construtores do espaço. É qualquer forma de arte que inspira e encanta o sentimento de interação com o espaço geográfico, que emprega uma prosa sublime e bela para compreender o conjunto inseparável de objetos e sistemas de ações que nos envolve.

Acreditamos, neste momento, que a Geografia pode proporcionar momentos mais poéticos na vida de nossos alunos. Será?

3.2. O REFERENCIAL TEÓRICO: ESPAÇO GEOGRÁFICO, PAISAGEM E IMAGINÁRIO

3.2.1. O Espaço Geográfico

Ao longo de sua trajetória científica, a Geografia elaborou, por meio de suas distintas correntes de pensamento, um corpo conceitual e teórico vasto e heterogêneo. Desde a sua constituição enquanto campo científico nas décadas finais do século XIX, a Ciência Geográfica tem diversidade metodológica, vasta multiplicidade de abordagens, além de amplas interfaces com outras áreas do conhecimento.

Em um campo onde a pluralidade parece ser uma de suas principais características, definir um objeto particular e principal de estudo parece ser desafiador e de intrincada configuração sem calorosas discussões, embates teóricos, contestações e controvérsias. Conforme aponta Moraes (2007), nossa ciência já possuiu como objetos de estudo, a saber: o estudo da superfície terrestre, da paisagem, o estudo sobre as individualidades dos lugares, a diferenciação de áreas, o estudo das relações entre a sociedade e o meio e o estudo sobre o espaço. Este último, o espaço, mais especificamente sob a alcunha de Espaço Geográfico, sobretudo pelas contribuições de Milton Santos (1997, 2004) consolidou-se nas últimas décadas como o objeto de estudo de maior aceitação dentro do ambiente acadêmico, local de discussão e de (re)construção do conhecimento geográfico por excelência.

A expressão “espaço”, de extensa polissemia, também é utilizada por outras áreas, ramificada em termos como espaço sideral, topológico, econômico e pessoal justapondo-se em atribuições científicas e referências cotidianas coloquiais. De acordo com Corrêa (2000):

A expressão “espaço geográfico” ou simplesmente “espaço”, por outro lado, aparece como vaga, ora estando associada a uma porção específica da superfície da Terra identificada seja pela natureza, seja por um modo particular como o Homem ali imprimiu as suas marcas, seja com referência à simples localização. Adicionalmente a palavra “espaço” tem o seu uso associado indiscriminadamente a diferentes escalas, global, continental, regional, da cidade, do bairro, da rua, da casa e de um cômodo no seu interior. (CORRÊA, 2000, p. 15).

Mas o que é o espaço e, mais especificamente, o que é o Espaço Geográfico, compreendido como o objeto de estudo principal da Geografia? Essa é uma questão que parece trazer significativas discussões e dúvidas, pois muitos, mesmo pertencendo à Ciência Geográfica, parecem ter falta de clareza sobre ele. Consideram este objeto de estudo demasiadamente abstrato, ou até mesmo

carregam certo desconhecimento sobre o valor que esse objeto possui para os estudos geográficos. Essa falta de clareza parece repercutir, de maneira semelhante, sobre o ambiente escolar.

Um episódio recorrente em nossa carreira profissional como professores é questionarmos os alunos sobre o que a Geografia estuda. De maneira geral, recebemos respostas apontando para os temas que ela aborda: que ela estuda os países, os continentes, os aspectos físicos e sociais da Terra ou os mapas. Onde está o Espaço Geográfico? Até mesmo para alguns professores, parece existir pouco entendimento epistemológico. Essa ambiguidade a respeito do objeto de estudo da Geografia, tanto para os alunos como para o público em geral, acaba gerando um desconhecimento dos propósitos pelos quais a nossa ciência é ensinada na Educação Básica e, igualmente, das suas razões por existir enquanto ciência.

As discussões sobre o espaço não são recentes na Geografia. Suas raízes estão na Geografia determinista alemã de Friedrich Ratzel do final do século XIX, conforme aponta Corrêa (2000). Desde então, as conceitualizações a respeito do Espaço Geográfico deram-se gradualmente, sendo erigidas distintas definições que acompanham as correntes do pensamento geográfico ao longo do tempo. Nesta seara epistemológica, consideramos a definição de Santos (1997) como a mais elucidativa para compreendermos como o Espaço Geográfico pode ser caracterizado. Santos (1997, p. 51) o define como sendo “um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como um quadro único no qual a história se dá”.

Baseados nos apontamentos do referido autor, entendemos que o espaço é uma totalidade, um produto concebido historicamente e que manifesta as práticas sociais dos diferentes grupos que nele vivem e que o (re)constroem de forma constante (CASTROGIOVANNI, 2007). O espaço pode ser vislumbrado como a união inseparável entre as suas formas constituintes, isto é, a natureza modificada pela sociedade e materializada por meio da técnica e as ações dos seres humanos que se dão entremeadas por estas formas. Essa conexão demonstra o dialogismo entre a sociedade e a natureza.

Doreen Massey (2012) aponta três aspectos sociais significativos que caracterizam o espaço enquanto palco condicionador das ações da sociedade em

seu processo de (re)construção e (trans)formação espacial. O primeiro aspecto diz respeito ao espaço como *produto de interrelações*, que se estabelecem em escalas que vão do global ao local. A referida autora também observa o espaço como:

A esfera da possibilidade da existência da multiplicidade; é a esfera na qual distintas trajetórias coexistem; é a esfera da possibilidade da existência de mais de uma voz. Sem espaço não há multiplicidade; sem multiplicidade não há espaço. Se o espaço é indiscutivelmente produto de interrelações, então isto deve implicar na existência da pluralidade. Multiplicidade e espaço são co-constitutivos (MASSEY, 2012, p. 8).

Por fim, a referida autora atribui uma perspectiva processual e aberta quanto ao espaço, apontando que:

Finalmente, e precisamente porque o espaço é o produto de relações entre relações que são práticas materiais necessariamente embutidas que precisam ser efetivadas, ele está sempre num processo de devir; está sempre sendo feito — nunca está finalizado, nunca se encontra fechado. (MASSEY, 2012, p. 8).

Analisando o exposto por Massey (2012), podemos inferir que alguns termos parecem ser aptos para, neste momento, sintetizar o que o espaço exprime enquanto esfera de manifestação de forças dos Sujeitos. Dessa forma, provisoriamente, temos os seguintes vocábulos que evidenciam e pressupõem o espaço: movimentos, ações, interrelações, diversidade, abertura e falta de conclusão. Há, da mesma forma, uma dimensão representativa.

Além da dimensão social o espaço parece trazer consigo, igualmente, uma dimensão simbólica, uma carga subjetiva originária dos Sujeitos e de suas culturas que o (re)compõe, visto que ele envolve:

Tanto o universo dos objetos quanto dos sujeitos e suas ações, tanto a dimensão dos elementos (aparentemente) fixos quanto móveis, tanto a dimensão material quanto a dimensão imaterial. Nesse sentido, todo espaço geográfico é também ação, movimento e representação simbólica. (HAESBAERT, 2014, p. 115).

Dessa forma, a sociedade interfere no espaço transformando-o, modificando-o, e lhe atribuindo significados. No entanto, não somente a sociedade implica em (re)arranjar o espaço conforme suas intencionalidades. Ela também parece ser condicionada por ele. No Paradigma da Complexidade, pensamos que o

princípio da Recursão Organizacional (MORIN, 2003) parece ser aquele que mais se aproxima do Espaço Geográfico, visto que os Sujeitos (re)constroem e (res)significam o espaço, ao mesmo tempo em que são (re)construídos e (res)significados pelo mesmo em um movimento dialógico e contínuo de influências. Assim, a sociedade é produtora, mas também produzida pelo espaço.

No caso da Literatura, um de nossos enfoques, a mesma possui uma dimensão simbólica, sendo uma forma de representação do Espaço Geográfico por intermédio da escrita. Por isso, as obras literárias parecem conter — de maneira geral — traços do espaço e do tempo em que são produzidas, visto que são consideradas como objetos sociais (LAJOLO, 1995). De modo recursivo, os escritos literários, pela influência que podem exercer sobre os Sujeitos também podem impactar na sociedade e no espaço e tempo em que foram erigidos.

Enquanto objeto de estudo da Geografia, o Espaço Geográfico corresponde a um guarda-chuva que abriga diferentes conceitos — geográficos — que representam formas de abordagem e meios para analisar provisoriamente e sob diferentes perspectivas o leque de multidimensionalidades que são tecidas a partir do espaço. Assim, cada conceito sob a égide do Espaço Geográfico, permite a expressão de diferenciadas leituras. Conforme Surtegaray (2000, p. 31):

O espaço geográfico é dinâmico. Sua dinâmica é representada pelo movimento, por exemplo, o girar do círculo (das cores). No movimento tem-se o branco (o espaço geográfico como presença das cores-multicores), no repouso tem-se a presença de cores, individualmente definidas, cada cor representa, em meu imaginário, um conceito, território (vermelho), região (amarelo), lugar (azul), ambiente (verde) etc. O disco em movimento, os giros expressam a ideia: um todo uno, múltiplo e complexo. Esta representação é elaborada no sentido de expressar a concepção de que: o espaço geográfico pode ser lido através do conceito de paisagem, e/ou região, e/ou território, e/ou lugar, e/ou ambiente; sem desconhecermos que cada uma dessas dimensões está contida em todas as demais.

Assim, pensamos que o espaço pode ser lido, compreendido e estudado, provisoriamente a partir dos conceitos geográficos que nosso objeto de estudo científico abrangeu. Nesta pesquisa, alguns conceitos tornaram-se mais apropriados que outros levando em conta os objetivos que almejávamos. Todavia, cabe salientar que os conceitos geográficos não possuem hierarquia ou qualquer grau de importância superior ou inferior aos demais que a compõe. Dessa forma, o conceito

geográfico que elencamos como fundamental para englobar a nossa pesquisa foi Paisagem.

3.2.2. A Paisagem

Comumente, quando questionamos nossos alunos ou outros não ligados diretamente à Ciência Geográfica sobre o que é a Paisagem, percebemos que parece existir enquanto senso comum uma imagem romântica sobre a mesma. As respostas geralmente apontam para locais julgados como belos devido aos seus atributos perceptíveis, dando a este conceito um sentido estético: uma paisagem predominantemente montanhosa, um local com natureza exuberante, uma bela praia de águas cristalinas. Geralmente uma Paisagem onde afloram aos sentidos as formas naturais mais primitivas e pouco modificadas pelos seres humanos. Imagens típicas de cartões-postais.

Há essa dimensão banal, cotidiana da Paisagem. Talvez um tanto idealizada da mesma, que não parece demonstrar as potencialidades que esse conceito pode compreender. Não queremos aqui dizer que a Paisagem não possa ser isto. Pelo contrário, desejamos demonstrar que a Paisagem possui essa e outras múltiplas interpretações e significados. Ela parece ser carregada de subjetividades. Isto quer dizer que cada indivíduo conceberá a Paisagem, a representará, a interpretará de acordo com suas estruturas internas, seu imaginário, suas crenças e seus valores. No entanto, cabe-nos aqui, analisar as atribuições geográfico-científicas dadas a este conceito e as abordagens que, neste momento, se fazem de maior valia para a presente pesquisa.

Inicialmente, cabe-nos reiterar que, como mencionado anteriormente, entendemos que o objeto de estudo principal de nossa ciência é o Espaço Geográfico. Já a Paisagem, enquanto elemento conceitual permite a compreensão de certos aspectos relacionados a esse objeto sob um determinado enfoque, tal como sugerem Santos (1997) e Dirce Suertegaray (2000).

O termo Paisagem constitui-se em um elemento polissêmico e, no que condiz aos seus aspectos conceituais, possui uma abrangência plural, pois é um conceito que além da Geografia, está presente em outras áreas como a Arquitetura, o Urbanismo e as artes. Nesta última é que a Paisagem se origina. De acordo com Souza (2013, p. 46) “a ideia de paisagem nos remete, inicialmente, não a ciência,

mas sim à pintura, mais especificamente à pintura da Renascença na Itália e, principalmente, em Flandres”. Este conceito foi incorporado à Geografia quando da sua constituição e de seu estabelecimento enquanto ciência e como componente acadêmico e escolar nas décadas finais do século XIX, constando como um dos conceitos mais antigos utilizados nos estudos geográficos.

De acordo com Puntel (2012), a introdução do conceito de Paisagem na Ciência Geográfica pode ser atribuída ao naturalista alemão Alexander Von Humboldt. Ainda, conforme a autora:

Humboldt entendia que o geógrafo deveria contemplar a Paisagem de uma forma quase estética, visto que causaria uma “impressão” no observador. Esta, combinada com a observação sistemática dos seus elementos componentes e filtrada pelo raciocínio lógico, levaria à explicação da causalidade das conexões contidas na Paisagem. (PUNTEL, 2012, p. 24).

A contribuição de Humboldt, juntamente com as concepções posteriores sobre a Paisagem, estabelecidas por Carl Ritter e Friedrich Ratzel, consolidaram as bases desse conceito no quadro teórico da Ciência Geográfica, atribuindo à Paisagem uma perspectiva determinista, característica da Geografia alemã desenvolvida na época. Nesta visão, o local onde certa sociedade vivia era determinante para estabelecer as ações e as características de seus Sujeitos.

Ao final do século XIX, o geógrafo francês Vidal de La Blache aponta o objeto de estudo da Geografia como sendo a relação entre o homem e a natureza, a partir de uma análise que coloca a Paisagem como principal meio de pesquisa (PUNTEL, 2012). La Blache aponta os estudos sob uma perspectiva que coloca os grupos humanos como Sujeitos que são condicionados pelo meio em que vivem, mas também podem transformá-lo visando atender às suas necessidades e intenções. Conforme Puntel (2012, p. 25), La Blache:

Colocou o homem como um ser ativo, que sofre a influência do meio, mas que atua sobre este, transformando-o. Para esse geógrafo, a análise geográfica seria a observação de campo, indução a partir da paisagem, particularização da área enfocada, comparação das áreas estudadas e do material levantado, e a classificação das áreas e dos gêneros de vida em “séries de tipos genéricos”.

A partir desses autores clássicos das escolas geográficas alemã e francesa, esta perspectiva de interação entre a sociedade e o meio consolidou-se na análise

da Paisagem. No entanto, a Geografia francesa parece ter sido a responsável pela introdução de perspectivas culturais a estes estudos.

Um dos autores que discorrem neste sentido é Carl Sauer (1998). Para o referido autor a Paisagem Cultural é concebida a partir de uma Paisagem Natural.

A paisagem cultural é modelada a partir de uma paisagem natural por um grupo cultural. A cultura é o agente, a área natural é o meio, a paisagem cultural é o resultado. [...] A paisagem natural é evidentemente de fundamental importância, pois ela fornece os materiais com os quais a paisagem cultural é formada. A força que modela, entretanto, está na própria cultura. (SAUER, 1998, p. 59).

Conforme essa visão sobre a Paisagem, a morfologia da mesma ocorre por meio da ação humana inserida em uma cultura. A cultura, nesta perspectiva, corresponde à maneira como a sociedade apropria-se do meio físico o transformando de acordo com os seus anseios.

Ainda com esse horizonte cultural, Augustin Berque (1998) concebe a Paisagem como expressão concreta do significado que dada sociedade atribui à sua relação com o espaço e com a natureza. O referido autor pondera, ademais, que a Paisagem é portadora de uma *marca* e de uma *matriz*.

A paisagem é uma marca, pois expressa uma civilização, mas é também uma matriz porque participa dos esquemas de percepção, de concepção e de ação – ou seja, da cultura – que canalizam, em certo sentido, a relação de uma sociedade com o espaço e com a natureza. (BERQUE, 1998, p. 84-85).

Enquanto marca, a Paisagem pode ser operada como um objeto passível de ser descrito, um dado perceptível da realidade que pode ser inventariado e analisado a partir de uma miríade de concepções teóricas e metodológicas de investigação. Dessa forma:

É preciso compreender a paisagem de dois modos: por um lado ela é vista por um olhar, apreendida por uma consciência, valorizada por uma experiência, julgada (e eventualmente reproduzida) por uma estética e uma moral, gerada por uma política, etc. e, por outro lado, ela é matriz, ou seja, determina em contrapartida, esse olhar, essa consciência, essa experiência, essa estética e essa moral, essa política, etc (BERQUE, 1998, p. 86).

Dessa forma a Paisagem é forjada pelos Sujeitos, condicionados por aspectos culturais. Em contrapartida, a Paisagem também pode influir sobre as

ações dos Sujeitos e sobre as condicionantes culturais. Esse fluxo de mão dupla vai ao encontro do Princípio de Recursão Organizacional estabelecido por Morin (2003), pois tanto a cultura como a Paisagem são elementos que (re)produzem e são (re)produzidos, atuando, de forma simultânea, como meio e como fim em constante (re)construção.

Essas perspectivas da Paisagem sobre uma abordagem cultural auxiliam o nosso processo investigatório ao trabalharmos com a Literatura, pois, como vimos nos parágrafos acima, cada cultura parece atribuir uma diversidade de representações à Paisagem. As maneiras que isso pode ocorrer são múltiplas. Ela pode ser representada, por exemplo, a partir da música e das artes. E, igualmente, pela Literatura. Pensamos que a Paisagem e as obras literárias possuem uma relação que se estabelece por meio de descrições realizadas pelos seus autores. Toda obra literária está inserida em uma cultura posta em determinado tempo e em algum espaço, o que permite inferir que as obras literárias, tais como as fotografias, permitem conceber a Paisagem posta em certo momento de determinada cultura, levando em conta toda a subjetividade existente na obra, fruto de quem a escreveu.

Neste sentido, a conceituação de Paisagem que, para nós, neste momento, adequa-se efetivamente ao que propomos realizar parece ser a erigida por Verdum (2012). Para o referido autor, a Paisagem caracteriza-se como:

O concreto, ou seja, a coisa real, mas, ao mesmo tempo, é a imaginação, a representação destas coisas, as imagens. Cada um de nós, de acordo com a nossa trajetória, nossa consciência, experiência, vê as paisagens de forma diferente e única. Cada um constrói seus conceitos que vão refletir em suas ações e olhares, mas estes olhares estão concebidos a partir de uma matriz cultural, do coletivo das pessoas de uma determinada sociedade humana. (VERDUM, 2012, p. 18).

Esta conceituação proposta vai ao encontro daquilo que acreditamos, pois relaciona diversas instâncias da paisagem: a sua forma, a sua relação com a cultura na qual está posta e também aos aspectos subjetivos relacionados aos sentidos e à imaginação dos Sujeitos.

3.2.3. Imaginário

O que é um imaginário? Quais são as suas funções? O Imaginário só é aquilo que existe na imaginação, sem sofrer influências ou perturbações do meio externo ao Sujeito? Os imaginários são singulares, pertencendo unicamente aos Sujeitos ou são múltiplos, partilhados pelos demais componentes da sociedade que o engendram? Essas questões são algumas pelas quais pretendemos percorrer as nossas reflexões nas linhas a seguir.

O termo imaginário deriva do latim *imaginari*, cuja acepção diz respeito à formação de imagens mentais sobre algo. Em um primeiro momento, ao buscar o verbete *imaginário* em um dicionário (HOUAISS; VILLAR, 2009) podemos encontrar significados tais como: o que só existe na imaginação; o que não é real; fictício; ilusório; que faz parte da imaginação; aquilo que só pela imaginação se pode alcançar; ou um conjunto de características, valores e símbolos de grupo de pessoas ou de um povo ou comunidade. Mas será apenas isso ou há algo mais?

O conceito de Imaginário não parece ser novo no contexto científico. Tampouco unitário. O Imaginário está presente em campos como a Psicanálise, a Filosofia, a Antropologia, a Sociologia e a Geografia, sendo um instrumento analítico polissêmico, sobretudo nas ciências denominadas humanas e na Comunicação.

