

OS IMAGINÁRIOS DO SERTÃO NA SALA DE AULA: UM DIÁLOGO ENTRE A LITERATURA E A GEOGRAFIA



Luiz Silva

Doutorando em Literatura na Universidade de Brasília.

Professor de língua portuguesa na SEE/DF.

E-mail: luiz.silva@edu.se.df.gov.br

Hebert Carvalho

Mestrando em Ensino de Geografia na Universidade de Brasília.

Professor de Geografia na SEE/DF e SEDUC/GO.

E-mail: hebert.carvalho@seduc.go.gov.br



DOI: 10.56372/desleituras.v14i14.222

Resumo: O presente artigo pretende analisar o sertão enquanto espaço imaginário-afetivo a partir da convergência de dois campos do saber: a literatura e a geografia. Na primeira parte, estabeleceremos um diálogo sobre a natureza do texto literário e as possibilidades de aproximação com outras disciplinas a partir da perspectiva teórica da crítica literária dialética. Em seguida, discutiremos a noção de regionalismo, importante aspecto para a constituição de uma identidade nacional. A análise contemplará as primeiras manifestações literárias na América Latina, marcadas pela afirmação da paisagem e dos elementos internos, e as mudanças percebidas no início do século XX até o super-regionalismo presente nas obras do período pós 1930. Por fim, iremos discutir fundamentos de uma sequência didática para as aulas de geografia na educação básica com a temática “caminhos do sertão”, numa perspectiva integrativa, tensionando-se o papel do professor enquanto mediador do conhecimento a partir do diálogo com a Literatura, buscando-se uma prática educacional significativa, plural e democrática.

Palavras-chave: Sertão. Regionalismo. Literatura. Geografia. Ensino

Abstract

This article aims to analyze the Brazilian region “sertão” as an imaginary-affective space through the convergence of two fields of knowledge: literature and geography. In the first part, we establish a dialogue on the nature of literary texts and the possibilities of their intersection with other areas of knowledge, drawing on the theoretical perspective of dialectical literary criticism. We then discuss the notion of regionalism as a key element in the construction of national identity. The analysis includes the earliest literary expressions in Latin America, characterized by the affirmation of landscape and internal elements, as well as the transformations observed in the beginning of the 20th century literary productions until the “super-regionalismo” found in works produced after the 1930s. Finally, we discuss the foundations of a didactic sequence for geography classes in basic education under the theme “paths of the *sertão*,” adopting an integrative perspective that emphasizes the role of the teacher as a mediator of knowledge through dialogue with literature, aiming to promote a meaningful, plural, and democratic educational practice.

Keywords: Sertão. Regionalism. Literature. Geography. Teaching

INTRODUÇÃO

“Literatura nunca é apenas literatura”. Essa assertiva do crítico literário João Alexandre Barbosa implica no caráter dialógico e multidisciplinar que o objeto literário possui. Ao entrar em contato com uma obra, o leitor se encontra diante de uma operação racional-sensível que não tem por objetivo espelhar o mundo real, mas antes explorar por meio da linguagem a vastidão de possibilidades inerentes à condição humana. Ao ressaltarmos que a obra literária não tem um compromisso imediato com o real, não queremos implicar na direção oposta, sustentada em correntes críticas que defendem o olhar focado unicamente na estrutura do texto. Sob o prisma de Antonio Candido, entendemos as relações entre texto e contexto de forma dialética, visando a compreensão dos elementos externos que são assimilados pelo escritor e transformados em matéria interna, ocorrendo “uma interpretação estética que assimilou a dimensão social como fator de arte” (Candido, 2006, p. 16).

Se a matéria que constitui o objeto literário é a realidade, a vida, que por meio de um processo de interpretação estética do autor passa a estruturar a obra, esse constitui-se como uma arma poderosa para revelar aspectos da tessitura social e daquilo que reside no âmago da condição humana. O ofício do escritor reside em tensionar a distância entre o que lhe é próprio, subjetivo e o que é essencialmente humano. Nesse sentido, pensar a literatura é pensar o inacabamento. As discussões sobre amor, vida e morte que são temas explorados ao longo dos séculos na literatura não se esgotam. O humano tem sua relação com o mundo - na dialética sujeito x objeto - perpassada pelas forças de transformação da história,

logo a apreensão da realidade pelo sujeito que escreve e por aquele que lê têm incrustadas a ação do tempo.