Observamos um Imaginário conforme Gilbert Durand (2002), que o caracteriza como um conjunto de atitudes imaginativas que resultam na (re)produção de símbolos, imagens, mitos e arquétipos pelos seres humanos que se estabelece por meio das relações entre as intimações objetivas, isto é, os limites impostos pela sociedade a cada Sujeito (coerção), e as intimações subjetivas, a subjetividade do mesmo. Dessa forma, o Imaginário parte do “mundo interior” do Sujeito, mas contém um complemento exterior concreto.

Quantos imaginários criamos ao longo de nossa vida sobre aquilo que nos cerca? Criamos imaginários sobre o que projetamos para o futuro, e até mesmo sobre o presente e o passado. Sobre sermos professores. Sobre sermos pesquisadores. Formamos imaginários a respeito das diferentes e complementares instâncias de nossa existência. Sobre o afetivo, o lúdico, o (sobre)natural, o existencial. Moldamos imaginários sobre as verdades provisórias que compõe a vida. Mas por que criamos imaginários?

O sociólogo Michel Maffesoli (2001) aponta que o Imaginário produz imagens que, na Dialógica entre o racional e o irracional constituem-se em um

conjunto de construções mentais potencializadoras das chamadas práticas. Ou seja, os imaginários ajudam a impulsionar as ações dos Sujeitos. Servem como estimuladores para o comportamento, compelindo a execução das atividades na sociedade. Silva (2012) vai ao encontro destas postulações observando os imaginários como uma rede etérea e movediça de valores e de sensações partilhadas concreta e virtualmente que formam, simultaneamente, uma díade: um *reservatório* e um *motor*. Enquanto *reservatório*:

[...] agrega imagens, sentimentos, lembranças, experiências, visões do real que realizam o imaginado, leituras de vida e, através de um mecanismo individual/grupal, sedimenta um modo de ser, de agir, de sentir e de aspirar ao estar no mundo. O imaginário é uma distorção involuntária do vivido que se cristaliza como marca individual ou grupal. (SILVA, 2012, p. 11-12).

Na qualidade de *motor*, o imaginário se constitui em um:

[...] sonho que realiza a realidade, uma força que impulsiona indivíduos ou grupos. Funciona como catalisador, estimulador e estruturador dos limites das práticas. [...] é o acelerador que imprime velocidade à possibilidade de ação. O homem age (concretiza) porque está mergulhado em correntes imaginárias que o empurram contra ou a favor dos ventos. (SILVA, 2012, p. 12).

Esses imaginários se caracterizam como marca singular do Sujeito ou enquanto grupo, sociedade? Maffesoli (2001) postula que todo imaginário é grupal, coletivo. Ele reside na esfera Dialógica entre o individual e o coletivo, mas que, em última instância, o que sobressai acaba sendo o imaginário da coletividade. Será? No entanto, conforme aponta Silva (2012, p. 15) “a autonomia individual, porém, não desaparece, uma vez que o imaginário não é um determinismo”. Dessa forma, caracteriza-se como individual, pois está posto em uma esfera de identificação pessoal e também ligado ao coletivo, visto que se articula ao compartilhamento coletivo de valores.

Como se dá a construção dos imaginários, tanto individuais como coletivos? Silva (2012) verifica que a construção de imaginários individuais se dá, em essência, por meio de três fundamentos complementares: a identificação (reconhecimento de si no outro), a apropriação (desejo de ter o outro em si) e a distorção (reelaboração do outro para si). A edificação do imaginário social ou coletivo se estabelece pelo

contágio: aceitação do modelo do outro (lógica tribal), disseminação (igualdade na diferença) e imitação (distinção do todo por difusão de uma parte).

O conceito de imaginário aproxima-se do princípio Dialógico do Paradigma da Complexidade emergindo como um elemento que permite o diálogo e a sincronia entre o racional e o irracional, o objetivo e o subjetivo, o individual e o coletivo, o real e o irreal. Ou seja, para existir epistemologicamente o imaginário fundamenta-se em instâncias opostas, mas complementares, antagônicas, mas que permitem a conciliação.

Outro aspecto a ser analisado diz respeito às chamadas tecnologias do imaginário. Mas o que são as mesmas? Silva (2012, p. 22) responde provisoriamente essa questão asseverando que as tecnologias do imaginário são, “dispositivos (elementos de interferência na consciência e nos territórios afetivos aquém e além dela) de produção de mitos, de visões de mundo e de estilos de vida”. Quais tecnologias seriam essas? Quais surgem em nosso imaginário?

A televisão, o cinema, a Literatura parecem ser algumas dessas tecnologias disseminadoras e moldadoras de imaginários. Ou não? E a ciência? Será que ela também é uma propagadora de imaginários? E, mais especificamente: o ensino de Geografia parece ser um propagador de imaginários sobre os Sujeitos, sobre a sociedade e sobre o mundo ou não? Após analisarmos aspectos que concernem à raiz epistemológica do conceito de Imaginário, cabe visualizá-lo no plano da Ciência Geográfica.

O Imaginário na Geografia parece ter sofrido uma maior valorização e ênfase teórica a partir das correntes Humanistas e Culturais que se estabeleceram na disciplina a partir da década de 1970 ainda que, conforme pontua Werther Holzer (2008, p. 137):

A ideia de uma disciplina centrada no estudo da ação e da imaginação humanas e na análise objetiva e subjetiva de seus produtos, que pretendiam constituir uma ciência de síntese que estivesse além dos parâmetros cartesianos e positivistas, nos remete aos anos 20.

Essas correntes trouxeram para a Geografia formas de abordagens que propiciaram a valorização das experiências dos sujeitos e de seus aspectos subjetivos, tais como as (rel)ações em seus espaços de vivência, a (re)valorização dos conceitos de Lugar e Paisagem e das análises das artes enquanto formas de

expressões das culturas. Nesta seara epistemológica, também houve a valorização do imaginário dos sujeitos.

Dentro das artes, a Literatura teve papel privilegiado nos trabalhos de cunho humanista e cultural, conforme aponta Gomes (2003). A análise de obras literárias caracterizou-se como um dos movimentos principais, visto que a Literatura abre um leque de possibilidades de compreensões provisórias por abordar de forma artística e subjetiva aspectos que dizem respeito à vivência e à criação de imaginários sobre diversos locais.

Estes aspectos podem ser observados em trabalhos como o de Roberto Côrrea e Zeny Rosendahl (2001), Marandola Jr. e Oliveira (2010) e Suzuki e Silva (2016), onde os organizadores compilam uma vasta gama de trabalhos que fazem referência à análise de obras literárias onde podem ser observadas criações de imaginários sobre diversos espaços, tais como a região do Sertão do Nordeste brasileiro, a Amazônia, as relações estabelecidas entre a cidade e o campo e os imaginários turísticos.

Oliveira Jr. (2009), ao teorizar as funções dos mapas, das fotografias aéreas e das imagens de satélite postula que:

Ao grafar o espaço sob diferentes perspectivas, essas imagens desejam que miremos o espaço sob a perspectiva que elas nos dão dele. Buscam gerar e perpetuar uma maneira de imaginar o espaço. Nessa busca, elas também estão produzindo formas não só de imaginar o real, mas também de percebê-lo e concebê-lo. Elas nos educam o olho para ver sob determinada maneira e nessa esteira vão produzindo nossas memórias e as formas da nossa imaginação do real. (OLIVEIRA Jr., 2009, p. 20).

Ampliamos essas asserções inserindo a Literatura neste contexto, pois acreditamos, neste momento, que a mesma se configura como um instrumento criador, veiculador e disseminador de imaginários.

3.3. O (DES)CONHECIDO JÚLIO VERNE

Rumo à imortalidade e à eterna juventude.

(Júlio Verne)

Quem foi Júlio Verne? Quem foi o homem que ajudou a inspirar gerações (e continua inspirando) a seguir o caminho da ciência, dentre eles nomes como o

astronauta Yuri Gagarin e o químico Dmitri Mendeleiev? Conhecemos um pouco daquilo que Verne escreveu, temos contato com as suas obras, com sua arte. Mas quem foi o Sujeito por trás de tais trabalhos? Quem foi esse aficionado pela ciência — sobretudo pela Geografia — que mesmo sendo literato também atuou como membro da Sociedade Geográfica de Paris e chegou até mesmo a publicar trabalhos de cunho geográfico?

Há até mesmo os que indagam se Verne foi literato ou geógrafo (AMORIM FILHO, 2010) ou os que apontam que o autor “talvez tenha, como nenhum outro ficcionista do cânone literário, se apropriado da ciência geográfica em seu ofício” (FREITAS; FERNANDES, 2012, p. 90). Quem foi esse escritor que articulou o conhecimento científico disponível em seu tempo com aventura e ficção? Verne parece ter constantemente gracejado sobre essa questão.

O próprio Júlio Verne intitulou-se como o mais desconhecido dos homens, visto que o seu sucesso literário e a sua profícua e extensa bibliografia serviram como um muro que encobriu uma vida marcada por significativos problemas familiares com o pai, desavenças conflitantes com a esposa e uma relação conturbada com o filho. Suas obras escondem um homem tímido, introspectivo e até rabugento que agia discretamente e evitava contatos com a imprensa. Isso gerou a criação de imaginários, mitos e lendas sobre o autor.

Conforme Juan Benítez (1990), mesmo quando vivo questionava-se: quem é Júlio Verne? Será um pseudônimo? Um conjunto de pessoas que publica obras literárias utilizando o mesmo nome? Um homem com “escravos” a seu dispor para produzir diversas obras em um curto período? Júlio Verne realmente é uma pessoa ou somente um nome utilizado por alguma editora para obter sucesso?

O Júlio Verne das *Viagens Extraordinárias* parece ser bem diferente do Verne Sujeito, alguém carregado de sonhos desde a juventude, um apaixonado pelo mar e por viajar pelo mundo que batalhou para conseguir os seus ideais ainda que os caminhos tenham sido tortuosos e o sucesso tenha levado certo tempo para ser atingido. Certamente o contato com o editor — que se tornaria igualmente um grande amigo e praticamente um pai — Pierre-Jules Hetzel teve impacto significativo em sua vida. Fala-se que Júlio Verne foi um profeta, um *Nostradamus* científico que previu grandes feitos da ciência como a invenção dos submarinos, dos balões, das viagens espaciais e da televisão.

Entretanto, conforme Benítez (1990) e George Waltz Jr. (1948) esse foi um homem de hábitos bem definidos, extremamente perfeccionista, detalhista e meticuloso que dormia pouco, acordava cedo, escrevia pela manhã e estudava à tarde e à noite. Em sua biblioteca ou nos acervos públicos ao seu alcance lia artigos, jornais e demais publicações científicas da época para certificar-se de que suas obras possuísem fidedignidade com o que surgia no horizonte científico de seu tempo.

Também possuía seu corpo técnico de assessoramento: amigos geógrafos, engenheiros, matemáticos e demais cientistas que auxiliavam com questões técnicas, cálculos e nomenclaturas naquilo que é apontado como um dos pontos mais fortes e envolventes de sua escrita: a minúcia e o detalhamento de suas descrições sobre as personagens, os locais onde ocorrem as histórias e os engenhos científicos envolvidos nas tramas.

Suas ditas “adivinhações” científicas geraram mitos sobre possíveis participações em sociedades maçônicas e em ordens como a Rosa Cruz, onde se acredita, de acordo com Benítez (1990), que Verne possa ter obtido, mediante o contato com a magia e o esoterismo, informações verídicas sobre o futuro da ciência e da humanidade. Há quem diga que os livros de Verne escondem um código secreto com informações significativas para a humanidade. Mitos foram criados, pouco foi comprovado. Nessas veredas de mistério e imaginação, cabe-nos apresentar e analisar a vida de Júlio Verne. É nisso que nos ateremos nestas linhas.

Jules Gabriel Verne — ou apenas Júlio Verne nos países de língua portuguesa — nasceu em 08 de fevereiro de 1828 na região francesa da Bretanha, em Feydeau, ilha fluvial pertencente à cidade de Nantes. Foi o primeiro dos cinco filhos do advogado Pierre Verne e de Sophie Henriette Allote de La Fuye⁶, nantesa filha de navegadores e armadores locais de descendência escocesa.

Desde a infância, Verne já demonstrava interesse por escrever. Suas primeiras linhas — poemas — foram escritas quando tinha entre seis e oito anos, endereçadas à sua mãe e à sua prima Caroline, a grande paixão de Júlio. Sua juventude foi marcada por sonhos, aventuras e travessuras. Foi um apaixonado por aventuras, sobretudo as que envolviam o que se tornaria uma de suas principais

⁶ Verne teve quatro irmãos: Paul Verne (1829-1897), Anna Verne (1837-1919), Mathilde Verne (1839-1920) e Marie Verne (1842-1913).

paixões além da Literatura: o mar. Seu espírito aventureiro o levou a uma de suas principais travessuras de infância e que, conforme alguns pesquisadores da vida do autor (BENÍTEZ, 1990; WALTZ Jr., 1948), foi um episódio que marcou significativamente a sua vida.

No verão de 1839, quando Júlio Verne está com onze anos, registra-se um acontecimento que abala os alicerces da rígida família: o primogênito foge num navio, rumo às Índias. O pai o detém a tempo e lhe aplica um castigo que, muito provavelmente, marcaria seu destino e seu subconsciente. (BENÍTEZ, 1990, p. 103).

A relação com o pai foi conturbada desde cedo e, após esse episódio, tornou-se mais delicada. O pai de Verne desejava que Júlio, por ser o mais velho dentre os irmãos, seguisse a carreira de advogado, assim como ele e seu avô o fizeram. Pierre Verne desejava que o filho fosse estudar em Paris e retornasse para trabalhar junto dele em seu escritório de advocacia. Júlio, no entanto, não desejava a carreira jurídica.

Começou a sua educação no *Petit Seminaire* de Nantes em 1837. Conforme aponta Waltz Jr. (1948, p. 37):

A Geografia, as leituras, abriam um novo mundo ao pequeno Verne. Através da imaginação ele viajava por todos os países distantes que os mestres descreviam. Os seus livros ficaram recheados de esboços de mapas e cartas geográficas. Nos piqueniques que a escola realizava às verdes margens do rio, ficava sempre a cargo de Júlio organizar caravanas em busca de tesouros e fazer viagens imaginárias no mar distante.

Por pressão do pai, aos 16 anos ingressou no colégio de Nantes com o propósito de seguir o curso clássico, preparatório para os estudos universitários de Direito. Durante esse período decidiu que seus sonhos e suas aventuras poderiam se materializar por meio da Literatura. Incentivado por Aristide Hignard, amigo de infância que estava estudando Música em Paris, Verne decidiu que seus caminhos poderiam ser traçados na Literatura e na capital francesa.

Parecia certo que o destino de Verne seria Paris. Júlio realizou — forçado pelo pai — a prova para ingressar na Universidade de Paris e foi aceito para cursar Direito, o que deixou o jovem Verne abatido, como aponta Waltz Jr. (1948, p. 46):

Júlio não era mais o descuidoso bretão que uns poucos anos antes se deixava ir, de coração leve, pelas ruas de Nantes. Já crescendo, tornando-

se taciturno e calado. À tarde e à noite trabalhava com os escreventes do pai; todavia, os seus pensamentos estavam cheios de poesia e de peças de teatro.

Esses acontecimentos, somados ao amor não correspondido pela prima Caroline, fizeram de Verne um jovem amargo, rebelde e introspectivo. Talvez Paris pudesse ajudá-lo a minimizar essa situação.

Em 1848, então com 20 anos, Júlio Verne chega a Paris destinado a estudar Direito, mas com o foco em seus sonhos com a Literatura. Para agradar ao pai, frequentou a faculdade de Direito ao mesmo tempo em que escrevia peças de teatro, letras de músicas e poemas. Contudo, para um recém-chegado do interior era difícil adentrar nos círculos intelectuais e artísticos comandados por nomes já consagrados da Literatura Francesa como Victor Hugo e Alexandre Dumas pai. Esses autores se tornariam uma significativa referência.

Alexandre Dumas e Victor Hugo — seria impossível encontrar dois homens mais diferentes, todavia ambos encarnaram para Júlio uma espécie de ideal a ser atingido. Hugo fôra um advogado que se tornara escritor; Dumas corporificava a fantasia, o equilíbrio, o entusiasmo, o impulso que eram tão estranhos e tão sugestivos a Júlio e ao seu ambiente bretão. Sem Hugo e Dumas, Júlio nunca poderia ter dado ao mundo as suas *Voyages Extraordinaires*. (WALTZ, Jr., 1948, p. 60).

A amizade com Alexandre Dumas Filho representou a porta de entrada para a sua carreira literária, o incentivo de que Verne estava necessitando. Dumas Filho permitiu a Verne adentrar nos seletos círculos literários parisienses conferindo-lhe confiança para engajar-se na carreira que almejava. Para Waltz Jr. (1948, p. 64) o apoio de Dumas Filho e posteriormente o de Dumas pai representaram “o começo de uma nova vida, o prelúdio de mais de cinquenta anos de trabalho que lhe traria fortuna e fama, alegria e dores; meio século de literatura que iria deixar um sinal definitivo no mundo da ciência e da ficção”.

Verne engajou-se a escrever roteiros para peças de teatro que foram encenadas no *Theatre Lyrique*, pertencente a Alexandre Dumas pai. As peças escritas lhe renderam críticas razoáveis, mas pouco retorno financeiro. No entanto, serviram para demonstrar as suas capacidades e potencial como escritor.

Mesmo com o incipiente sucesso, isso não agradava ao seu pai, que o sustentava em Paris unicamente para que se dedicasse aos afazeres acadêmicos

da faculdade de Direito. Essas questões envolvendo os desejos de Pierre Verne inquietaram o jovem Verne em seus primeiros anos em Paris.

Era tempo de tomar uma decisão imediata. “A demain, les affaires” não poderia mais ser a resposta. Deveria continuar os estudos de Direito, recebendo as mesadas que lhe eram asseguradas? Abandonaria as letras e regressaria a Nantes? Ou deveria tomar uma resolução definitiva e arriscar a sorte nos incertos mercados literários? (WALTZ Jr.,1948, p. 66).

Essa decisão foi adiada por algum tempo enquanto Verne seguia dividindo seus afazeres entre a criação de peças teatrais e as responsabilidades acadêmicas. Em 1851, após um período de extensa reflexão, o autor enviou uma carta endereçada ao pai manifestando o seu desejo de permanecer na capital francesa e dedicar-se integralmente a Literatura. Logo as consequências da decisão surgiram: o corte da ajuda de custo que Pierre Verne lhe enviava semanalmente. A relação entre ambos ficava cada vez mais complicada.

No mesmo ano, Verne inicia os trabalhos em uma nova área: o jornalismo. Júlio começou a trabalhar como colaborador em algumas revistas científicas pesquisando sobre as principais descobertas dos diversos campos científicos do período. E isso vai marcar para sempre a sua maneira de escrever. Como expõe Benítez (1990), a vida do autor nesse período resumiu-se ao seu apartamento, à Biblioteca Nacional e ao Círculo da Imprensa Científica.

Acordava quando o dia ainda não clareara, trabalhava até a metade da manhã e, logo a seguir, enclausurava-me na biblioteca anotando centenas de fichas sobre as mais diversas matérias. Meu projeto exigia que conhecesse tudo: botânica, física, matemática, astronomia, oceanografia, geologia, balística, história. (BENÍTEZ, 1990, p. 144).

Suas pesquisas também lhe trouxeram uma notável admiração pela Geografia, como aponta Benítez (1990, p.144), cuja biografia de Verne foi escrita, em sua maior parte, em primeira pessoa.

Quando os olhos e a mente negavam-se a trabalhar, refugiava-me no Círculo da Imprensa Científica. Lá escutava, discutia e planejava com exploradores, geógrafos e sonhadores como eu. A geografia era minha “deusa”. Humboldt, com sua esplêndida obra “Cosmos”, criara em 1845 um novo conceito de geografia. E eu compartilhava totalmente essa relação íntima e direta do homem com seu meio físico e natural. Aquelas intermináveis e românticas tertúlias foram modelando meu espírito, preparando o que, anos mais tarde, seria a grande árvore verniana.