Ao salientarmos que os processos de produção e a recepção são perpassados pelo espírito de época, não buscamos enclausurar o objeto literário à sua época, mas sim, explicitar a relevância da dimensão histórica na análise literária. Essa conduta ética evita discussões anacrônicas que por vezes condenam obras e autores por estarem alinhados a um ideário/filosofia que não corresponde aos entendimentos hodiernos. Propomos o inverso: a literatura enquanto instância do devir, possibilita a leitura do mundo a partir de múltiplas perspectivas, sincrônicas e diacrônicas. Essa característica é apontada por Gilles Deleuze em *A Literatura e a Vida*.

Escrever é uma questão de devir, sempre inacabado, sempre a fazer-se, que extravaza toda a matéria vivível ou vivida. É um processo, quer dizer, uma passagem de Vida que atravessa o vivível e o vivido. A escrita é inseparável do devir: ao escrevermos, devimos-mulher, devimos-animal ou vegetal, devimos-molécula até devir-imperceptível. (Deleuze, 1997, p. 11)

Deleuze considera a literatura como um espaço de devir. Ainda que “devir” remeta usualmente à ideia de “tornar-se”, de atingir uma forma completa, os dois termos são conceitualmente distintos. Um escritor homem, heterossexual, cisgênero não se tornaria uma mulher ao colocar em seu romance uma narradora. O devir é para Deleuze o “espaço de vizinhança” ou “indiscernibilidade”. No texto literário, “devir” se trata de criar uma zona na qual já não se pode distinguir o gênero, espécie, ou qualquer marcador (ibidem). Por meio da literatura nos aproximamos de personagens como Fabiano de *Vidas Secas*, indivíduo pobre radica-

do no interior nordestino, que vive uma tensão entre ser um humano e se sentir um bicho. A literatura lança luz sobre situações e sujeitos que por vezes permanecem à margem do discurso histórico. Em *O Direito à Literatura*, Antonio Candido salienta a potência do literário no processo de humanização, que pode ser entendido e estendido como a tomada de consciência de seu ser/estar-no-mundo, bem como das contradições vigentes na sociedade. Por isso, a literatura “é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente”. (Candido, 2004, p. 175)

Em razão do caráter dialógico e plural do texto literário, o leitor-pesquisador (sujeito investigativo) tem diferentes caminhos para conduzir seu estudo. Nesse processo, comumente converge-se para o diálogo com outros campos do saber, como a história, a sociologia, a psicologia, entre outros. Estabelecer pontos de contato não implica em subordinar a literatura a outra disciplina, e sim, partir dessa entendendo-a em sua dimensão artística e ficcional para a apreensão da matéria transfigurada sob a ótica de um determinado campo de estudo. Neste artigo, iremos propor uma investigação sobre a temática sertão num diálogo que envolve a Literatura e a Geografia. Nosso objetivo é fomentar um caminho investigativo que possa ser levado para as escolas e subsidiar sequências didáticas multi/interdisciplinares, possibilitando aos estudantes a compreensão dos desdobramentos imaginário-afetivos que esta região representa na constituição da identidade nacional.

O REGIONALISMO NO BRASIL: A IMAGEM DO SERTÃO EM TRÊS MOMENTOS

Em *Dez problemas para o romancista latino-americano*, ensaio publicado originalmente no volume 26 da revista *Casa de las Américas*, o crítico Ángel Rama formula teses sobre as condições da produção romanesca na América Latina. Sua análise perpassa por meio de uma abordagem sociohistórica desde as dificuldades que os escritores do continente enfrentam para conciliar sua vocação às necessidades financeiras ao desafio de se pensar as categorias regional e universal face ao contexto de subdesenvolvimento socioeconômico latino-americano.