Em 1851, Júlio Verne escreve os dois primeiros volumes do que viria a se tornar a sua coleção *Viagens Extraordinárias: Les premiers navires de la marine mexicaine* e *Un voyage en ballon* (respectivamente, *Os primeiros navios da marinha mexicana* e *Um drama nos ares*) contos publicados na revista *Musée des Familles*.

A publicação dessas duas obras trouxe pouco retorno financeiro, por isso novamente Verne teve de encontrar novas oportunidades no teatro. Ao final daquele ano visitou o Theatre Lyrique — antigo Theatre Historique, pertencente a Dumas pai — em busca de trabalho. Inicialmente, recebeu uma negativa por parte da direção, mas alguns meses depois foi chamado para trabalhar como secretário. Assim fez-se a rotina de Verne: durante o dia se dedicava às atividades no teatro e à noite reunia-se com o amigo Hignard para escrever. Mesmo com exacerbado trabalho no teatro, publicou em 1852 a obra *Martin Paz* e no ano seguinte *Mestre Zacharius*. Em 1854, uma epidemia de cólera assolou Paris e o chefe do autor no teatro acabou falecendo. Como aponta Waltz Jr. (1948), Verne caiu em prolongada depressão e melancolia e logo se viu desempregado mais uma vez. Sem emprego fixo, escreveu algumas óperas em parceria com Hignard e publicou *Uma invernoada nos gelos* em 1855.

Em 1856, com 28 anos, Verne pleiteou mais uma aventura em sua vida: a de casar e constituir família a partir de uma noiva que, sendo de família abastada, pudesse lhe prover com a estabilidade de que tanto necessitava para escrever. Após fracassar em suas tratativas com algumas moças bem afortunadas, Verne estava prestes a desistir. Entretanto, naquele mesmo ano, Verne foi à cidade de Amiens — distante 150km de Paris — para ser padrinho de casamento de um amigo. Lá conheceu Honorine du Fraysne de Viane. A princípio, Verne se interessou pela jovem, porém acreditou que ela já estava casada porque possuía duas filhas pequenas. Logo descobriu que Honorine era viúva e essa descoberta o encorajou a pedi-la em casamento. Todavia, Verne necessitava de um emprego fixo que pudesse lhe dar rendimentos para sustentar a sua família, visto que a jovem não vinha de uma família com grandes posses, o que de certa forma o frustrou.

Verne conseguiu emprego na bolsa de valores de Paris e casou-se com Honorine em 1857. Durante esse período escreveu peças de teatro com amigos que pouco lhe renderam profissional e financeiramente. Em 1861, nasce o único filho de

Verne e Honorine: Michel Verne. Por influência do amigo Félix Nadar, Verne engaja-se naquela que viria a ser a sua mais grandiosa obra escrita até então, um livro onde mescla ciência, ficção e aventura tendo como objeto principal um balão de ar capaz de alçar voo, algo que, naquele tempo, era apenas teoria.

Depois das visitas que fez a Nadar, Júlio ficou sabendo que chegara o tempo de esvaziar a gaveta e fazer as suas notas produzirem alguma coisa. Assim, no fim do inverno de 1862, dispôs-se a escrever a história das ascensões em balão. Iria ser o seu primeiro grande trabalho, o livro que iria trazer-lhe o sucesso literário que ele, apenas um curto ano atrás, fixara como alvo do seu trigésimo quinto aniversário. (WALTZ Jr., 1948, p. 110).

O livro foi concluído ao final de 1862, porém havia um desafio: onde conseguir um editor disposto a publicar os seus manuscritos? Félix Nadar arranhou uma reunião com um editor parisiense recém-chegado do exílio: Pierre-Jules Hetzel. Esse encontro mudaria a vida de Verne significativamente.

Hetzel recebeu Júlio Verne em sua casa e após algumas reuniões ambos formalizaram uma parceria de trabalho e amizade que se estenderia por mais de vinte anos. Além do acordo para a publicação do seu livro recém-escrito — *Cinco semanas num balão* — foi firmado um contrato em que Verne deveria escrever dois livros por ano durante vinte anos. Júlio Verne finalmente havia conseguido a almejada estabilidade para poder escrever sem preocupar-se com outras atividades. *Cinco semanas num balão* obteve grande sucesso. Como aponta Waltz Jr. (1948, p. 116), Verne:

Temperara divertimento com instrução. Lançara mão de uma viagem em balão como um artifício para mostrar aos seus leitores um panorama da geografia da África. [...] A geografia jamais fora tornada tão interessante, sedutora e real pelo simples sabor da ciência e da aventura.

Sua segunda publicação na revista *Journal d'Education et de Récréation* de Hetzel, *As aventuras do capitão Hatteras* obteve sucesso equivalente e estabeleceu o estilo de escrita do autor. Como aponta Waltz Jr. (1948), Verne estabeleceu um estilo que mesclava o conhecimento científico da época com ficção futurista e aventura. Em 1864, Verne publica *Viagem ao centro da terra* e *Da Terra à Lua* em 1865.

A Geografia novamente se faz presente em 1865 quando Hetzel convida-o para participar de uma publicação geográfica — agora científica ao invés de literária

— sobre o território francês. O geógrafo responsável pela obra Théophile Lavallée enfrentou problemas de saúde e acabou falecendo enquanto trabalhava na publicação. Por isso, Hetzel convidou Verne para que a finalizasse. Assim, *Géographie Illustrée de la France et de ses colonies*, livro que aborda aspectos físicos e econômicos da França e de suas possessões coloniais foi publicado tendo Verne e Lavallée como autores no ano de 1866. Durante esse período Verne mudou-se com a família para Le Crotoy, cidade litorânea francesa onde encontrou paz e tranquilidade para estudar e escrever. Em Le Crotoy publicou *Os filhos do capitão Grant*.

A guerra franco-prussiana teve início no ano de 1870 e Júlio Verne foi chamado para cumprir funções militares. Com 42 anos ele já não poderia mais participar das linhas de frente do exército francês. Como tinha habilidades náuticas, foi imbuído de patrulhar e proteger a costa francesa na área de Le Crotoy. Felizmente os inimigos nunca apareceram. Terminada a guerra, a França passava por um período conturbado pela derrota e perda de parte de seu território. Verne publica em 1871 a obra *Vinte mil léguas submarinas*. O autor ainda tinha os momentos de inquietude e de ansiedade da guerra em sua memória quando recebeu uma carta avisando do estado de saúde de seu pai. Verne chegou a ir até Nantes na casa dos pais, mas quando chegou seu pai já havia falecido.

Após esse período desafiador, Verne mudou-se para a cidade de Amiens, localizada a cerca de 150km de Paris. Distante da movimentada Paris, logo publicou *O país das peles*, *Doutor Ox* e *A volta ao mundo em 80 dias*. Esse último, logo após a sua publicação, tornou-se peça teatral e foi um sucesso de bilheteria. Verne recebeu condecorações como da Legião de Honra e o Prêmio da Academia. As profícuas publicações de Júlio Verne seguiram, honrando com disciplina o contrato (agora renovado) assinado com Hetzel. Em 1875 publica *A Ilha misteriosa*, em 1876 escreve *Michel Strogoff* e em 1877 publica *Hector Servadac*. Em 1878 escreve *Um herói de quinze anos*.

Júlio Verne dividia os afazeres literários com a paixão pelo mar, mesclando seu tempo entre o escritório e o seu barco — denominado Saint Michel III⁷ —, onde realizou diversas viagens pelo mediterrâneo e pela costa oeste do continente

⁷Nome conferido ao barco em homenagem ao filho do autor, Michel Verne.

africano. A partir dessas viagens, inspirou-se para escrever *Mathias Sandorf*, livro dedicado a Alexandre Dumas Filho.

Mathias Sandorf foi o *Conde de Monte Cristo* de Júlio Verne e na sua singela dedicatória a Alexandre Dumas Filho, ele pagava o tributo ao criador de Edmond Dantès. Alexandre Dumas morrera, enquanto os canhões da Prússia martelavam Paris, antes que Júlio pudesse pagar a grande dívida literária que sabia pesar sobre ele. Ao escrever *Mathias Sandorf*, quis dedicá-lo à memória do homem que tinha despertado a confiança em si próprio e o orientara em direção ao seu primeiro romance. (WALTZ Jr., 1948, p. 187).

Após esse período de profícuas produções, o ano de 1886 chegou e trouxe consigo acontecimentos que mudariam drasticamente a vida do autor. Três fatos distintos mudaram a sua vida. Primeiro um atentado cometido pelo próprio sobrinho, Gaston Verne. O autor levou um tiro na perna que o deixou manquejando. Em seguida, Hetzel ficou gravemente doente e faleceu. Por último, o falecimento da mãe de Verne. Esses acontecimentos marcaram profundamente a vida do autor, que também teve que abandonar a sua paixão pelo mar e pela navegação devido aos problemas de mobilidade que as sequelas do atentado deixaram.

Depois do acidente, da morte de sua mãe e da venda do Saint Michel, ligou-se ainda mais de perto à rotina de província, que era típica de Amiens. Tornou-se pensativo e misantropo. Cuidava de avistar-se o menos possível com os seus velhos amigos. Seu círculo social tornava-se cada vez menor. Escrevia, para não perder o hábito. (WALTZ Jr., 1948, p. 201).

Esse período amargo de significativas mudanças fez com que o apego a Literatura aumentasse significativamente (publicou mais duas obras: *Norte contra sul* e *O caminho da França* em 1887). Também à sua nova atividade: a carreira política. Elegeu-se Conselheiro Municipal de Amiens em 1888. Não conseguia mais ler e escrever por muito tempo, no entanto não deixava de produzir as suas obras. Nesse período:

As histórias que caíam de sua pena refletiam o conflito que lhe asfixiava o coração. Em *A mulher do capitão Branican*, em *O Castelo dos Cárpatos* e em *A Ilha de Hélice*, deixara de lado as antigas fórmulas que tinham trazido fama e sucesso". (WALTZ Jr., 1948, p. 204).

Também publicou *Em frente da bandeira* e *A esfinge dos gelos*, esse último em homenagem e em forma de continuação de um livro de Sir Edgar Allan Poe, um dos autores que mais influenciaram a escrita de Júlio Verne.

O início do século XX chegou e com ele a inclinação de Verne em escrever histórias que envolvessem aventuras no mar: *A segunda pátria*, *O Robinson suíço*, *As histórias de Jean-Marie Cabidoulin* e *Os irmãos Kip* refletem essa tendência. Em 1905, combalido pela diabetes e por uma irreversível catarata agravada pela doença, Verne adoeceu profundamente e não conseguiu mais levantar de sua cama. Alternava momentos de lucidez e de apatia. No dia 24 de março de 1905, nas palavras de Waltz Jr. (1948, p. 214):

Júlio acabava de pronunciar as primeiras palavras em muitos dias: "Honorine, Michel, Valentine, Suzanne, vocês estão aqui?" E depois de cada uma delas haver respondido, pesou, de novo o silêncio. Um suspiro de satisfação quase triunfante e tudo ficou quieto outra vez.

Júlio Verne embarcou para mais uma aventura, aquela a que todos nós, um dia, também nos arriscaremos. O cortejo do autor ocorreu quatro dias depois em Amiens, reunindo cerca de cinco mil pessoas. Foi-se o autor, mas ficaram as suas obras. Ainda hoje, fazendo com que possamos viajar sem sair do lugar, saciando-nos de aventura e nos mostrando a ciência de seu tempo. Ao todo, oitenta obras compõem as *Viagens extraordinárias*.

3.4. O EMPREGO DA LITERATURA NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO GEOGRÁFICO

Em um primeiro momento, pensar uma aproximação entre a Geografia e a Literatura pode soar como algo duvidoso e/ou incerto. A Geografia está posta no grupo dos conhecimentos científicos, a Literatura nas artes. Suas áreas de atuação, seus interesses, parecem distintos e distantes. No entanto, houve tempos onde as fronteiras entre Geografia e Literatura, ciência e arte eram pouco perceptíveis. Essa aproximação nos remonta à Grécia Antiga, cujas características sociais são o embrião do que denominamos de *sociedade ocidental* atualmente.

Na Grécia Antiga, Geografia e Literatura surgiram imbricadas em conhecimentos hoje conhecidos como científicos, filosóficos, artísticos, cotidianos, religiosos. Conforme Ferraz (2011, p. 15):

Os primeiros textos escritos, a partir de nossa tradição ocidental, notadamente entre os gregos, tais como a *Ilíada* e a *Odisseia*, *Os Trabalhos e os Dias*, os primeiros Dramas e Comédias, os escritos Pré-Socráticos e Platônicos, entre outras obras, exemplificam como o pensar filosófico estava imbricado ao que hoje designamos artístico e com o atualmente denominado científico.

A proximidade de relações entre a Geografia e a Literatura foi considerada tão continente que Estrabão chegou a considerar o poeta Homero como o “pai” da Geografia por ele ter superado todos os seus predecessores e seus sucessores não apenas na arte poética, mas talvez também no conhecimento da vida civil (RATZEL, 1990). Da Antiguidade até o Renascimento, Geografia, História e Literatura possuíam uma estreita ligação onde os seus elementos diferenciadores eram pouco perceptíveis porque, como pontuam Marandola Jr. e Oliveira (2009, p. 488), “a história de um povo estava intimamente ligada à Geografia de seu território, frequentemente expostas numa obra literária”. Isso fazia com que não tivesse como precisar com exatidão onde se iniciava ou terminava o científico-geográfico, o fatural-histórico e o estético-literário.

A confluência entre esses campos do conhecimento se manteve contínua, ora com maior ou menor expressividade até o estabelecimento da modernidade urbano-industrial que perpetuou o esfacelamento e a hiperespecialização dos conhecimentos como justificativa às novas lógicas político-econômicas. Pensamos que as mudanças sociais ocorridas privilegiaram o conhecimento científico dando-lhe o status de hegemônico, “superior” aos outros conhecimentos e alçando-o como o mais competente para atender às necessidades dessa nova organização social. Esses movimentos impactaram sobre a Geografia, que se enveredou para o campo científico. Contudo, essa escolha trouxe consequências.

Essa opção teve um custo, qual seja, deixar de lado toda uma série de experiências espaciais, que indivíduos e grupos humanos produzem, mas que não cabem no interior das necessidades e utilidades que esse conhecimento rigoroso, preciso e de forte base empírica, deveria organizar para as práticas de gestão territorial e domínio estatal. (FERRAZ, 2011, p. 15).

Mesmo colocados em campos arbitrariamente concebidos como opostos — Geografia na ciência, Literatura nas artes — não tardou para que alguns geógrafos se dedicassem ao estudo de obras literárias para delas extrair elementos que pudessem ser utilizados para análises geográficas. Porém, aos geógrafos, isso não

significava simplesmente se apropriar de obras literárias aleatórias com o intuito de “fazer chover” os supostos aspectos geográficos. Côrrea e Rosendahl (2007) pontuam que aos geógrafos interessavam as obras cuja trama fosse concebida tendo o espaço e o tempo como partes integrantes fundamentais, necessárias e insubstituíveis. E é vislumbrando esse horizonte que os geógrafos iniciam esse caminho de investigação.

O geógrafo Marc Brosseau (2007) resgata alguns aspectos acerca do interesse dos geógrafos pela Literatura. Após a Geografia consolidar-se como ciência autônoma presente nos âmbitos acadêmico e escolar nas décadas finais do século XIX, influentes geógrafos da época já se dispunham a explorar as obras literárias. É o caso de Alexander Von Humboldt. Uma das principais referências para o estabelecimento da ciência geográfica, o geógrafo, cientista e explorador Humboldt deu atenção especial a Literatura e à pintura nos dois primeiros capítulos de sua principal obra: *Cosmos*.

Em empreitada semelhante, Vidal de La Blache, principal expoente da Geografia possibilista francesa publicou em 1904 um artigo onde analisa a Geografia presente em *A Odisseia*, obra do escritor grego Homero. O autor Marc Brosseau (2007) manifesta que esses relatos não se constituíram solidamente como uma promoção da Literatura enquanto uma nova via de investigação, mas como testemunhos isolados que inspiraram os geógrafos para abordagens futuras nessas perspectivas.

Alguns anos mais tarde, John Kikland Wright, desenvolveu dois artigos onde expôs com maior clareza essa nova forma de abordagem para a Geografia. A ele são atribuídas as primeiras teorizações estruturadas sobre o tema (MARANDOLA Jr.; OLIVEIRA, 2009; BROSSEAU, 2007).

No Brasil, também foram publicadas análises acerca do tema. Em um contexto de discussão onde se indagava se o curso de Geografia da Universidade de São Paulo deveria ser ministrado na Faculdade de Ciências ou na Faculdade de Letras, Pierre Monbeig deu início às discussões sobre o assunto. Em 1940, publicou um artigo onde tratou de analisar possíveis pontos de convergência entre a Geografia e a Literatura. Para ele, essa discussão sobre o local onde a Ciência Geográfica deveria ser ministrada devia-se ao fato da Geografia ser uma área do conhecimento que se relacionava com outras áreas científicas como a História e a

Geologia e, também, com as Letras e a Literatura devido ao seu passado de convergência com outras áreas do conhecimento. Quanto ao que tornava mais próxima a relação entre a Geografia e a Literatura, Monbeig (1940, p. 225) pontuou que:

Sinto-me tentado a escrever que, depois do seu renascimento moderno, a geografia se tornou cada vez menos literária ao passo que a literatura se tornava dia a dia mais geográfica. É que, efetivamente, elas têm um campo comum: a descrição da paisagem.

Para o mencionado autor, a descrição da paisagem era o principal objeto de estudo da Geografia e, em um primeiro momento, tanto o geógrafo como o literato ou qualquer outro Sujeito possuíam a mesma visão sobre a paisagem: “uma impressão global com seu cotejo de sentimentos e emoções, de elementos subjetivos” (MONBEIG, 1940,p. 225). Monbeig apontava que ao estudar uma cidade ou uma região, os geógrafos deveriam também ler os seus grandes romancistas. Pois das obras destes autores seria possível extrair detalhadas descrições sobre a paisagem geográfica, o clima, as cidades, as pessoas, o relevo e o cotidiano do mundo vivido das sociedades (MARANDOLA Jr; OLIVEIRA, 2009). Alguns anos depois, Monbeig (1957, p. 53) iria reiterar as suas colocações asseverando que, sem perder o rigor metódico e a postura científica:

Antes de escrever, o geógrafo deveria pôr-se em contato com a literatura, no sentido estrito da palavra, que existe sobre a cidade estudada: os arquivos, as estatísticas, os planos dos urbanistas, não ensinam mais que o passeio das mãças no domingo à tarde na praça pública da cidade pequena, ou que as cores, os sons, os odores da grande avenida principal da capital, a multidão dos operários em alvoroço à saída da fábrica e a luz de um belo dia de sol sobre as areias vermelhas e os arranha-céus.

As colocações de Monbeig influenciaram mais tarde o geógrafo brasileiro Fernando Segismundo (1949) a enveredar-se no mesmo horizonte de discussão. Compactuando com a ideia de que a descrição das paisagens era o ponto principal de conversa entre a Geografia e a Literatura, o autor tratou de expor a relativa proximidade que a atividade literária e geográfica possuía no passado, além de analisar e relacionar obras da Literatura nacional e internacional cujas narrativas mostram viagens, aventuras ou diários sobre jornadas realizadas em diversas regiões do planeta analisando o conhecimento geográfico presente nas mesmas.

Para o referido autor, estas obras seriam detentoras de importantes conteúdos capazes de propiciar uma visualização detalhada dos locais ao qual tangem e que os geógrafos poderiam utilizá-las como fontes enriquecedoras para as suas pesquisas.

Proposta semelhante à elaborada por Segismundo (1949) também é sugerida pelo poeta, professor e jornalista Mauro Mota em seu livro *Geografia Literária* (1961). Para ele, a Geografia poderia se utilizar da Literatura também como um caminho de investigação, pois as obras literárias poderiam constituir-se em documentos importantes de pesquisa que seriam capazes de conter elementos geográficos, visto que, em muitos casos, os autores da Literatura fizeram “geografia” sem possuir clara consciência ou intenção disso. Para embasar seus argumentos, Mota cita diversos literatos brasileiros e internacionais cujas obras poderiam suscitar análises geográficas.

É difícil, em nossa época, ser bom estudante ou bom professor de Geografia, sem buscá-la em fontes que, sendo da mais pura autenticidade, nada tenham de intencionalmente geográfico. Com elas pode-se formar uma bibliografia de consulta no estudo de muitos fatos geográficos. [...] Unamuno estuda o clima continental, os planaltos castelhanos e o “habitat” em seu *Em Torno al Casticismo*; mais dos que dos das ascéticas descrições dos compêndios, a ideia das tormentas dos mares da China fica-nos da leitura de *O Tufão* de Joseph Conrad; a tragédia da migração e da fome da família Joad temos num romance: *As Vinhas da Ira*; para o conhecimento das ilhas do Pacífico, Sumatra, Bornéu, Java, ou da península da Malaca, ou do Mar Amarelo ou de Hon-Kong, nada mais indicado do que a leitura da novela de Herman Melville, *A Fera do Mar*. (MOTA, 1961, p. 92)

No caso do Brasil, o autor cita obras como *Os Sertões* de Euclides da Cunha e *O Médio São Francisco* escrita por Wilson Lins como possíveis propiciadoras de conhecimento geográfico acerca da região nordeste brasileira. *A Selva* de Ferreira de Castro e *A Amazônia Misteriosa* de Gastão Cruls também são citadas como obras onde sobressai conhecimento sobre a Amazônia.

Ainda que estes trabalhos citados tenham, inicialmente, se materializado como uma significativa contribuição para a Geografia, esses foram localizados e de pouca difusão acadêmica. Como expõe Brosseau (2007, p. 17), “o interesse pela literatura não é novo. Todavia, ele se manteve muito marginal e os trabalhos foram bastante escassos até o início dos anos de 1970”. Esses trabalhos geográficos tiveram, de maneira geral, uma visão da Literatura como instrumento possuidor de conteúdos geográficos descritos sobre os diversos locais e regiões da Terra

(GOETTERT; MARSCHNER, 2011; MARANDOLA Jr.; OLIVEIRA, 2009; MARANDOLA, 2006). Parece ser a partir da década de 70 que a Geografia se propõe em outras abordagens acerca da Literatura.

A partir da década de 70, conforme apontam Monteiro (2002), Brosseau (2007) e Marandola Jr. e Oliveira (2009), o surgimento de outras correntes de pensamento geográfico tais como a as correntes Humanista e Cultural e a Geografia Crítica ampliam as vias de análise dos geógrafos frente à Literatura. Sobretudo na Geografia humanista e cultural, os geógrafos incorporaram à Ciência Geográfica uma nova visão sobre a relação entre a ciência e a arte. Para eles, com vias de se chegar a uma possível interpretação das culturas seria preciso a investigação de quantos elementos fossem necessários para conceber os valores e os significados erigidos por determinado grupo. Dessa forma, a arte, até então “deixada de lado” por não estar enquadrada em padrões científicos, é revalorizada porque a ela é atribuída uma forma de manifestação com maior liberdade e espontaneidade dos grupos sociais. É nesse contexto que a Literatura ganha papel central. Conforme pontua Gomes (2003, p. 314):

Geralmente invoca-se a arte, mas efetivamente a maior parte dos estudos centra-se na literatura. [...]. Em seu conjunto, os textos humanistas dividem-se, em grande parte, entre descrições de experiências do vivido e estudos sobre autores e obras literárias.

A Literatura, compreendida como o principal instrumento dentro das artes as quais os trabalhos geográficos produzidos enfatizaram, ensejou uma heterogeneidade de abordagens. É possível denotar diferentes enfoques dados à abordagem da Literatura pela Geografia a partir desse período. Em 1974, o geógrafo Yi-Fu Tuan foi um dos primeiros deste movimento a analisar as possibilidades de análise das obras literárias pela Geografia, visto que, conforme o autor (TUAN, 1980, p. 56), elas são capazes de fornecer “informações detalhadas e minuciosas de como os seres humanos percebem seus mundos”. Anos mais tarde, o autor deu continuidade a seus estudos sugerindo três possíveis vias de análise utilizando a Literatura (TUAN, 1978): como instrumento de reflexão sobre a experiência humana; como possível documento capaz de revelar as percepções ambientais e os valores de determinada cultura; e como elemento de equilíbrio entre o subjetivo e o objetivo capaz de constituir-se em uma síntese geográfica.

No mesmo caminho de proposições de possibilidades de estudo, C.L. Salter e W.L. Lloyd (1977) direcionam seus olhares para uma abordagem geográfica da Literatura através da Paisagem. Para os mencionados autores, as descrições sobre as paisagens encontradas na Literatura podem ser exploradas como uma forma de enriquecimento das abordagens sobre o conceito de Paisagem na Geografia, sobretudo por meio de um ponto de vista humanista e cultural. Como expõe Marandola (2006, p. 67):

Os autores direcionam sua abordagem, portanto, para uma visão humanista e cultural da paisagem, não apenas em seus aspectos visuais, descritivos; antes, o que se busca são os significados, os valores e a experiência da paisagem, enquanto parte da história e da geografia de um lugar. A literatura seria, assim, uma forma de conectar e explorar espaços criados e espaços reais, vividos, em diferentes escalas e níveis de ficção e realidade.

Vislumbrando esses horizontes, Douglas Pocock publicou em 1981 o livro *Humanistic Geography and Literature*, compilação de trabalhos escritos sobre este tema na Inglaterra. Nesta obra se sobressaem as obras cujo principal enfoque é a busca pelo sentido do lugar.

De maneira geral, os estudos que buscam aproximações entre a Geografia e a Literatura possuem uma heterogeneidade de abordagens e de orientações metodológicas. A partir desse panorama, Brosseau (2007) analisa produções teóricas anglo-saxônicas e francesas e destaca as principais relações às quais os geógrafos humanistas e culturais têm tecido com a Literatura. Brosseau (2007, p. 22) divide essas produções em cinco temáticas principais.

A primeira corrente de estudos nesse sentido aborda a Literatura como complemento de uma Geografia regional. Por esse viés de investigação, os geógrafos analisam as obras literárias objetivando o encontro de informações sobre lugares ou épocas passadas, principalmente em narrativas e relatos de viagens. Dessa forma, as obras literárias podem possibilitar uma síntese sobre os diversos lugares e povos neles presentes. A Literatura como possibilidade de transcrição da experiência dos lugares também é de profícua difusão, sobretudo na Geografia anglo-saxônica cujo conceito de Lugar é o norteador dos estudos. Sob esse prisma a Literatura é vista como portadora de testemunhos subjetivos que pode conter os valores dos lugares e a representação ou percepção sobre o espaço.

O autor também aponta como significativas as produções teóricas cuja finalidade é se apropriarem da Literatura enquanto instrumento que visa a crítica à realidade e à ideologia dominante. Nessa perspectiva, a Literatura é considerada como um meio para tecer críticas à realidade dominante demonstrando como ela poderia ou deveria ser. Por apresentar a realidade em forma de ficção, ela seria um veículo promotor de críticas e reflexões entre essa realidade e a realidade vigente, em vias de servir como apoio, junto com outros instrumentos, na obtenção de mudanças sociais. Por último, Brosseau (2007) aponta uma corrente de análise que não busca analisar a Geografia por detrás das obras literárias, mas tecer um paralelo entre a história da Geografia e da Literatura.

No Brasil, também parece haver uma heterogeneidade de abordagens quanto a Literatura, conforme apontam Goettert e Marschner (2011), Marandola Jr. (2010) e Marandola Jr. e Oliveira (2009), impulsionada pelas correntes culturais e humanistas. Dentre os trabalhos de destaque, Marandola e Oliveira (2009) expõe uma síntese a respeito das principais abordagens conferidas à Literatura pelos geógrafos brasileiros. Para os autores, as análises geográficas das obras literárias se subdividem em onze temáticas principais: a leitura realista; a análise do conteúdo geográfico presente nas obras literárias; o espaço telúrico e a imaginação da matéria; a percepção e a experiência ambiental; as paisagens vividas e significadas; as paisagens culturais e representações; o sentido do lugar; a experiência espacial do autor; espacialidade e temporalidade; as geografias simbólicas e criadas; e o espaço romanesco.

A incorporação de múltiplas linguagens e a busca por elementos que sirvam para aprimorar o ensino permitindo diferentes possibilidades de leitura sobre o Espaço Geográfico parece não ser algo recente. Tampouco no que tange à utilização da Literatura com um desses elementos. Sua utilização como recurso pedagógico não é algo novo no ensinar Geografia. Por isso, para entendermos essa relação parece ser preciso elaborar um panorama teórico que aponte por que a Literatura pode ser importante no ensino de nossa ciência e de quais maneiras ela vem sendo empregada. É isso que ensejamos realizar nas linhas a seguir.

O geógrafo Pierre Monbeig (1940), ao analisar a relação entre a Geografia e a Literatura, foi possivelmente um dos primeiros a sugerir a utilização da mesma no ensino, propondo-a como um recurso com possibilidades de auxiliar na

contextualização e na complementação de temas e conteúdos. Para tal, aponta exemplos de temas que podem ser mais bem elucidados a partir da leitura de obras literárias.

Poderá haver melhor complemento às teorias das tormentas ou dos climas dos mares da China, dogmaticamente expostas do que “O Tufão”? Aluno de ginásio, estudantes de universidade, para não falar dos professores, ninguém deixará de compreender exatamente o fenômeno meteorológico depois de ter lido o livro de Joseph Conrad; os melhores tratados ou manuais científicos não conseguirão mostrar melhor do que o “Londres” de Paul Morand como nasceu e se desenvolveu o porto de Londres e o que constitui a sua força. Não é menos útil, finalmente, para o geógrafo, ler Kim e Laicadio Hearn para ter uma visão global das massas hindus e das ilhas nipônicas. (MONBEIG, 1940, p. 226-227).

Essa perspectiva de complementação e contextualização dos conteúdos geográficos influenciou o geógrafo Fernando Segismundo (1949). Em teorização semelhante, o referido autor propõe reflexões sobre a Literatura, observando-a como um dos recursos de maior importância para facilitar a formação de conhecimento geográfico em crianças e jovens.

Se a geografia moderna não mais é o conjunto monótono das nomenclaturas infindáveis, a cartografia sem interesse, a fria estatística, para ser um misto de ciência natural e social, — não vemos porque não se incentivar nas escolas de todo o gênero e em todas as idades, o uso do livro de viagens e de aventuras, como primeiro passo na senda fascinante dos conhecimentos geográficos. (SEGISMUNDO, 1949, p. 328).

Como forma de facilitar a aprendizagem de Geografia, Segismundo (1949, p. 328) propõe que:

Não haverá estudante que, passado o período escolar se recorde, com rigor, das ilhas do Oceano Pacífico — Sumatra, Bornéu, Java — ou da península de Malaca, ou dor mar Amarelo, ou de Hong Kong. Os nomes não lhe serão estranhos, mas sua “visualização” num mapa mnemônico será impossível, o mais das vezes. E outras, nem os nomes destes acidentes se lhe terão gravado na lembrança.[...] Porque o ensino que recebeu foi teórico, enfadonho, importuno. Mas duvidamos que o mesmo estudante que não se recorda do oceano Pacífico e do litoral asiático, esqueça essas denominações lidas, por exemplo, na empolgante novela de Herman Melville — Moby Dick.[...] E assim sucederá com todos aqueles que sabem das aventuras de Livingstone e Stanley, no continente africano, ou dos que, na juventude, puderam familiarizar-se com os livros de Júlio Verne.

Apesar desses geógrafos não terem ligação direta com o ensino de Geografia de nível básico, suas contribuições parecem denotar uma preocupação relacionada ao ensino de nossa ciência na busca por alternativas para um melhor

ensinar e aprender. Todavia, parece que as discussões acerca da Literatura no ensino de Geografia ficaram secundarizadas, sendo retomadas com maior ênfase nas últimas décadas. Marandola (2006) aponta um aumento significativo de trabalhos que dizem respeito à Literatura na educação geográfica, incentivados por novas linhas de estudo que visam estudar a relação entre a Geografia e a Literatura. Nesse horizonte teórico, diversos autores discutem as possibilidades de aliar textos literários às práticas de ensino de Geografia.

Um dos principais documentos que regem o ensino de Geografia na Educação Básica em escala nacional no terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia (BRASIL, 1998) — PCNs — apontam a possibilidade de construção de conhecimento por meio de obras literárias. De acordo com os PCNs (BRASIL, 1998, p. 33):

Ao pretender o estudo das paisagens, territórios, lugares e regiões, a Geografia tem buscado um trabalho interdisciplinar, lançando mão de outras fontes de informação. Mesmo na escola, a relação da Geografia com a Literatura, por exemplo, tem sido redescoberta, proporcionando um trabalho que provoca interesse e curiosidade sobre a leitura desse espaço. É possível aprender Geografia desde os primeiros ciclos do ensino fundamental, mediante a leitura de autores consagrados (Jorge Amado, Érico Veríssimo, Graciliano Ramos, Guimarães Rosa, entre outros), cujas obras retratam diferentes paisagens do Brasil, em seus aspectos sociais, culturais e naturais.

Essa perspectiva inspirou o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística — IBGE — a elaborar três volumes *do Atlas das representações literárias de regiões brasileiras*. Essa publicação visava associar:

O conhecimento específico da Geografia à percepção espacial, presente em tramas de grandes obras da Literatura brasileira, sem restringir-se aos limites convencionais político-administrativos. [...] O *Atlas das representações literárias de regiões brasileiras* introduz a dimensão cultural na análise do espaço geográfico, revelando e fixando sua identidade, ressaltada também pelo aporte iconográfico. [...] Desta forma, esta coleção [...] oferece ao público uma instigante leitura do Território Nacional, pois agrega uma nova forma de abordagem às diferentes regionalizações adotadas pelo IBGE ao longo de seus 70 anos. (IBGE, 2006, p. 5-6).

Os três volumes abrangem as regiões Sul, Nordeste e Centro-Oeste articulando uma abordagem geográfica utilizando-se da Literatura para analisar as regiões brasileiras caracterizadas nas obras literárias.

Essa possibilidade enquanto ferramenta auxiliar para a compreensão de temas geográficos — como o conceito de Região proposto pelo IBGE — também é apontada por outros autores como Monteiro (2002). O referido autor salienta que pode ser positiva a utilização de textos literários por professores de Geografia, principalmente nos anos finais da Educação Básica porque os textos podem retratar de forma expressiva, dinâmica e artística as paisagens, os modos de vida e demais elementos abordados como fatos geográficos. Expressa que é insensato desejar que as obras literárias obrigatoriamente abordem temas de Geografia, pois as mesmas são arte e não livros didáticos, mas salienta que é de interesse do professor de Geografia “desvendar as relações entre o sistema do real geográfico com aquele dos símbolos ou signos artísticos na arquitetura da obra” (MONTEIRO, 2002, p. 233). De acordo com o referido autor:

Não se quer dizer, de nenhum modo que a criação literária substitua a geografia, mas é preciso que se considere uma possibilidade de complementação enriquecedora. E daí a necessidade de promover a relação Geografia-Literatura como veículo de educação [...] E reconhecer também que, por mais tabelas de dados e comprovações científicas que uma análise geográfica possa fornecer, haverá uma possibilidade de que um artista criador – na alta literatura – com outros recursos tenha o poder de criar uma “realidade infinita”. (MONTEIRO, 2002, pp. 234-235).

Por essa via de entendimento, parece ficar clara a ênfase dada ao conteúdo que pode ser encontrado nas obras, observando-as como documentos que podem contextualizar e/ou ilustrar um tema geográfico a partir de suas características.

Nessa senda teórica, também existem produções que discorrem sobre os aspectos cognitivos por trás da Literatura e de como ela pode influenciar no trabalho com os alunos na Educação Básica. Ferreira (1999) aponta os possíveis benefícios do trabalho com a Literatura, em especial a juvenil, pois ela pode auxiliar na construção e no fortalecimento da identidade dos alunos, possibilitando o trabalho com as suas leituras de mundo. Já Silva e Barbosa (2012) apontam que a Literatura pode propiciar a compreensão da espacialidade enquanto totalidade a partir do entendimento dos valores sociais e da instrumentalização crítica à organização social, política, econômica e cultural.

Outro aspecto significativo parece ser a atuação da Literatura sobre a imaginação e sobre a geração de sentidos e sentimentos nos Sujeitos que a

desfrutam, devido às suas múltiplas possibilidades de interpretação. Conforme apontam Callai e Moraes (2013, p. 135):

O literário é sempre plurissignificativo, isto é, a interpretação é dada de acordo com a subjetividade de cada leitor. O leitor acolhe o texto de acordo com sua subjetividade, o que faz com que cada leitor interprete o texto literário de maneira diferente.

Essa possibilidade de interpretações diversas, como relatam as autoras, pode ser atrativa, pois permite o trabalho com aspectos subjetivos dos alunos e com o conhecimento que eles carregam de suas vivências cotidianas. Os alunos possuem experiências singulares que condicionam e são condicionadas por aspectos socioculturais. Essa bagagem de conhecimento de vida é bem-vinda para a aula de Geografia e pode ser potencializada a partir do trabalho com obras literárias.

No que diz respeito à aplicação de determinadas obras literárias no ensino de nossa ciência, há trabalhos significativos. Marandola (2006, p. 71) expressa que “apesar de ainda serem pontuais os esforços, alguns exemplos já começam a aparecer, apontando vários caminhos a serem trilhados”. A referida autora cita o trabalho do professor Manoel Fernandes de Souza Neto intitulado *Oito crônicas para a Geografia que se ensina* publicado no ano de 2000. Esse trabalho intenciona “utilizar as crônicas para falar, utilizando uma linguagem diferente, dos temas das aulas, como geomorfologia, trabalho de campo, ciclo hidrológico, entre outros” (MARANDOLA, 2006, p. 71).

A mesma autora também cita o artigo *Caminhos geográficos traçados na literatura: uma leitura didática* de Shoko Kimura, onde discute-se um poema enquanto recurso que pode contribuir para o estudo de Geografia. Shoko Kimura “faz uma leitura didática do poema *O Rio* de João Cabral de Melo Neto, que fala da viagem que faz o Capiberibe, desde sua nascente até o litoral de Pernambuco” (KIMURA apud MARANDOLA, 2006, p. 71). Seguindo nessa temática há o trabalho elaborado por Marandola e Marandola Jr. (2005) voltado para a construção do conhecimento geográfico com crianças entre cinco e seis anos de idade. Os autores utilizam a história do *Patinho Feio*, contam a história e aplicam atividades que enfatizam a casa, a escola e o trajeto realizado pelas crianças entre esses dois locais objetivando a operacionalização dos conceitos de Lugar e Espaço.

Seguindo nessa mesma direção prática, as autoras Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009) documentam a utilização do livro *Bom dia para os defuntos* de Manuel Scorza como recurso pedagógico para trabalhar interdisciplinarmente — em cooperação com a Literatura — com alunos dos primeiros anos do Ensino Médio temas sociais e físicos relacionados ao país onde a história é ambientada: o Peru. De acordo com as referidas autoras, as aulas de Geografia utilizando essa obra “contribuíram para que os alunos entendessem o contexto em que a história se desenvolveu e como os espaços geográficos são criados (e recriados) em função das relações sociais e econômicas estabelecidas” (PONTUSCHKA, PAGANELLI e CACETE, 2009, p. 249).

Outras pesquisas também vão ao encontro dessa linha de reflexão. É o caso da dissertação de Moraes (2006) onde — a partir de uma perspectiva interdisciplinar — o autor utiliza a obra *A chave do tamanho* de Monteiro Lobato como subsídio para a percepção do conceito de Escala geográfica. Os resultados da pesquisa sugerem a utilização dessa obra como fomentadora do conceito de Escala e como um caminho para a compreensão das realidades locais e globais.