As teses apresentadas pelo uruguaio podem ser divididas em aspectos sociohistóricos relativos à produção romanesca, que são discutidas ao longo da primeira parte do ensaio, tais como a questão socioeconômica, o contexto de produção das obras e a circulação das obras; e teses relativas à matéria do objeto romanesco. A sétima tese, intitulada “O Romance, Gênero Objetivo”, se ocupa em perscrutar as objetivações do romancista. Segundo o crítico, o romancista busca “o ajuste germinal que se produz entre sua vivência pessoal obsessiva e uma estrutura que outros homens podem compartilhar” (Rama, 2001, p. 90). Por meio de personagens, de situações, tem-se uma amostra da sociedade, de seus valores e de suas contradições. O romance permite a exploração de elementos próprios da condição humana de uma maneira que outras linguagens não alcançam. Nesse ponto, Rama sinaliza um outro fator importante do romance: sua utilização como elemento de denúncia social (2001, p. 98). No caso latino-americano, observa-se essa característica não apenas nos romances da década de 1930, como aponta o es-

critor uruguaio, mas desde a primeira produção noticiada: *El periquillo sarniento*, lançado em 1816 no contexto da revolução mexicana.

Os escritores do continente buscaram apropriar-se da matéria local para constituir uma literatura com identidade nacional, em oposição ao temário urbano recorrente na Europa durante os séculos XVIII e XIX. A transfiguração da temática, todavia, trazia uma visão distorcida - ou no mínimo complicada - sobre os países. No ensaio “Literatura e Subdesenvolvimento” publicado no livro *A Educação Pela Noite e Outros Ensaio*s, Antonio Candido cita, na primeira página, o paradoxo “na América tudo é grande, o homem é pequeno” (1989, p. 140). Potencialmente, essa assertiva pode ser considerada uma metonímia do Brasil, bem como dos demais países latino-americanos até o início da década de 1930. Candido aponta que vigorava na América Latina um sentimento de crença em sua potencialidade prospectiva, uma herança que remete diretamente às descrições de Colombo sobre as possibilidades para o “novo mundo”, “terra cheia de árvores de mil espécies que parecem chegar ao céu” (Colombo, 1500, p. 3). Três séculos depois, os românticos prolongaram a imagem da vastidão e beleza da biota latino-americana de forma idílica face à engatinhante vida social percebida nas colônias.

As obras de Gonçalves Dias exemplificam a tese do crítico. Em *Canção do Exílio*, *I-Juca-Pirama* e *Leito de Folhas Verdes*, a paisagem tem papel crucial na construção dos poemas. No primeiro, o eu-lírico em tom saudosista evoca a magnificência de sua terra natal por meio de imagens naturais. Nos outros dois, a descrição do espaço natural se mescla ao discurso e à identidade do eu-lírico, estratégia utilizada para reforçar a ideia do indígena

como “bom selvagem” e constituinte do exotismo próprio à vastidão da verde pátria.

A partir da década de 30 e sobretudo no pós 50, Candido evidencia que a visão idílica de país associada à imagem do natural dá espaço a uma concepção crítica: à tomada de consciência acerca do subdesenvolvimento latino-americano. Esse entendimento da condição do país teria sido observado como uma força propulsora para os intelectuais brasileiros (Candido, 1989, p. 141). Nota-se o esforço dos estudiosos ao propor estudos analíticos das raízes e mazelas da experiência brasileira, tais como *Raízes do Brasil*, de Sérgio Buarque de Hollanda; *Casa Grande e Senzala* de Gilberto Freyre, *Formação do Brasil Contemporâneo*, de Caio Prado Jr., bem como o próprio *Formação da Literatura Brasileira* de Antonio Candido. Edu Taruki ao estudar a produção do sociólogo e seu contexto histórico, evidencia que ao constituir um trabalho minucioso, amparado no diálogo com a crítica contemporânea e com a antecessora, Candido analisava “[...]os resultados daquilo que a própria *Formação* descrevia como processo de adensamento cultural e constituição de um campo de problemas próprio, elaborado na articulação interna do sistema literário em maturação”. (Teruki, 2019, p. 66)

Ademais, em, Antonio Candido discute a influência europeia no processo de formação da literatura nacional. Segundo Paulo Franchetti, nesse ensaio, o crítico faz um balanço negativo sobre a integração cultural do Brasil em relação à influência Ocidental, perspectiva ligada à ideia de consciência catastrófica, diferente do olhar mais otimista em a *Formação*, obra na qual opera a consciência amena.

Em meio à discussão sobre originalidade e influência, Candido reafirma em *Literatura e Subdesenvolvimento* a potência do regionalismo na América Latina, especialmente no final da década de 20 e início da década de 30. O sertão passa a ser tematizado na literatura dissociado do exotismo que perpassa o primeiro regionalismo brasileiro.