A pesquisa desenvolvida por Camargo (2012) busca discutir as possibilidades de articulação entre a Geografia e a Literatura. A autora aplica uma proposta didática baseando-se na obra *O caso da chácara chão* de Domingos Pelegrini. Os resultados da pesquisa apontam que propostas como essa podem constituir-se em caminhos para a otimização dos conteúdos, sobretudo geográficos. Como pudemos observar, a Literatura está sendo utilizada em diversos níveis do ensino, com diversas faixas etárias e de forma heterogênea para trabalhar os mais diversos conteúdos e temas geográficos.

4. UM LIVRO ABERTO: (RE)LEITURAS DE TEORIAS E PRÁTICAS

Como se deu a pesquisa prática e de que formas ela imbricou-se à teoria? Quais sujeitos alunos estiveram vinculados a esse processo? Quando, como e onde ocorreu? Quais inferências pudemos realizar a partir dos dados coletados? Neste capítulo objetivamos apresentar descritivamente as propostas pedagógicas realizadas pelos alunose como se deu este processo articulando e interpretando os dados obtidos considerando o embasamento teórico previamente compilado e o Paradigma da Complexidade.

Desse modo visamos analisar questões que envolvem o ensino de Geografia utilizando a Literatura como linguagem auxiliar, a construção de conhecimento geográfico e outras questões que parecem ter extrapolado as nossas aspirações iniciais, mas que, pela considerável relevância que apresentaram não poderiam ser rejeitadas ou menosprezadas visto que pesquisar parece ser mais do que lidar com a obviedade, a linearidade e o determinismo. Isto é significativamente relevante. No entanto, acreditamos ultrapassar essas variáveis, a saber agir com o que surge como adverso e inesperado, lidar com o imprevisível e o repentino. Isso significa ser desafiado pelo indeterminado e pelo surpreendente e ter a sabedoria para operar cientificamente em meio ao emaranhado de interrogações, mistérios e dilemas que se manifestam. Isto faz com que desenvolvamos uma maturidade investigatória expressiva e cresçamos enquanto sujeitos visto que a pesquisa se assemelha à vida, pois nela está posta.

Em nosso cotidiano somos defrontados constantemente com situações que surgem inesperadamente ensejando tomadas de decisões repentinas que exigem destreza e agilidade, pois a vida possui uma dinamicidade e um fluxo incessantes. Desta forma também parece ser a pesquisa: dinâmica, ativa e contínua. Essa dinamicidade apontou para que fôssemos além da busca por verdades que se querem absolutas, mas que se destituem demonstrando a sua impermanência.

Ela nos mostrou caminhos onde a reflexão e a busca por indagações podem ser frutíferas. Onde fazer perguntas mais do que apresentar respostas que encerram discussões e usar as dúvidas como aliadas das reflexões podem trazer um aproveitamento substancial às investigações.

4.1. PERSONAGENS: OS SUJEITOS ALUNOS

Os alunos são a nossa matéria-prima. Por isso, foram indispensáveis suas participações. Neles, com eles e a partir deles se fundamenta a essência de nossa *práxis* porque, se pesquisamos formas de trabalho com o conhecimento geográfico, mantemos um cuidado que transpassa o objetivo de construção de uma ciência geográfica acurada, destacada e proeminente. Visamos contribuir com possibilidades que tenham em seu horizonte o propósito de fomento a práticas pedagógicas que tragam condições de ensino e aprendizagem simultaneamente mais satisfatórias e poéticas, para que os alunos aprendam Geografia e a valorizem como conhecimento pertinente e necessário. Não parece ser uma tarefa fácil, mas tampouco parece ser algo utópico.

Por isso, durante a realização e aplicação das propostas pedagógicas, não objetivamos utilizar os alunos como “cobaias”, instrumentos de avaliação passivos que servissem meramente como geradores de dados para abastecer nossas análises. Isto é importante e indispensável à pesquisa, mas ao mesmo tempo daria um caráter puramente linear e mecânico ao processo. Visamos propor condições que trouxessem à tona o chamado *encanto pedagógico* que, conforme pontua Castrogiovanni (2011), se realiza ao propor atividades:

[...]De forma lúdica, inquietante, que desperte a curiosidade, envolvendo o sujeito e transformando seu estado intelectual. Nós, professores, temos como tarefa conquistar os corações de nossos alunos diariamente, com dedicação, afeto e autoridade pedagógica. Não esquecer que na profissão que escolhemos é necessário trilhar, com ensinamentos prazerosos e criativos para que o aluno desperte a sua (inter)atividade adormecida. (CASTROGIOVANNI, 2011, p. 25).

Com essa perspectiva realizamos a aplicação das propostas pedagógicas em uma escola municipal de Ensino Fundamental localizada na Região Metropolitana de Porto Alegre entre os meses de novembro e dezembro de 2017. Nesta escola, nota-se uma peculiaridade: geralmente estávamos habituados com escolas organizadas em séries, isto é, com turmas sequenciadas do primeiro ao nono ano do Ensino Fundamental. No entanto, nesta instituição, tivemos a oportunidade inédita de podermos trabalhar com Ciclos de Formação, isto é, uma escola organizada em ciclos. Mas o que é o ciclo, exatamente?

Os chamados Ciclos de Formação são uma alternativa de organização do ensino básico que, em teoria, visa:

Ultrapassar a duração das séries anuais como referência temporal para o ensino e a aprendizagem, e estão associados à intenção de assegurar à totalidade dos alunos a permanência na escola e um ensino de qualidade. Nesse sentido, eles têm a ver com o propósito de superar a fragmentação artificial do processo de aprendizagem ocasionada pela seriação, a qual tem levado a rupturas na trajetória escolar, uma vez que dá margem a reprovações anuais. Mas vão além, pois demandam mudanças na concepção de conhecimento e de aprendizagem, na ocupação do espaço e do tempo escolar, bem como na própria função da educação escolar, vindo a constituir um caminho potencial para a democratização do ensino (BARRETO e SOUZA, 2005, p. 660).

Na escola em que trabalhamos há a distinção de três ciclos que compõem os nove anos do Ensino Fundamental da Educação Básica. O primeiro ciclo abarca do primeiro ao terceiro ano do Ensino Fundamental. Já o segundo ciclo, compreende do quarto ao sexto ano. Por fim, o terceiro e último ciclo envolve do sétimo ao nono ano. Dessa forma, trabalhamos com duas turmas pertencentes ao último ano do segundo ciclo, isto é, duas turmas de sexto ano, onde participaram da pesquisa 44 alunos com faixa etária entre 11 e 14 anos de idade.

4.2. OS CAPÍTULOS DA PRÁXIS

Ancorados no Paradigma da Complexidade sincronicamente à Pesquisa Qualitativa e fundamentados na construção de conhecimento por meio de habilidades e competências elencadas na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) – BNCC –, elaboramos propostas pedagógicas levando em conta as temáticas abordadas ao longo do segundo semestre de 2017. A BNCC é o principal documento que, neste momento, é a referência para a educação de Ensino Fundamental em âmbito nacional, incidindo como “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (BRASIL, 2017, p. 7). Dessa forma, dita parâmetros sobre como deve ser exercida a educação no Brasil tendo caráter regulatório e instrucional.

Esta é pautada pela construção de habilidades e competências a partir das temáticas abordadas pelas disciplinas que compõe os currículos escolares. A BNCC caracteriza a construção de competências como: “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p. 8).

Partindo de uma forma de pensamento denominada de raciocínio geográfico⁸, este documento oficial traz o espaço como principal conceito da Geografia atrelado a outros conceitos como **território, lugar, região, natureza e paisagem**. A Geografia, observada como componente curricular, está dividida em cinco unidades temáticas que correspondem a macro-temas principais e que compõem a totalidade dos conteúdos atribuídos à Ciência Geográfica: o Sujeito e seu lugar no mundo; conexões e escalas; mundo do trabalho; formas de representação e pensamento espacial; e natureza, ambientes e qualidade de vida.

Dentro dessas unidades temáticas estão distribuídas as habilidades que visam à concretização das sete competências atribuídas à Geografia durante o Ensino Fundamental, conforme explicitamos na seção a seguir. Essas competências visam ser alcançadas por meio das habilidades específicas de cada ano que compõe o Ensino Fundamental. Ao total, estão elencadas, dentro das unidades temáticas 123 habilidades distribuídas ao longo dos nove anos do Ensino Fundamental da Educação Básica. Estas estão subdivididas entre os chamados Anos Iniciais (entre o 1º e o 5º ano) e os Anos Finais (do 6º ao 9º ano).

A seguir, explicitaremos com minúcia como as atividades concernentes a esse processo investigatório foram tramadas, apontando seus objetivos, as habilidades trabalhadas, os princípios da Complexidade que foram utilizados bem como os conceitos utilizados e como se deu o desenvolvimento de cada uma das propostas.

4.2.1. Proposta pedagógica 1: Uma volta ao mundo imaginária em 80 dias

⁸ Conforme pontua a BNCC, o *raciocínio geográfico* caracteriza-se por ser “uma maneira de exercitar o pensamento espacial que aplica determinados princípios para compreender aspectos fundamentais da realidade: a localização e a distribuição dos fatos e fenômenos na superfície terrestre, o ordenamento territorial, as conexões existentes entre componentes físico-naturais e as ações antrópicas.” (BRASIL, 2017, p. 357).

Objetivo: Analisar a diversidade das paisagens terrestres por meio de uma perspectiva dialógica temporal entre passado e presente por meio da realização de atividades que tem como recurso auxiliar a obra *A volta ao mundo em 80 dias* para que os alunos percebam, por meio de seus imaginários, que as paisagens estão em processo constante de (re)construção e (res)significação.

Unidade Temática: mundo do Trabalho

Objetos de Conhecimento: transformações das paisagens naturais e antrópicas.

Habilidade(s) BNCC Geografia:

- (EF06GE06) – Identificar as características das paisagens transformadas pelo trabalho humano a partir do desenvolvimento da agropecuária e do processo de industrialização.

Princípio(s) da Complexidade articulado(s):

- Dialógico: por meio do princípio Dialógico desejamos identificar diferentes verdades provisórias que, mesmo que possam ser antagônicas, complementam-se e se articulam para formar uma relação harmoniosa no todo que é a sala de aula. O Dialógico nos permite o trabalho com as diferentes visões de mundo que permeiam a sala de aula, fomentando o respeito e a tolerância.

Conceitos:

- Paisagem;
- Imaginário.

Desenvolvimento da atividade:

- 1º Momento: entrarei na sala, cumprimentarei os alunos, escreverei a data no quadro e o dividirei em três partes. Uma destas partes será destinada para possíveis dúvidas. Realizarei a chamada. Após, questionarei os alunos da seguinte forma: você realizaria ou não uma volta ao mundo? Por quê? Discutirei essa questão com os alunos e anotarei as respostas mais

relevantes no quadro. Essa questão tem como objetivo introduzir o tema bem como fazer com que os educandos imaginem como seria a realização de uma viagem fictícia pelo planeta Terra. (10 minutos).

- 2º Momento: farei uma breve exposição dialogada com auxílio do projetor, com o intuito de apresentar aos alunos as principais características da obra *A volta ao mundo em 80 dias* escrita por Júlio Verne em 1872 onde mostrarei aos alunos citações do referido livro. (15 minutos).
- 3º Momento: entregarei a cada aluno folhas A4 impressas contendo questões baseadas na obra supracitada que envolve o conceito geográfico de Paisagem e o conceito multidisciplinar de Imaginário. Estas questões serão respondidas individualmente objetivando construir e exercitar os conceitos supracitados articulando-os à referida obra de Júlio Verne explicitada na apresentação do momento anterior. (25 minutos).
- 4º Momento: promoverei um diálogo sobre as atividades solicitando aos alunos que explicitem as suas respostas. Escreverei as respostas mais relevantes no quadro com o intuito de realizar problematizações. Neste momento, almejamos promover uma socialização das produções (15 minutos).

Forma de avaliação: A avaliação será executada considerando a participação dos alunos no decorrer da aula, a execução das atividades propostas e o empenho despendido por cada um. Também será levada em conta a articulação dos conceitos de Paisagem e de Imaginário.

4.2.2. Proposta pedagógica 2: A Jangada – Navegando pelas paisagens amazônicas

Objetivo: Identificar o imaginário dos alunos acerca da Região Amazônica e da cidade de Manaus por meio da descrição e da representação de suas paisagens pretéritas e atuais utilizando a obra *A Jangada* como recurso auxiliar visando problematizar os imaginários discentes acerca desta região brasileira.

Unidade Temática: mundo do Trabalho

Objetos de Conhecimento: transformações das paisagens naturais e antrópicas.

Habilidade(s) BNCC Geografia:

- EF06GE07 – Explicar as mudanças na interação humana com a natureza a partir do surgimento das cidades.

Princípios da Complexidade articulados:

- Recursivo (mão dupla entre o passado e o presente)

Conceitos:

- Espaço Geográfico;
- Paisagem;
- Imaginário.

Desenvolvimento da atividade:

- 1º Momento: entrarei na sala, cumprimentarei os alunos, escreverei a data no quadro e o dividirei em três partes. Uma destas partes será destinada para possíveis dúvidas. Realizarei a chamada. Após, questionarei os alunos da seguinte forma: o que surge em sua memória quando ouve a palavra *Amazônia*? Discutirei essa questão com os alunos e anotarei as respostas mais relevantes no quadro. Essa questão tem como objetivo introduzir o tema. (10 minutos).
- 2º Momento: farei uma breve exposição dialogada com auxílio do projetor com o intuito de apresentar aos alunos as principais características da obra *A Jangada* escrita por Júlio Verne em 1881. Após, exibirei aos alunos o vídeo *As Incríveis Aventuras de Júlio Verne – 800 Léguas pelo Amazonas*” (<https://www.youtube.com/watch?v=hVUz-ukIPNQ>) para ilustrar a obra do referido autor por meio de recursos audiovisuais. (60 minutos).
- 3º Momento: entregarei a cada aluno folhas A4 impressas contendo questões baseadas na obra supracitada que envolve o conceito geográfico de Paisagem e o conceito de Imaginário. Estas questões serão respondidas

individualmente objetivando construir e exercitar os conceitos supracitados. (25 minutos).

- 4º Momento: corrigirei as atividades no quadro solicitando aos alunos que explicitem as suas respostas como maneira de problematizar as suas argumentações e para socializar para o restante da turma com o intuito de gerar novos questionamentos e ponderações. (15 minutos).

Forma de avaliação: A avaliação será executada considerando a participação dos alunos no decorrer da aula, a execução das atividades propostas e o empenho despendido por cada um. Também será levada em conta a articulação dos conceitos de Paisagem e de Imaginário.

4.2.3. Proposta pedagógica 3: Cinco semanas num balão sobrevoando imaginários

Objetivo: Identificar características dos imaginários discentes sobre as paisagens do continente africano por meio do uso de texto resumo sobre a obra Cinco semanas em balão, resolução de questões e elaboração de relatos de viagens fictícios para que os alunos possam evidenciar as formas como projetam mentalmente o continente africano no século XIX e como veem o mesmo em 2017.

Unidade Temática: mundo do Trabalho

Objetos de Conhecimento: transformações das paisagens naturais e antrópicas.

Habilidade(s) BNCC Geografia:

- EF06GE06: Identificar as características das paisagens transformadas pelo trabalho humano a partir do desenvolvimento da agropecuária e do processo de industrialização.

Princípios da Complexidade articulados:

- Dialógico: diferentes verdades provisórias sobre a África que, por mais que possam ser antagônicas e/ou contraditórias, aproximam-se e se complementam porque tangem um mesmo espaço geográfico específico: o continente africano.

Conceitos:

- Paisagem;
- Imaginário.

Desenvolvimento da atividade:

- 1º Momento: entrarei na sala e cumprimentarei os alunos. Escreverei a data no quadro e dividirei o mesmo em três partes, sendo uma destinada para possíveis dúvidas. Escreverei no quadro o seguinte questionamento: “o que surge em seu pensamento quando você escuta a palavra ÁFRICA?” Discutirei essa indagação com os alunos e escreverei no quadro as principais respostas. Essa atividade inicial servirá para introduzir o conteúdo desencadeando as representações atuais dos discentes com relação ao continente africano (15 minutos).
- 2º Momento: entregarei aos alunos uma folha A4 impressa contendo o texto resumo sobre o livro *Cinco semanas em balão* e exercícios para serem executados individualmente. Lerei sucessivamente o texto e as questões explicando o que deve ser efetuado em cada uma. Estipularei um tempo para que os alunos possam realizar as atividades. Essas ações serão executadas objetivando que os educandos possam projetar-se ao passado, fazendo com que exponham seus imaginários sobre como provavelmente era o continente africano há 150 anos (30 minutos).
- 3º Momento: discutirei as questões realizadas pelos alunos e farei algumas anotações no quadro levando em conta as respostas dos mesmos sobre as atividades. Essas ações visam verificar ligeiramente quais foram as respostas dos alunos e quais foram os seus posicionamentos sobre o tema (15 minutos).
- 4º Momento: entregarei aos alunos folhas A4 impressas contendo a atividade que consiste na execução de um relato de viagem fictício a partir da escolha de um dos países envolvidos na obra *Cinco semanas em balão*. Para escreverem o relato, os alunos poderão acessar o acervo de documentos da biblioteca da escola que consiste em fontes de pesquisas diversas como livros, revistas, enciclopédias e atlas geográficos. Também poderão acessar

páginas da internet. Essa atividade ambiciona fazer com que os alunos, ao escreverem seus relatos, possam visualizar seus imaginários realizando uma comparação entre as realidades provisórias encontradas em suas pesquisas documentais e os seus imaginários subjetivos (45 minutos).

- 5º Momento: realizarei um diálogo com os alunos visando analisar quais foram as suas percepções sobre as propostas elaboradas. Também pedirei que alguns leiam as questões realizadas e os relatos de viagem elaborados como forma de promover o compartilhamento de experiências entre os educandos e a problematização de questões que possam surgir no decorrer dessas socializações (15 minutos).

Avaliação da proposta: será executada considerando a participação dos alunos no decorrer da aula, a execução das atividades propostas e o empenho despendido por cada um. Também será levada em conta a articulação dos conceitos de Paisagem e de Imaginário.

4.3. A OBRA ESCRITA

Nossas propostas visaram, sobretudo, articular os conceitos e os princípios do Paradigma da Complexidade almejando a realização de um vai e vem entre o passado (nos períodos em que as histórias de Júlio Verne utilizadas na pesquisa ocorrem) e o presente dos educandos, propondo situações em que os mesmos poderiam, a partir de seus imaginários, expor suas visões acerca de locais distantes de suas realidades provisórias, como a Amazônia e o Continente Africano. E, da mesma forma, viajando pelo planeta Terra em uma jornada fictícia com o auxílio da imaginação expondo os países que visitaria e as razões pelas quais realizaria ou não tal jornada.

Neste movimento cognitivo, o trabalho com os conceitos de Paisagem e de Imaginário foram a base fundamental para realizarmos este processo recursivo entre o passado e o presente. Dessa forma, a representação das paisagens na forma de exercícios descritivos e por meio de desenhos mostrou-se significativa visto que, pela Paisagem possuir componentes subjetivos intrínsecos, a forma como os sujeitos a leem, interpretam e a representam expressa as suas visões permeadas

por saberes envolvidos por crenças, valores e atitudes. Ou seja, a partir das representações das paisagens parece ser possível identificar os imaginários dos sujeitos, ou não?

Figura 1: Construção discente sobre o continente africano.

2) Desenhe nos quadros a seguir três paisagens que, para você, provavelmente caracterizariam o continente africano há 150 anos.

Paisagem 1	Paisagem 2	Paisagem 3
		

3) Cite três palavras que você acredita que provavelmente definem o continente africano há 150 anos e justifique nos quadros a seguir.

Palavra 1 Calor	Por quê? Porque a africa faz muito calor.
Palavra 2 Água	Porque se não cair um pouco de água um plástico por cima e um pote por cima depois de um tempo sai água.
Palavra 3 Frio	Porque a noite faz muito frio na africa

4) Você atravessaria ou não a África a bordo de um balão se essa viagem fosse feita no ano de 2017? Por quê? eu atravessaria porque
Eu gostaria de conhecer todos os lugares.

Fonte: Sujeito Aluna 4 (2017).

Essa articulação passado-presente também traz a possibilidade de pensar a Paisagem sobre uma perspectiva de evolução, isto é, de que a Paisagem é dinâmica e, por isso, sofre transformações decorrentes, sobretudo, da ação dos seres humanos enquanto expressão material de suas culturas. Conforme aponta Callai (2000, p. 97):

A Paisagem pode-se dizer, é um momento do processo de construção do espaço. O que se observa é, portanto, resultado de toda uma trajetória, de movimentos da população em busca de sua sobrevivência e da satisfação de suas necessidades (que são historicamente situados), mas também pode ser resultante de movimentos da natureza. Esta paisagem precisa ser apreendida para além do que é visível, observável. Esta apreensão é a busca das explicações do que está por detrás da paisagem, a busca dos significados que aparece.

Dessa forma busca-se mostrar aos alunos que essa dinamicidade, esse processo pela qual a Paisagem sofre acarreta em sua constante (re)construção, tanto materialmente como subjetivamente. Isto é, as mudanças podem ocorrer em suas formas, mas também na percepção que os sujeitos possuem sobre as mesmas.

Figura 2: Construção discente sobre a Amazônia e a cidade de Manaus.

1 – O que surge em sua memória quando você escuta a palavra *Amazônia*? Cite três palavras e justifique.

	PALAVRAS	JUSTIFICATIVA
1.	Natureza →	Por suas imensas árvores e florestas e rios e animais.
2.	Animais →	Por que se vêem espécies de animais exóticos etc.
3.	Rios →	Com seus rios que formam uma paisagem natural e linda.

2 – Faça um desenho da cidade de Manaus no quadro a seguir a partir da descrição da cidade no ano de 1852 presente na obra *A Jangada*, retratando como era a mesma segundo Júlio Verne.

"Ali, numa estreita chanfradura, se agitava o porto de Manaus. Era onde se dava o encontro de inúmeras embarcações, algumas paradas no meio do rio aguardando um vento favorável, outras sendo reparadas nos numerosos igarapés ou canais que sulcavam a cidade de uma forma surpreendente, dando-lhe um aspecto meio holandês.

[...] Manaus chamava-se, antigamente, Moura, depois foi chamada de Barra de Rio Negro. De 1757 a 1804, a cidade apenas fez parte da capitania que tinha o nome do grande afluente cuja foz era por ela ocupada. Porém, em 1826, ao ser transformada na capital da extensa província do Amazonas, tirou seu novo nome de uma tribo de índios que outrora havia habitado os territórios centrais da América.

[...] Não passava de uma cidade de uns cinco mil habitantes, dos quais pelo menos três mil eram empregados do governo. Consequentemente, havia um certo número de prédios públicos para uso desses funcionários: a câmara legislativa, o palácio da presidência, a tesouraria geral, os correios e a aduana, sem contar um colégio fundado em 1848 e um hospital inaugurado em 1851. Se acrescentarmos um cemitério, que ocupava, que ocupava a vertente oriental da colina onde, em 1669, havia sido erguida uma fortaleza, agora em ruínas, contra os piratas do Amazonas, saberemos como avaliar a importância dos estabelecimentos públicos da cidade.

Quanto às construções religiosas, seria difícil nomear mais de duas: a pequena igreja da Conceição e a capela de Nossa Senhora dos Remédios, construída quase em campo raso, numa pequena elevação que dominava Manaus. [...] A esses dois monumentos convém acrescentar ainda um convento de carmelitas, incendiado em 1850, do qual só restaram ruínas.

[...] Três ruas principais, bem irregulares, eram as responsáveis pela comunicação da cidade; tinham nomes significativos para o país e que davam bem sua cor: rua Deus Pai, rua Deus Filho e a rua Deus Espírito Santo. Além delas, estendia-se uma avenida de laranjeiras centenárias.

Quanto às diversas casas particulares, devia-se procurá-las entre algumas centenas de moradias bem rudimentares, algumas cobertas de telhas, outras de folhas de palmeira justapostas, com as saliências de seus mirantes e as sacadas das boticas que, na maioria, pertenciam a negociantes portugueses.

Fonte: adaptado de VERNE, Júlio. *A Jangada: 800 léguas pelo Amazonas*. São Paulo: Planeta, 2003.



Fonte: Sujeito Aluna 7 (2017).

Figura 3: Construção discente sobre a cidade de Manaus.

A) Cite cinco mudanças que podem ser observadas na cidade de Manaus comparando as descrições e o desenho com as fotos atuais.

1. A cidade tem mais pessoas
2. Tem mais comercios.
3. A cidade esta maior
4. Mais ruas e casas
5. Menos animais

B) Cite cinco características que provavelmente caracterizavam a cidade de Manaus em 1852 e cinco que a caracterizam em 2017.

1852: Era uma cidade calma de poca população menos prédios e casas e comercios com mais floresta e animais

2017: Agora a cidade tem mais população mais casas e prédios mais comercios e menos animais

C) Você gostaria de viver na cidade de Manaus em 1852 ou não? Por quê?

Sim, por e uma cidade calma de poca população

D) E em 2017, você gostaria ou não de viver na cidade de Manaus? Por quê?

Sim por que seria mais civilizada as pessoas

E) Quais são as três características demonstradas pelas imagens de Manaus em 2017 que podem ser encontradas na cidade em que você vive?

1. Mais casas, prédios e comercios.
2. Mais ruas e rodovias
3. Mais rios.

Fonte: Sujeito Aluna 7 (2017).

Pensamos que ao abordar a Paisagem também possa ser um viés significativo de abordagem o trabalho com a noção de que a paisagem vai além do

olhar, do que os olhos podem enxergar. Uma das múltiplas potencialidades deste conceito está na possibilidade de interação com os demais sentidos. As paisagens contêm formas e cores, mas dentro destes elementos também estão presentes sons, cheiros e sabores que podem enriquecer e aprofundar seus estudos. Nesta perspectiva, Paisagem e Imaginário se articulam, pois, como postulam Costella e Schaffer (2012, p. 51):

Nas aulas de Geografia, especialmente, convém investigar como os alunos imaginam que seja esse espaço, o que já ouviram falar sobre ele, que cheiros sentiriam se estivessem naquele lugar, o que veriam se estivessem passeando ou vivendo ali.[...] A evocação do imaginário é uma forma de representar, de pensar sobre um espaço, que se constitui de elementos e relações a partir dos quais os quadros mentais começam a se formar, organizando um conjunto inter-relacionado de elementos que dará origem a paisagens, a espaços mentalmente projetados.

O conceito de Imaginário surge como uma possibilidade de trabalho na Geografia enquanto uma possibilidade de compreender quais são os imaginários dos alunos acerca dos diversos espaços, estejam eles próximos – seu espaço cotidiano – ou longínquos. Assim, uma das possibilidades pode ser a imbricação desse conceito com os conceitos geográficos.

Conforme aponta Durand (2002) um imaginário pode ser compreendido como atitudes imaginativas que resultam na (re)produção de símbolos, imagens, mitos etc. Mas esses imaginários são singulares, o que quer dizer que cada sujeito terá imaginários diferentes sobre determinado local, ou são coletivos, múltiplos imaginários compartilhados por um mesmo grupo? E no ensino de Geografia, por que pode ser significativo o trabalho com imaginários?

Os imaginários parecem ser forjados de acordo com os aspectos subjetivos dos sujeitos em consonância ao contexto em que esse sujeito se encontra, a sua cultura, valores, etc. Como parece haver considerável relevância do contexto social dentro da construção destes imaginários, existem mecanismos que podem servir como instrumentos para criar, veicular, disseminar, enfim (re)construir e (res)significar imaginários. Estes mecanismos são chamados de tecnologias do imaginário (SILVA, 2012).

Figura 4: Construção discente sobre uma volta ao mundo imaginária.

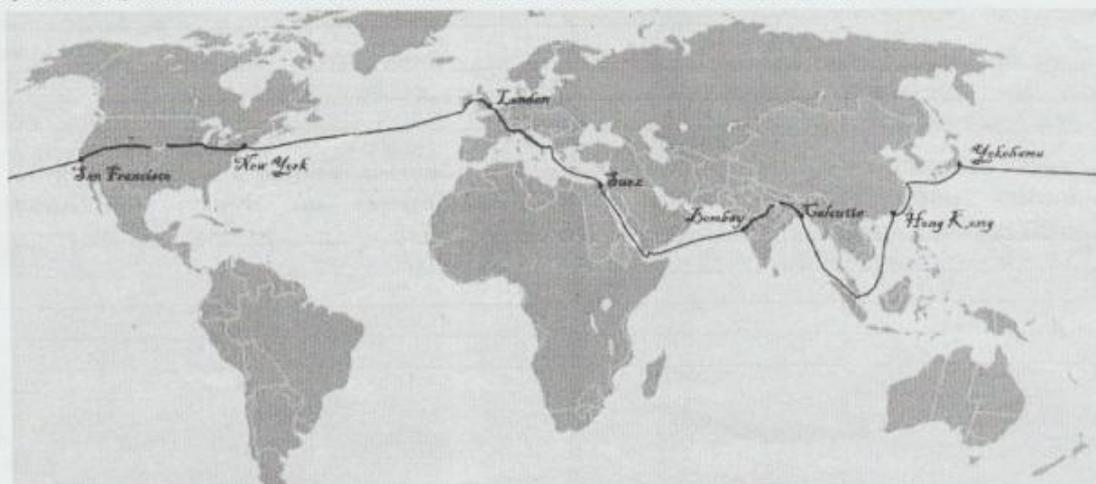
1 – Você gostaria ou não de ter realizado a volta ao mundo caso estivesse vivendo na segunda metade do século XIX? Por quê?

Sim, porque eu iria conhecer muitas paisés.

2 – Quais são os prováveis meios de transporte que foram utilizados para realizar a aventura?

Eu acredito que o meio de transporte era o navio.

3 – Utilizando o mapa a seguir que retrata as principais cidades visitadas pelos personagens, escolha três cidades e realize uma descrição de como você acredita que elas provavelmente seriam em 1870. Mínimo de três linhas por cidade.



Cidade 1: LONDRES

Descrição: Eu acredito que era uma cidade mais nobre que agora e que as pessoas eram diferentes.

Cidade 2: YOKOHAMA

Descrição: Acha que era uma cidade com tradições diferentes de hoje em dia e não tinha tanta tecnologia.

Cidade 3: NEW YORK

Descrição: Não tinha tantas pessoas como hoje e nem as estatuas Boni-Tas com hoje.

4 – Hoje, em quanto tempo você acredita que é possível realizar a volta ao mundo passando pelos mesmos locais dos personagens do livro? Por quê?

20 dias, por que hoje em dia tem muita tecnologia.

Figura 5: Construção discente sobre uma volta ao mundo imaginária.

5 – Você realizou a volta ao mundo saindo de Porto Alegre no ano de 2017. Por quais países você gostaria de ter passado? Cite três e justifique a escolha destes países.

<p>País 1: <i>Estados Unidos</i></p>	<p>Por quê? <i>por que lá é muito lindo e moderno</i></p>
<p>País 2: <i>japão</i></p>	<p>Por quê? <i>por que lá tem várias coisas legais e coisas muito tecnológicas</i></p>
<p>País 3: <i>Argentino</i></p>	<p>Por quê? <i>por que é perto daqui do Brasil e as pessoas são diferentes legais.</i></p>

Fonte: Sujeito Aluna 5 (2017).

Pensamos que a Literatura pode ser encarada como uma destas tecnologias devido ao seu papel social como manifestação artística dos povos e por meio da articulação entre Geografia, Literatura e Imaginário pode ser possível evidenciar diversas questões que permeiam a forma de pensar sobre o Espaço Geográfico, aflorando imagens que podem ser problematizadas, questionadas e (re)construídas.

Estes imaginários estão inseridos naquilo que Morin (2003) designa como Princípio Hologramático, pois são fragmentos do todo, peças que contêm informações – fidedignas ou não – sobre o Espaço Geográfico destes locais. No entanto, estes locais contêm essas partes, mas suas partes extrapolam o todo. Assim, partes e todo compõem um fluxo recursivo onde as partes e o todo se influenciam mutuamente.

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

Um artifício inicial que nos ajuda a compreender a produção dos alunos é a teoria construtivista de Jean Piaget. Inicialmente é preciso entender como se dá a construção de conhecimento. Becker (2001) postula que o sujeito constrói seu conhecimento por meio da interação com o meio físico e social. Assim, o conhecimento constrói-se por meio das estruturas internas do Sujeito condicionadas pelo meio físico e social que o permeiam.

O Sujeito (re)constrói seu conhecimento por intermédio do processo de adaptação. Para que a adaptação ocorra, é necessário que aconteçam desequilíbrios em seus esquemas mentais previamente estabelecidos. Para restabelecer o equilíbrio, o Sujeito conta com dois processos concomitantes e complementares entre si: a assimilação e a acomodação. A assimilação caracteriza-se como uma “estruturação por incorporação da realidade exterior às formas devido à atividade do sujeito” (PIAGET, 1986, p. 20). Já a acomodação, imprescindível para que ocorra a assimilação corresponde a como o sujeito transforma o que foi assimilado, ou seja, aquilo que foi construído de novo conhecimento com base na reestruturação do conhecimento anterior.

Esse processo pode ser explicado através do construtivismo, teoria elaborada por Jean Piaget dentro da ciência ao qual fundou: a Epistemologia Genética. Conforme postula Becker (2001, p. 72), o construtivismo significa:

A ideia de que nada, a rigor, está pronto, acabado, e de que, especificamente, o conhecimento não é dado, em nenhuma instância, como algo terminado – é sempre um leque de possibilidades que podem ou não ser realizadas. É constituído pela interação do indivíduo com o meio físico e social, com o simbolismo humano, com o mundo das relações sociais; e se constitui por força de sua ação, e não por qualquer dotação prévia, na bagagem hereditária ou no meio social, de tal modo que podemos afirmar que antes da ação não há psiquismo nem consciência e, muito menos, pensamento.

Dessa forma o construtivismo se posta como uma teoria, ou seja, um movimento do pensamento que visa estudar a gênese e o desenvolvimento do conhecimento sem constituir-se em uma prática didática ou método, tampouco um projeto escolar, mas uma “teoria que permite (re)interpretar todas essas coisas, jogando-nos para dentro do movimento da história – da humanidade e do universo” (BECKER, 2001, p. 72). Dentro do construtivismo, Jean Piaget vislumbrou o estudo sobre os estádios do desenvolvimento. Conforme o referido autor (PIAGET, 1983) estes estádios correspondem às estruturas, isto é, as organizações gerais do cérebro, que se estabelecem por certo tempo, em um período em que ocorrem ações significativas no desenvolvimento cognitivo.

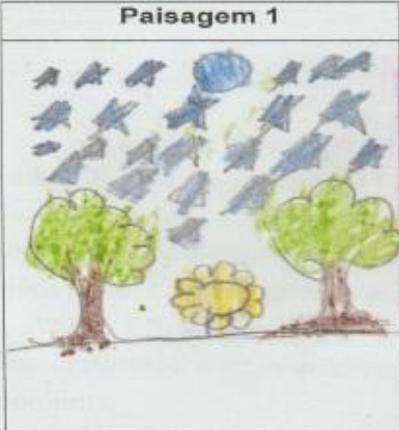
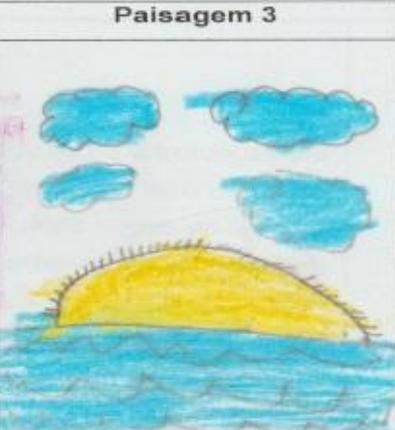
Piaget (1983) designa quatro estádios principais aos quais os sujeitos são submetidos, tendo as idades apontadas o caráter médio e relativo: sensório-motor (entre 0 e 2 anos); pré-operatório (entre 2 e 7 anos); operatório-concreto (entre 7 e 12 anos); e o operatório-formal (entre 12 e 14 anos). Os elementos primordiais a serem verificados em cada estágio são as características cognitivas e a ordem de sucessão em que elas ocorrem e não a cronologia, pois os sujeitos compõem distintos meios físicos e sociais que podem acelerar, retardar ou até mesmo impedir a manifestação dos mesmos.

Os estádios possuem caráter integrativo, ou seja, as estruturas construídas durante certo período tornam-se parte integrante do estágio seguinte. Dessa forma, as estruturas de determinado período não somem: são retrabalhadas. Assim, se por um lado há o acabamento de um estágio, simultaneamente há a preparação para o estágio seguinte.

Dentro desses estádios ocorre a construção das relações e representações espaciais, cujo ensino de Geografia tem como uma de suas principais incumbências o auxílio em seu desenvolvimento. Estas relações espaciais podem ser tanto perceptivas, construídas a partir do contato direto com o objeto (por meio dos sentidos) ou representativas, construídas sem que o objeto esteja presente (caráter reflexivo). Dividem-se em três: topológicas, projetivas e euclidianas.

Figura 6: Construção discente sobre o continente africano.

2) Desenhe nos quadros a seguir três paisagens que, para você, provavelmente caracterizariam o continente africano há 150 anos.

Paisagem 1	Paisagem 2	Paisagem 3
		

3) Cite três palavras que você acredita que provavelmente definem o continente africano há 150 anos e justifique nos quadros a seguir.

Palavra 1 AGUAS, TVYX	Por quê? SOBREVIVÊNCIA ✓
Palavra 2 COMIDA	Por quê? ALIMENTAR ✓
Palavra 3 CASA	Por quê? ✓ PROTEGER

4) Você atravessaria ou não a África a bordo de um balão se essa viagem fosse feita no ano de 2017? Por quê? SIM ACITO LEGAL VOAR DE NIAG

Fonte: Sujeito Aluna 11 (2017).

As relações topológicas são as primeiras a serem construídas, dela derivando as relações projetivas e euclidianas. Por meio das relações topológicas o sujeito estabelece relações de vizinhança, separação, ordem ou sucessão, envolvimento ou fechamento e continuidade. Já as relações projetivas:

São as que permitem a coordenação dos objetos entre si num sistema de referência móvel, dado pelo ponto de vista do observador. Inicialmente o

ponto de referência está centrado na própria criança, aos poucos é transferido para outras referências, ou seja, ocorre a descentração. (CASTROGIOVANNI et al., 2000, p. 18).

As noções fundamentais que envolvem as relações projetivas dizem respeito à construção da lateralidade (esquerda-direita, frente-trás, em cima-embaixo, ao lado) possuindo três momentos distintos: entre 5 e 8 anos a criança dá a posição dos objetos a partir de seu ponto de vista; entre 8 e 11 posta a posição dos objetos por meio do ponto de vista do outro posto a sua frente; e aos 12 anos espera-se que a criança possa dar a posição dos objetos distintos quando solicitada a situá-los entre eles. Assim, conforme aponta Castrogiovanni (2000, p. 19) se a criança se libera do egocentrismo, consegue estabelecer a posição dos objetos nessas três fases.

As relações euclidianas são as últimas a serem construídas, derivando das relações topológicas e projetivas, mas construindo-se simultaneamente às relações projetivas. Compreende as relações de razão e de proporção e seu ponto de chegada é o estabelecimento do sistema de coordenadas geográficas.

Por meio dos dados coletados, observamos que uma parte significativa dos alunos envolvidos nesta pesquisa encontra-se no estágio operatório-concreto. Neste estágio emergem características tais como a liberação gradual do egocentrismo, o início da realização de operações mentalmente, que dizem respeito às situações passíveis de manipulação ou imaginadas de forma concreta. Também ocorre o início do processo de reversibilidade, o pensamento simultâneo sobre os estados inicial e final de algum objeto.