Analisaremos brevemente três momentos distintos da representação do sertão na literatura brasileira: *Os sertões* (1909), de Euclides da Cunha, *Vidas Secas* (1938), de Graciliano Ramos e o *Grande Sertão: Veredas* de Guimarães Rosa (1956). O objetivo é possibilitar o estabelecimento de um panorama sobre as aproximações e diferenças entre os três projetos literários, que poderá ser utilizado como base para a elaboração de sequências didáticas de aulas de literatura na educação básica. Partimos de uma perspectiva de compreensão das obras pautado não apenas em um critério cronológico voltado à classificação em escolas literárias, mas no tensionamento da imagem do sertão em momentos distintos da literatura brasileira.

Euclides da Cunha, nascido e radicado no Rio de Janeiro, era jornalista e foi incumbido de publicações sobre a Guerra de Canudos. Seus primeiros textos sobre a temática pautavam-se na aproximação entre o conflito na Bahia e a Revolução Francesa. A sua visão sobre o cenário de guerra se altera quando foi enviado para acompanhar *in loco*. O Brasil que Euclides testemunhava diferia-se da imagem que havia se formado no litoral: a população de Belo Monte, cerca de 30 mil pessoas, enfrentava um exército constituído por volta de 10 mil soldados.

O escritor carioca esboça suas anotações e posteriormente publica um romance inovador no país, que

mesclou elementos dos gêneros épico, lírico e dramático, constituiu um retrato do acontecimento histórico e imortalizou literariamente a figura de Antônio Conselheiro. A utilização de uma linguagem científica causou estranheza nos críticos do período, como José Veríssimo, que a assinalava como um ponto negativo em sua técnica. De fato, *Os Sertões* é um “livro de paradoxos e estranhezas” (Lima, 2000, p. 39). Trata-se de um hibridismo entre gêneros: uma obra literária e científica, o aperto de mãos entre Homero e Heródoto.

A confluência entre as duas linguagens perpassa a obra através das imagens suscitadas, ora numa linguagem elaborada artisticamente e, na sequência, como ferramenta para não se perder a pretensa objetividade científica, numa descrição técnica dos acontecimentos e paisagens. Aliás, a própria estruturação da obra remete a um tratado científico, ao dividi-la em capítulos e subcapítulos que se propõem a análise dos aspectos constitutivos do espaço e da população que ali habitava.

Os Sertões foi um embrião que levaria à mudança da consciência amena à consciência catastrófica sobre a situação do país. O elemento regional deixa de ser idealizado e vendido sob o prisma do exotismo e passa a ser problematizado. O sertão descrito por Euclides da Cunha é palco de disputas e de mortes. O sertanejo enfrentava a seca e a falta de condições materiais, retrato da invisibilidade enfrentada pela parte norte (entendendo-se aqui também o nordeste) do Brasil. Observamos, portanto, que a literatura se constitui como uma importante ferramenta de denúncia social ao restituir a voz àqueles que foram deixados à margem do discurso oficial.

A tomada de consciência do “atraso” brasileiro se amplifica a partir da década de 1930. No campo inte-

lectual, os pesquisadores se lançaram na empreitada de entender o Brasil desde suas origens a fim de explicar a situação atual. No campo literário, germinavam as ideias plantadas na revolução da Semana de Arte Moderna, em 1922. O Modernismo tinha como proposta romper com a concepção vigente de arte e, na esteira desse processo, voltar o olhar para a estrutura do país de forma mais profunda.

Graciliano Ramos traz à pauta a realidade do homem nordestino. No período em questão, o Brasil atravessava um processo de transição entre a economia rural e a recente industrialização. Ramos capta o espírito de época e transfigura a matéria local em *Vidas Secas*. Não se trata somente da temática, mas da elaboração de uma estética da seca. Os próprios personagens parecem constituídos para adaptar-se ao meio hostil em que vivem. Para sobreviver à seca e suas consequências, tais como a escassez de alimento, o homem precisa ser mais do que humano. É preciso ser bicho. A imagem de Fabiano é constituída a partir da dialética homem X bicho. Em determinadas passagens, o protagonista se sente bicho por estar alienado dos direitos fundamentais. Em outras, o processo de desumanização e naturalização da condição de “ser bicho” é vista como algo positivo para assegurar a sobrevivência, uma vez que um ser humano, teoricamente, não teria condições de sobreviver sob tais circunstâncias. Em *Vidas Secas*, a estética da seca também é manifesta na escolha narrativa realizada pelo autor. O romance é constituído de forma polifônica, contendo uma voz narrativa que não é de um personagem, um recurso empregado para suprir os silêncios dos personagens que por vezes não conseguem relatar sua própria história.