Ao trabalharmos com a literatura pudemos verificar que, da mesma forma, que parece haver alunos que se sobressaem pela já liberação do egocentrismo primitivo, há outros que ainda se encontram nesta condição. Isto parece ter trazido maior dificuldade para que os alunos pudessem se projetar para espaços distantes dos que parecem estar habituados.

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

No entanto, surge aqui uma interrogação. Os alunos pesquisados estão em uma faixa etária entre 11 e 14 anos, onde deveriam estar construindo as relações projetivas que exigem uma maior exigência cognitiva, já se encaminhando ao estágio operatório-formal e ao estabelecimento das relações espaciais euclidianas em vez de se situarem ainda em processos iniciais de descentração. Dessa forma, questionamos: quais poderiam ser as causas para esse atraso na construção das relações espaciais? Será um contexto cotidiano desfavorável e pouco estimulante? Um ensino de Geografia abordado de maneira pouco significativa? Uma díade entre esses dois fatores?

Figura 7: Construção discente sobre o continente africano.

2) Desenhe nos quadros a seguir três paisagens que, para você, provavelmente caracterizariam o continente africano há 150 anos.

Paisagem 1	Paisagem 2	Paisagem 3

3) Cite três palavras que você acredita que provavelmente definem o continente africano há 150 anos e justifique nos quadros a seguir.

Palavra 1 TIA DIVERSD ANIMAS	Por quê? POR QUE VEG DIA VARIOS ANIMAS DA AVICA
Palavra 2 TIA MATAS AVORES	Por quê? EU ACHO QUE ERA SECCAO DE ARVORES
Palavra 3 E TIA MUITAS COMIDAS	Por quê? TIA MUITAS COMIDAS POR QUE ERA SECCAO DE ARVORES

4) Você atravessaria ou não a África a bordo de um balão se essa viagem fosse feita no ano de 2017? Por quê? PRA CORRER PUMS PATIS DO PANETA E DIVER ANIMAS E PATA DO MUNDO ITERO

Fonte: Sujeito Aluno 17 (2017).

Acreditamos, neste momento, que uma das causas latentes para essa ocorrência se deva ao fato de uma alfabetização e um letramento, tanto linguístico quanto espacial, carente e/ou insuficiente. Mas o que seria alfabetizar e letrar? O que e como provavelmente seriam uma alfabetização e um letramento significativos voltados a atenuar essas questões? Quais caminhos poderiam ser tomados?

Primeiramente, é necessário entendermos os conceitos de alfabetização e letramento, iniciando pelos que se referem à aprendizagem inicial da língua escrita. Realizando uma consulta rápida ao dicionário pelo verbete *alfabetização* encontramos o seguinte: ação relacionada a alfabetizar, isto é, aos processos de ensinar e aprender a ler e a escrever. Adentrando nestes aspectos temos que a ação de alfabetizar compreende ao processo de ensino-aprendizagem do sistema de representação dos sons da fala, sendo a construção da tecnologia de ler e escrever o sistema alfabético e ortográfico.

Dentro do movimento de alfabetização há o chamado *letramento* que corresponde à construção das funções sociais da língua escrita. Em outras palavras: o fomento às habilidades e competências ligadas ao uso da tecnologia da escrita no contexto social e cultural dos Sujeitos. Conforme aponta Soares (2000):

Se alfabetizar significa orientar a própria criança para o domínio da tecnologia da escrita, letrar significa levá-la ao exercício das práticas sociais de leitura e escrita. Uma criança alfabetizada é uma criança que sabe ler e escrever, uma criança letrada [...] é uma criança que tem o hábito, as habilidades e até mesmo o prazer da leitura e da escrita de diferentes gêneros de textos, em diferentes suportes ou portadores, em diferentes contextos e circunstâncias.

A alfabetização e o letramento, mesmo possuindo especificidades próprias e sendo processos distintos imbricam-se indissociavelmente: se alfabetiza letrando, se letra alfabetizando. São processos específicos e distintos que se articulam com o intuito de estabelecer uma relação de contiguidade e complementaridade. Nesta perspectiva, a referida autora (SOARES, 1998, p. 40) expõe que:

Um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado é o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita,

pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita.

No ensino de Geografia também há a construção da alfabetização e do letramento que, diferentemente da busca pela instrumentalização da leitura e da escrita condiz com a ensino-aprendizagem das noções básicas e introdutórias dos elementos suporte para compreensão provisória do Espaço Geográfico. Mas o que é essa alfabetização? Castrogiovanni (2000, p. 11-12) aponta que a alfabetização espacial diz respeito à construção de noções básicas de:

localização, organização, representação e compreensão da estrutura do espaço elaboradas dinamicamente pelas sociedades. A representação dos segmentos espaciais é fundamental no processo de descentração do aluno facilitando a leitura do todo espacial. Dessa forma, o ensino de Geografia deve preocupar-se com o espaço nas suas multidimensões. O espaço é tudo e todos: compreende todas as estruturas e formas de organização e interações. E, portanto, a compreensão da formação social e cultural, assim com a apropriação da natureza por parte dos homens, deve fazer parte também dessa alfabetização.

Estas noções introdutórias que tangem fundamentalmente a ensino-aprendizagem do espaço vivido aliam-se à construção do letramento cartográfico que corresponde aos primeiros passos para a leitura e compreensão do espaço a partir do mapeamento dos locais cotidianos onde os sujeitos alunos estão inseridos.

Dessa forma, o letramento pode permitir a significação dos espaços próximos, com a aplicação dos conceitos geográficos para ação nos contextos sociais e culturais dos sujeitos. Esses processos iniciais devem iniciar logo nos primeiros anos da educação escolar, contiguamente à alfabetização e ao letramento linguístico. Ambos podem atuar complementarmente, articulando-se e servindo como suporte. Um auxilia na leitura e interpretação da linguagem presente no espaço, o outro ajuda na compreensão provisória dos espaços onde a linguagem está presente.

No entanto, se ambas alfabetizações/letramentos não ocorrem de maneira significativa, questões desafiadoras podem surgir. E foi isso que aconteceu em nosso processo investigatório. Os alunos encontraram dificuldades na execução das propostas, muito em decorrência de uma carência prévia de referenciais básicos de alfabetização/letramento linguístico e espacial.

Essas questões nos trouxeram reflexões acerca da dependência que as disciplinas escolares possuem uma da outra. Dessa indissociabilidade entre as

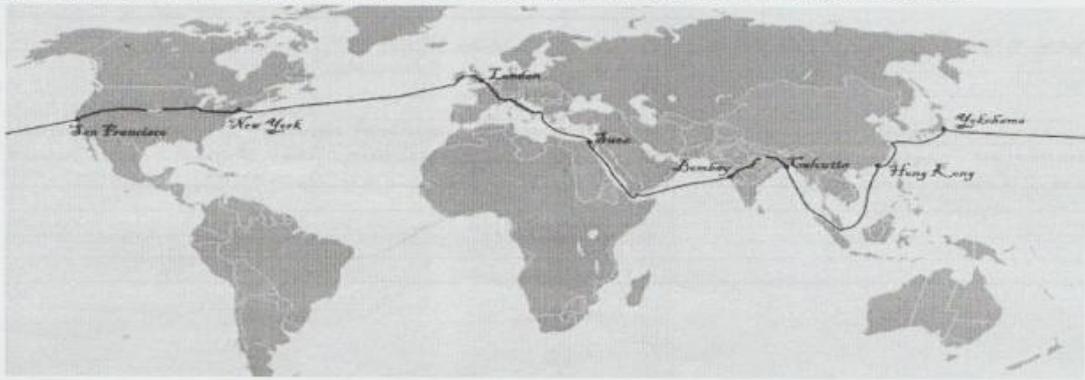
alfabetizações e os letramentos linguísticos e cartográficos, surgiu um elemento significativo. Por mais que as disciplinas escolares demonstrem certo distanciamento, elas parecem estar efetivamente próximas e complementando-se, ainda que em muitos casos, os sujeitos envolvidos com a educação não se deem conta desses aspectos. Para elucidarmos essa questão utilizaremos o princípio de auto-eco-organização presente no Paradigma da Complexidade.

Figura 8: Construção discente sobre uma volta ao mundo imaginária

1 – Você gostaria ou não de ter realizado a volta ao mundo caso estivesse vivendo na segunda metade do século XIX? Por quê?
 EU QUERIA DAR A VOTA AV MUNDO PARA COLECER NOVOS PAISES

2 – Quais são os prováveis meios de transporte que foram utilizados para realizar a aventura?
 BALOIA E NAVIO

3 – Utilizando o mapa a seguir que retrata as principais cidades visitadas pelos personagens, escolha três cidades e realize uma descrição de como você acredita que elas provavelmente seriam em 1870. Mínimo de três linhas por cidade.



<p>Cidade 1: ESTADOS UNIDOS</p>	<p>Descrição: EU ACHO QUE ERA MUITO PERIGOSO: BARCO E TIA MUITO BARRO</p>
<p>Cidade 2: ESTADOS UNIDOS</p>	<p>Descrição: NÃO EXISTIA DÍGMO E NÃO EXISTE CEFU IAR E NÃO SE TIA CON PNTA DOA E NÃO EXISTIA A ITERNE</p>
<p>Cidade 3: ESTADOS UNIDOS</p>	<p>Descrição: NÃO EXISTIA MEIOS DE TRANSPORTE MUITO SEI CERTO</p>

4 – Hoje, em quanto tempo você acredita que é possível realizar a volta ao mundo passando pelos mesmos locais dos personagens do livro? Por quê?
 EU ACHO QUE ERA CILS PIAS DE AVIÃO

Fonte: Sujeito Aluno 17 (2017).

O princípio da auto-eco-organização (MORIN, 2015) ajuda-nos a analisar essa relação simultânea de autonomia e dependência. Este princípio propõe a relativização destas variáveis postulando que para manter a sua autonomia um organismo necessita da abertura ao ecossistema ao qual se nutre e se transforma

(autonomia). Da mesma forma, funda-se a necessidade de energia e de informação que somente o meio pode proporcionar (dependência). Ao transpormos esse princípio para o contexto educacional, há uma possibilidade de elucidação.

Figura 9: Construção discente sobre uma volta ao mundo imaginária.

5 – Você realizou a volta ao mundo saindo de Porto Alegre no ano de 2017. Por quais países você gostaria de ter passado? Cite três e justifique a escolha destes países. ESTADOS UNIDOS E NO JAPAO E MÉRICO

País 1: ESTADOS UNIDOS	Por quê? <u>EU QUERIA IR NO ESTADOS UNIDOS</u> <u>PARMI TOU PAR VE SELU IAR DA EPOO</u> <u>POU DES GOUTO</u>
País 2: JAPAO	Por quê? <u>EU ERIA NO JAPAO PAR VER OS</u> <u>EPIZODIO DE DARGOU BON SUPAR E A PER</u> <u>DER A LUTA COMO ELES</u>
País 3: E NO MÉXICO	Por quê? <u>PAR MIÉ ESPERIMETAR AS COMIDAS</u> <u>DE LA</u>

Fonte: Sujeito Aluno 17 (2017).

Cada disciplina escolar possui seu papel na educação. Cada uma é autora de sua própria epistemologia, responsável pelos temas que tange e pelas

metodologias didáticas que utiliza para levar os alunos a uma efetiva construção de conhecimento. No entanto, intrinsecamente, por mais que elas se queiram independentes e cerradas, parece haver o estabelecimento de uma dependência. Cada uma das disciplinas escolares contribui (ou deveria contribuir) para auxiliar na compreensão dos contextos em que os sujeitos alunos estão postos, explicitando as verdades provisórias de cada um.

Mas as disciplinas, isoladas e sozinhas, parecem não dar conta, uma vez que cada uma, conforme suas características, dispõem de habilidades e competências específicas. Entretanto, em diversos casos, necessitam de habilidades e competências de outras disciplinas para sua efetiva construção. Exemplificando, podemos utilizar os resultados provisórios de nossa pesquisa onde essa indissociabilidade parece ter ficado latente ao analisarmos o ensino de Geografia e o seu contexto educacional.

Ou seja, a escola, por mais que se queira disciplinar, possui uma interdisciplinaridade implícita. Relações que se estabelecem entre as disciplinas formando uma mão dupla de autonomia e dependência. Isto quer dizer que, por mais que haja a afirmação disciplinar, simultaneamente parece haver um movimento de complementaridade entre as mesmas.

5. O DESFECHO DA TRAMA: VISLUMBRES (NÃO TÃO) FINAIS

*Nunca se fez nada grande sem uma esperança exagerada.
(Júlio Verne)*

Pensarmos em uma conclusão, em uma abrupta finalização ou em algo terminado seria incoerente de nossa parte. Apontar verdades estáticas, prontas e absolutas, fechadas para transformações também seria, pois ao longo deste trabalho visamos operar com a relativização e conceber as verdades como portadoras de provisoriedades e detentoras de condicionantes do tempo e do espaço onde estão postas. Assim, ponderar sobre conclusões seria contraditório. Pensar em conclusões não tão finais ou mesmo na falta de conclusões pode ser melhor admissível. Em vez de propor pontos finais, desejamos propor novas questões.

Cabe salientar que a pesquisa não se encerra aqui. Essas considerações não a finalizam absolutamente: dão um final provisório a esse processo. Mas, para nós, um fim também pressupõe um começo, o início de algo novo, singular. Dessa forma, os temas tratados nos acompanharão na carreira profissional e em nossa vida em sua totalidade.

Toda a escolha de metodologia, método, técnicas de pesquisa traz consigo suas potencialidades e vulnerabilidades. Igualmente a aplicação destes elementos não traz uma linearidade ou simples relações de causas e efeitos. Ao refletirmos sobre nossas ações, atitudes e procedimentos surge a indagação: outros caminhos teórico-metodológicos poderiam ser traçados? Talvez. Os(as) autores(as) que lemos, citamos e referenciamos são coautores desta empreitada. Sem eles(as) a pesquisa não seria o que está sendo e nós não seríamos o que somos neste momento.

Acreditamos, hodiernamente, que os caminhos percorridos foram satisfatórios e possibilitaram uma navegação desafiadora e igualmente inquietante para que chegássemos até aqui. Esta pesquisa se iniciou por meio de nossas dúvidas e tem este final provisório permeado por elas. As dúvidas que foram propulsoras deste processo nos encaminharam para uma seara de novas dúvidas, questionamentos, incertezas. Em nenhum momento almejamos buscar respostas

cristalizadas e estanques que propusessem qualquer teor de certeza absoluta ou verdade dura e onipotente.

A Pesquisa Qualitativa e o Paradigma da Complexidade foram importantes porque permitiram trilhar veredas que ampliaram as nossas perspectivas com relação ao conhecimento. Propiciou enxergar o mundo com uma luneta ajustada para ver além das verdades postas, a perguntar mais do que responder e duvidar mais do que afirmar.

Buscamos contribuir com dúvidas, indagações, reflexões para (re)pensar a nossa práxis pedagógica e o ensino da Ciência Geográfica. Para almejarmos um ensino de Geografia melhor e para nos tornarmos professores, pesquisadores e sujeitos melhores. Deste processo acreditamos que saímos melhores. Com maior maturidade intelectual e experiência profissional.

Saímos, enfim, com maior conhecimento, sendo gratos a todos os conjuntos de possibilidades que se articularam para que concluíssemos provisoriamente essa caminhada. Mas esse suposto maior conhecimento construído a partir da pesquisa de forma alguma faz com que estejamos satisfeitos e realizados. Demonstra o oposto: que todo o conhecimento que dizemos que foi construído faz com que tenhamos uma maior vontade de buscar e construir.

Mostra que quanto mais pesquisamos, em maior evidência fica aquilo que não sabemos. Em outras palavras, quanto mais sabemos, mais queremos saber e mais percebemos que ainda sabemos pouco. Esse foi um dos principais aprendizados que essa pesquisa trouxe. Algo que levaremos para além das paredes acadêmicas. Levaremos para as diversas instâncias da vida.

Somos sujeitos inacabados e aquilo que fazemos também traz consigo certo grau de inacabamento. Com a pesquisa não foi diferente. Todo o exposto aqui teve como pressuposto o questionamento à estagnação das verdades, a busca pela aproximação/articulação entre diferentes campos do conhecimento, a crítica à simplificação demasiada do conhecimento, o reconhecimento da multiplicidade das verdades e de suas provisoriedades e a busca pela flexibilidade metodológica. Por isso, todo o exposto aqui pode (e deve) estar flexível, aberto às críticas, sugestões, elogios e múltiplas (re)visões, (re)construções e (re)interpretações.

Assim sendo, neste capítulo surge a necessidade de retomarmos certos pontos que julgamos pertinentes que foram expressos ao longo da pesquisa e que,

por sua importância, requerem maior ênfase sem o intuito de nos tornarmos repetitivos e exaustivos.

Verificamos que a Geografia parece ser uma das disciplinas científicas de maior complexidade, um conhecimento sistematizado abertamente. Isto não quer dizer que tudo seja Geografia ou que tudo pode ser abarcado por ela. Quer dizer que ela se constitui em um campo científico cuja flexibilidade e articulação apresentam-se de forma latente. Essas características parecem exigir aos professores e pesquisadores da Ciência Geográfica um conhecimento aprofundado de suas bases epistemológicas e teórico-metodológicas. Neste panorama de abertura e aproximação com outros saberes nos aproximamos da Literatura. No presente trabalho buscamos estabelecer diálogos entre o ensino de Geografia e o conhecimento literário.

Nosso objetivo de pesquisa consistiu na análise sobre como a Literatura pode auxiliar na construção do conhecimento geográfico. Para tal, investigamos possibilidades de transformação do texto literário em texto geográfico tendo como ponto de partida obras do escritor francês Júlio Verne e elaboramos propostas pedagógicas relacionando a Literatura com os conceitos geográficos de Espaço Geográfico e Paisagem e com o conceito multidisciplinar de Imaginário. As atividades elaboradas tiveram como enfoque a aplicação com alunos do sexto ano do Ensino Fundamental sendo aplicadas entre os meses de novembro e dezembro de 2017.

Ao verificarmos as possibilidades de utilização da Literatura realizamos uma pesquisa documental que percorreu a história da articulação entre a arte literária e a Ciência Geográfica. Foi possível observar que ambas tiveram o mesmo berço de nascimento – a Grécia Antiga – e que após a primeira revolução industrial seguiram caminhos opostos. No século XIX, a Geografia consolidou-se como ciência autônoma e, na busca por diferentes caminhos de abordagem científica, a Literatura surgiu, ainda que timidamente, como possibilidade. A partir da década de 1960, abordagens humanistas e culturais da Geografia oxigenaram essa relação e a Literatura passou a ser um dos principais meios utilizados para na compreensão provisória de culturas, espaços e modos de vida sob esta perspectiva.

Com relação ao ensino de Geografia, desde a década de 1940 parece haver, no Brasil, artigos que tangem sobre a utilização da Literatura com intuídos

pedagógicos. A heterogeneidade, neste momento, parece ser o termo que define com maior profundidade os trabalhos que visam articular o ensino de Geografia tendo a Literatura como recurso.

No rumo para o componente prático da pesquisa, possuíamos uma pressuposta expectativa. Ainda que os dados compilados e analisados tenham se aproximado do que almejávamos, a imprevisibilidade se fez presente. Novas variáveis surgiram, variáveis estas que fizeram emergir novas questões e novas dúvidas. Elementos que extrapolaram o que tínhamos inicialmente previsto, mas que de maneira alguma deveriam ser desprezados. Mas não encaramos isso como insucesso ou revés. Encaramos como um desafio, uma provocação para possamos nos (re)equilibrar teórica e metodologicamente. E os desafios, além de serem feitos para serem superados, trouxeram consigo a inquietude, o desconforto, a intranquilidade. Em suma, os desafios parecem ter surgido para nos fazerem melhores pesquisadores, visto que tivemos que lidar com o imprevisto, com algo que ultrapassou os objetivos que almejávamos. Tivemos que ser criativos para reordenar a forma como refletíamos, agíamos e escrevíamos. Mas, sobretudo, pensamos que isso nos trouxe significativa maturação investigatória.

Quanto à utilização da Literatura, mais especificamente a literatura de Júlio Verne como recurso para ensinar e aprender Geografia, este trabalho demonstrou o desafio de se abordar a Literatura do referido autor com alunos que estão no operatório concreto com resquícios de egocentrismo primitivo e que demonstram dificuldades de alfabetização, tanto espacial quanto linguística. Não foi possível afirmar claramente por meio deste trabalho que esta literatura pode servir como um recurso significativo para a construção do conhecimento geográfico.

Para haver maiores possibilidades parece ser preciso a análise com maior profundidade sobre os conhecimentos geográficos prévios que os alunos possuem para que isso possa condicionar um trabalho que envolva as obras de Júlio Verne em vias de ensinar Geografia. Pensamos, hodiernamente, que este tipo de literatura possa ser abordado também em anos escolares vindouros ao sexto ano, dependendo das habilidades e das competências em vias de serem construídas e da(s) obra(s) a serem empregadas.

Utilizar obras de Júlio Verne foi desafiante e prazeroso, pois trabalhamos com obras literárias escrita há mais de um século e meio. Promover essa via de mão

dupla entre o passado e o período atual exigiu uma amarração conceitual sólida que pudesse dar conta dessas peculiaridades. Neste momento, entraram em cena os conceitos de Paisagem e de Imaginário para garantir tais possibilidades.

Os conceitos de Paisagem e de Imaginário permitiram o surgimento de questões pertinentes que não envolveram somente o trabalho com a literatura de Júlio Verne. Desencadearam questões que percorreram desde a visão sobre espaços distantes das realidades provisórias dos educandos como temas que tangeram a alfabetização e o letramento espacial e linguístico e a relação de autonomia e dependência exercida pelas disciplinas presentes nos currículos escolares. Por isso, enquanto sugestão para pesquisas futuras, deixamos a indicação de maiores estudos que envolvam, especialmente, o conceito de Imaginário voltado à sua utilização e aplicabilidade no ensino de Geografia e sobre as possibilidades ou não de articulação com os conceitos geográficos.

Alguns questionamentos que podem encaminhar para novos desafios são os seguintes: é, ou não, possível articular o conceito de Imaginário com outros conceitos geográficos além de Paisagem? Como potencializar a construção do conhecimento geográfico com alunos cuja alfabetização linguística e espacial foi executada de forma incipiente ou deficitária?

Para uma maior e mais significativa análise sobre o papel da Literatura como auxílio para o ensino de nossa ciência, deixamos na presente pesquisa o indicativo de que pretendemos reaplicá-la em outro momento com a participação de outros alunos para que possamos tecer maiores considerações sobre esta temática. Igualmente, também deixamos o indicativo de que essa pesquisa será aplicada em uma escola organizada por séries, diferentemente do que foi executado na escola pautada por ciclos de formação que serviu como laboratório de nossas inferências. Após a reaplicação destas propostas, objetivamos publicar as análises e os resultados em forma de artigos e exposições em eventos científicos voltados para o ensino de Geografia.

O ato de realizar este trabalho mostrou mais do que temas que envolvem a Ciência Geográfica, seu ensino e a educação de forma geral. Proveu subsídios para possibilidades diferenciadas de leitura e de interpretação do mundo. A pesquisa seguirá em nossa vida, ganhando novos significados, se refazendo e nos refazendo. Pois, se fosse possível afirmar algo neste desfecho provisório diríamos que a única

coisa que não parece ser provisória ou duvidosa seria a nossa vontade permanente de saber mais para sermos sujeitos melhores.

REFERÊNCIAS

AMORIM FILHO, Oswaldo Bueno. Literatura de explorações e aventuras: as “viagens extraordinárias” de Júlio Verne. In: MARANDOLA Jr, Eduardo; GRATÃO, Lúcia Helena Batista. (Orgs). **Geografia e literatura: ensaios sobre geograficidade, poética e imaginação**. Londrina, PR: EDUEL, 2010.

BARBOSA, Gabriel Túlio de Oliveira. **Veredas metodológicas: a “palavra” geográfica em Guimarães Rosa**. In: SUZUKI, Júlio Cesar; SILVA, Valéria Cristina Pereira da. (Orgs). **Imaginário, Espaço e Cultura: geografias poéticas e poéticas geografias**. Porto Alegre: Imprensa Livre, 2016.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 3ª Ed. Lisboa: Edições 70, 2004.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá; SOUSA, Sandra Zákia. **Reflexões sobre as políticas de ciclos no Brasil**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 659-688, set./dez. 2005

BATISTA, Bruno Nunes. **A ordem do discurso geoescolar**. Tese (Doutorado em Geografia). Programa de Pós-Graduação em Geografia. Instituto de Geociências. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2017.

BECKER, Fernando. Ensino e pesquisa: qual a relação?. In: BECKER, Fernando; MARQUES, Tânia Beatriz Iwaszko Marques. **Ser professor é ser pesquisador**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

BENÍTEZ, Juan José. **Eu, Júlio Verne**. São Paulo: Mercuryo, 1990.

BERQUE, Augustin. Paisagem-marca, paisagem-matriz: elementos da problemática para uma geografia cultural. In: CORRÊA, Roberto Lobato; ROSENDAHL, Zeny. **Paisagem, tempo e cultura**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BROSSEAU, Marc. Geografia e literatura. In: CÔRREA, Roberto Lobato.; ROSENDAHL, Zeny. **Literatura, música e espaço**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2007.

CALLAI, Helena Copetti.; MORAES, Maristela Maria de; Literatura e geografia em uma proposta interdisciplinar. In. PORTUGAL, Jussara Fraga; OLIVEIRA, Simone Santos de; PEREIRA, Tânia Regina Dias Silveira (orgs.). **(Geo)grafias e linguagens: concepções, pesquisas e experiências formativas**. 1.ed. Curitiba: CRV, 2013.

CAMARGO, Aparecida Ramazoti de. **Aproximações metodológicas entre a Geografia e a Literatura**. Londrina, 2012. 71p. Dissertação (Mestrado em Geografia), Universidade Estadual de Londrina, 2012.

CASTELLAR, Sônia; VILHENA, Jerusa. **Ensino de geografia**. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo Cesar da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato. **Geografia: conceitos e temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

CORRÊA, Roberto Lobato. Espaço: um conceito-chave da Geografia. In: CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo Cesar da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato. **Geografia: conceitos e temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; BATISTA, Bruno Nunes. **Geografia na escola: lugar para estudar, entre-lugar para encontrar, espaço para... traduzir**. Espanha: Didáctica de Geografía, nº 17, 2016.

_____; TONINI, Ivaine Maria; KAERCHER, Nestor André; COSTELLA, Roselane Zordan. (Orgs.). **Para ensinar geografia – oscilações**. Porto Alegre: Editora Letra1, 2016.

_____; TONINI, Ivaine Maria; KAERCHER, Nestor André; COSTELLA, Roselane Zordan. (Orgs.). **Movimentos no ensinar geografia – rompendo rotações**. Porto Alegre: Evangraf: 2015.

_____; GIORDANI, Ana Claudia; TONINI, Ivaine Maria; COSTELLA, Roselane Zordan; KAERCHER, Nestor André. (Orgs.). **Aprender a ensinar geografia: a vivência como metodologia**. Porto Alegre: Evangraf, 2014a.

_____; TONINI, Ivaine Maria; GOULART, Lígia Beatriz; KAERCHER, Nestor André; MARTINS, Rosa Elizabete Militz Wypyczynski. (Orgs.). **O ensino de geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: Mediação, 2014b.

_____. Subir aos sótãos para descobrir a geografia. In: MARTINS, Rosa Elizabete Militz Wypyczynski; TONINI, Ivaine Maria; GOULART, Lígia Beatriz (Orgs.). **Ensino de geografia no contemporâneo: experiências e desafios**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2014c.

_____; TONINI, Ivaine Maria; KAERCHER, Nestor André. (Orgs.). **Movimentos no ensinar geografia**. Porto Alegre: Imprensa Livre: Espaço Lugar-Cultura, 2013.

_____; ROSSATO, Maíra Suertegaray; CÂMARA, Marcelo Argenta; LUZ, Robson Réus Silva da. **Ensino da geografia: caminhos e encantos**. 2ª Ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011.

_____. Para entender a necessidade de práticas prazerosas no ensino de geografia na pós-modernidade. In: REGO, Nelson; CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; KAERCHER, Nestor André. (Orgs.). **Geografia: práticas pedagógicas para o ensino médio**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

_____. **A Geografia do espaço turístico como construção complexa da comunicação.** 2004. Tese de Doutorado – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

_____. E agora, como fica o ensino de geografia com a globalização?. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; CALLAI, Helena Copetti; SCHAFFER, Neiva Otero; KAERCHER, Nestor André. **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

_____; CALLAI, Helena Copetti; KAERCHER, Nestor André. **Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano.** Porto Alegre: Mediação, 2000.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **O ensino de geografia na escola.** Campinas, SP: Papyrus, 2015.

_____. **Geografia, escola e construção de conhecimentos.** 10ª Ed. Campinas, SP: Papyrus, 2010.

_____. **Geografia e práticas de ensino.** Goiânia: Alternativa, 2005.

CÔRREA, Roberto Lobato.; ROSENDAHL, Zeny. **Literatura, música e espaço.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2007.

_____. **Paisagem, imaginário e espaço.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

COSTELLA, Roselane Zordan; SCHAFFER, Neiva Otero. **A geografia em projetos curriculares – ler o lugar e compreender o mundo.** Porto Alegre: Edelbra, 2012.

_____. **O significado das representações espaciais na construção do conhecimento geográfico.** Tese (Doutorado em Geografia). Programa de Pós-Graduação em Geografia. Instituto de Geociências. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009.

DESCARTES, Réne. **Discurso do Método.** Porto Alegre: L&PM, 2005.

DURAND, Gilbert. **As estruturas antropológicas do imaginário: introdução à arquetipologia geral.** São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FERRAZ, Cláudio Benito Oliveira. **Literatura e espaço: aproximações possíveis entre arte e geografia.** In: GOETTERT, Jones Dari.; MARSCHNER, Roberto. (orgs.). **Transfazer o espaço: ensaios de como a literatura vira espaço e vice versa.** Dourados, MS: Ed. UFGD, 2011.

FERREIRA, Cássia de Castro Martins. **Ensino de geografia: uma proposta metodológica para o uso da literatura infanto-juvenil na sala de aula, por professores de geografia.** Boletim Gaúcho de Geografia, nº 25, jun., 1999. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/bgg/article/view/39724/26280>>. Acesso em: fev, 2017.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: Bookman, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Inês Aguiar de; FERNANDES, Rodrigo. **Ageografia na obra de Júlio Verne: difusão, tradição e modernidade**. Para Onde!?. Porto Alegre: Vol. 6, nº 2, jul./dez., 2012.

FURQUIM Jr., Laércio. **Geografia cidadã: 6º ano, ensino fundamental**. São Paulo: Editora AJS, 2015.

GALLO, Silvio. **Deleuze e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GOETTERT, Jones Dari.; MARSCHNER, Roberto. (orgs.). **Transfazer o espaço: ensaios de como a literatura vira espaço e vice versa**. Dourados: Ed. UFGD, 2011.

GOMES, Paulo César da Costa. **O lugar do olhar: elementos para uma geografia da visibilidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

_____. **Geografia e modernidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

HAESBAERT, Rogério. O espaço como categoria e sua constelação de conceitos: uma abordagem didática. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; TONINI, Ivaine Maria; GOULART, Ligia Beatriz; KAERCHER, Nestor André; MARTINS, Rosa Elisabete Militz Wypyczynski. **O ensino de Geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: Mediação, 2014.

HOLZER, Werther. **A geografia humanista: uma revisão**. Espaço e cultura, Rio de Janeiro, UERJ, Edição comemorativa, 2008.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

IBGE, Coordenação de Geografia. **Atlas das representações literárias de regiões brasileiras**. Rio de Janeiro: IBGE, 2006.

KAERCHER, Nestor André. **Se a geografia escolar é um pastel de vento o gato come a geografia crítica**. Porto Alegre, Evangraf, 2014.

KATUTA, Ângela Massumi. Representação do espaço, vivido, percebido, imaginário e concebido. **Boletim de geografia**, Maringá, v. 19, nº 2, 2001.

LAJOLO, Marisa. **O que é literatura**. 17ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

LAPLANTINE, François; TRINDADE, Liana. **O que é imaginário**. São Paulo: Brasiliense, 1996.

MAFFESOLI, Michel. **O imaginário é uma realidade**. Entrevista a Juremir Machado Silva. Revista FAMECOS, Porto Alegre, nº 15, ago./2001.

MARANDOLA, Aurea; MARANDOLA Jr, Eduardo. **Conversando e contando histórias, re-criando lugares**: Geografia, Literatura e Educação Infantil. Revista Criança, Brasília, MEC, n.38, p.13-16, jan. 2005.

MARANDOLA, Janaína de Alencar Mota e Silva. **O geógrafo e o romance**: aproximações com a cidade. Geografia. Rio Claro, SP: v.31, n.1, p. 61-81, jan./abr. 2006.

MARANDOLA Jr. Eduardo; GRATÃO, Lúcia Helena Batista (Orgs.). **Geografia e literatura**: ensaios sobre geograficidade, poética e imaginação. Londrina, PR: EDUEL, 2010.

MARANDOLA Jr., Eduardo; OLIVEIRA, Livia de. **Geograficidade e espacialidade na literatura**. Geografia. Rio Claro, SP: v.34, n.3, p. 487-508, set./dez. 2009.

MASSEY, Doreen. **Filosofia e política da espacialidade**: algumas considerações. GEOgraphia, Rio de Janeiro, número especial, nov. 2012.

MONBEIG, Pierre. **Novos estudos de geografia humana e brasileira**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1957.

_____. Literatura e geografia. In: MONBEIG, Pierre. **Ensaio de geografia humana brasileira**. São Paulo: Livraria Martins, 1940.

MONTEIRO, Carlos Augusto de Figueiredo. **O mapa e a trama**: ensaios sobre o conteúdo geográfico em criações romanescas. Florianópolis, Editora da UFSC, 2002.

MORAES, Antonio Carlos Robert. **Geografia**: pequena história crítica. 21ª Ed. São Paulo: Annablume, 2007.

MORAES, Gabino Ribeiro. **A chave do tamanho abre o conhecimento do espaço geográfico**. Porto Alegre, 2006. 136p. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**. 22ª Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2ª Ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF, UNESCO, 2011.

_____. **A poesia da vida**. Fronteiras do Pensamento, 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Y21B_vFhLbE> Acesso em: fev. 2017.

_____. **Ciência com consciência**. 13ª Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

_____; CIURANA, Emílio-Roger; MOTTA, Raúl Domingo. **Educar na era planetária**: o pensamento complexo como Método de aprendizagem no erro e na incerteza humana. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Introdução ao pensamento complexo**. 4ª Ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

MOTA, Mauro. **Geografia Literária**. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro, 1961.

OLIVEIRA Jr., Wenceslao Machado de. Grafar o espaço, educar os olhos. Rumo a geografias menores. Pro-Posições, Campinas, v. 20, n. 3 (60), set./dez. 2009.

PIAGET, Jean. **Epistemologia genética, sabedoria e ilusões da filosofia**. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Ed. Victor Civita, 1983.

PIRES, Lucineide Mendes; ALVES, Adriana Olivia. **Revisitando os conceitos geográficos e sua abordagem no ensino**. In: SILVA, Eunice Isaias da; PIRES, Lucineide Mendes. Desafios da didática de Geografia. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2013.

POCOCK, Douglas. (Ed.). **Humanistic geography and literature: Essays on the experience of place**. London: Croon Holm Ltda., 1981.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib.; PAGANELLI, Tomoko Iyda.; CACETE, Núria Hanglei. **Para ensinar e aprender geografia**. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PUNTEL, Geovane Aparecida. A paisagem na Geografia. In: VERDUM, Roberto; VIEIRA, Lucimar; PINTO, Bruno; SILVA, Luís Alberto Pires da. **Paisagem: leituras, significados e transformações**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2012.

RATZEL, Friedrich. **Geografia do homem (antropogeografia)**. In: MORAES, Antonio Carlos Robert. (Org.). **Ratzel**. São Paulo: Ática, 1990.

RIBEIRO, Wagner Costa. **Por dentro da Geografia: 6º ano**. São Paulo: Saraiva, 2015.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa o currículo?. In: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: PENSO, 2013.

SALTER, C. L.; LLOYD, W. L. Landscape in literature. In: _____. **Resource Paper for College Geography**, Washington, Association American Geographers, p. 76-83, 1977.

SAMPAIO, Fernando dos Santos. **Para viver juntos: 6º ano**. São Paulo: Edições SM, 2015.

SANTOS, Milton. **Por uma geografia nova: da crítica da geografia a uma geografia crítica**. São Paulo: EDUSP, 2004.

_____. **A natureza do espaço**. São Paulo: Hucitec, 1997.

_____. **Entrevista com Milton Santos**. Revista Veja. Rio de Janeiro: Abril, ano 27, nº 46, 1994, p. 07.

SANTOS, Rossevelt José; COSTA, Cláudia Lúcia da; KINN, Marli Granier. Ensino de geografia e novas linguagens. In: BUITONI, Marísia Margarida Santiago (coord.). **Geografia: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

SAUER, Carl. A morfologia da paisagem. In: CORRÊA, Roberto Lobato; ROSENDAHL, Zeny. **Paisagem, tempo e cultura**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

SEGISMUNDO, Fernando. **Literatura e geografia**. Boletim Geográfico, ano 7, n. 76, p. 327-332, jul. 1949.

SILVA, Igor Antonio; BARBOSA, Tulio. **O ensino de geografia e a literatura: uma questão estética**. Caminhos de Geografia. Uberlândia, MG: v. 15, nº 49, março, 2014.

SILVA, Juremir Machado. **As tecnologias do imaginário**. Porto Alegre: Sulina, 2012.

SOARES, Magda. **Entrevista concedida ao Jornal do Brasil**. Disponível em: <<http://intervox.nce.ufrj.br/~edpaes/magda.htm>>. Acesso em: jan. 2018.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOUZA, Marcelo Lopes. **Os conceitos fundamentais da pesquisa socioespacial**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

SUERTEGARAY, Dirce. Notas sobre epistemologia da Geografia. **Cadernos Geográficos**, UFSC, n. 12, maio, 2005.

_____. Espaço geográfico uno e múltiplo. In: SUERTEGARAY, Dirce; BASSO, Luís Alberto; VERDUM, Roberto. **Ambiente e lugar no urbano: a grande Porto Alegre**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000.

SUZUKI, Júlio Cesar; SILVA, Valéria Cristina Pereira da. (Orgs.). **Imaginário, espaço e cultura: geografias poéticas e poéticas geografias**. Porto Alegre: Imprensa Livre, 2016.

SUZUKI, Júlio Cesar. **Geografias do imaginário**. Geo UERJ, Rio de Janeiro, nº 27, 2015.

TUAN, Yi-Fu. Literature and geography: implications for geographical research. In: LEY, David; SAMUELS, Marwyn. **Humanistic geography: prospects and problems**. Chicago: Maaroufa Press, 1978. p. 194-206.

_____. **Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente**. (trad. Livia de Oliveira). São Paulo: Difel, 1980.

VERDUM, Roberto; VIEIRA, Lucimar; PINTO, Bruno; SILVA, Luís Alberto Pires da. **Paisagem: leituras, significados e transformações**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2012.

VERNE, Júlio. **A volta ao mundo em 80 dias**. Porto Alegre: L&PM, 2013.

_____. **A Jangada: 800 léguas pelo Amazonas**. São Paulo: Planeta, 2003.

_____. **Cinco semanas em balão**. São Paulo: CODIL, 1970.

WALTZ Jr., George H. **Vida de Júlio Verne: a biografia de uma imaginação**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1948.