O papel que o narrador de *Vidas secas* tem, nesse contexto, é central. É ele quem nos diz das muitas coisas que havia e Fabiano não podia explicar. É por meio da sua voz que, às vezes, sutilmente, confunde-se com a voz dos personagens, que sabemos a maior parte das informações relativas ao destino da família de retirantes. Ele se coloca como mediador: sem assumir integralmente o lugar e a voz de Fabiano - pela, sinha Vitória, Baleia e as crianças, o narrador - que pela primeira vez na obra de Graciliano assume a terceira pessoa - interpõe-se entre eles e o leitor, fazendo com que seja possível ouvir aquilo que, de outro modo, seria apenas silêncio e incompreensão (Ribeiro, 2016, p. 344).

No fragmento seguinte, verifica-se por meio do discurso do narrador, a inabilidade linguística das personagens.

Como não sabia falar direito, o menino balbuciava expressões complicadas, repetia as sílabas, imitava os berros dos animais, o barulho do vento, o som dos galhos que rangiam na catinga, roçando-se. Agora tinha tido a ideia de aprender uma palavra, com certeza importante porque figurava na conversa de sinha Terta. Ia decorá-la e transmiti-la ao irmão e à cachorra. Baleia permaneceria indiferente, mas o irmão se admiraria, invejoso. — Inferno, inferno. (Ramos, 2013, p. 22)

As imagens que o trecho supracitado suscita revelam a desumanização da criança. A utilização do verbo “balbuciar” e a preferência por imitar os sons naturais diante da pouca habilidade linguística convergem com a repetição de uma única palavra: inferno. Ainda que não soubesse o seu significado e o uso ter sido baseado na fala de outra sertaneja, é significativo à construção do romance a imagem suscitada a partir dessa palavra. A criança pouco domina a língua, mas consegue exprimir

uma palavra que resumiria a natureza da sua condição de vida.

O projeto estético de Graciliano Ramos condensa a situação do sertanejo em imagens impactantes, em uma possível busca das origens do Brasil e de suas mazelas sociais. Nesse processo, o escritor desvela as contradições e artificialismo do projeto de modernização em curso no país. Temos diante de nós homens, mulheres, crianças, animais que têm suas vidas dilaceradas não apenas pela seca do sertão, mas pela *seca* do tratamento desumanizador recebido por parte de seus semelhantes.

Na segunda metade da década de 50, foi publicado um romance que figura incontestavelmente no cânone brasileiro: o Grande Sertão: Veredas, de Guimarães Rosa. Essa obra paradigmática foi considerada por Antonio Candido como um exemplo do conceito de super-regionalismo: uma realização estética cuja temática se volta para o elemento nacional, perpassado pelas inovações técnicas do modernismo.

Mundo diverso da ficção regionalística, feita quase sempre — de fora para dentro e revelando escritor simpático, compreensivo, mas separado da realidade essencial do mundo que descreve; e que enxerta num contexto erudito elementos mais ou menos bem apreendidos da personalidade, costumes, linguagem do homem rústico, obtendo montagens, não a integração necessária ao pleno efeito da obra de arte. (candido, 2002b, p. 191)

De fato, na obra do escritor mineiro ainda que tenha como pano de fundo o sertão, há uma vastidão temática e complexidade ao mesclar correntes filosóficas heterodoxas e doutrinas distintas, questionamentos existenciais que ressaltam a profundidade das personagens,

o trabalho a nível simbólico e exploração do não-dito, abrindo-se, por consequência, a um sem-fim de possibilidades interpretativas. Na fortuna crítica de *Grande Sertão*, encontram-se trabalhos que vão analisá-la a nível linguístico, social, antropológico, filosófico, simbólico, entre outros. O projeto estético-literário polivalente de Guimarães Rosa elevou o cânone brasileiro, ao introduzir obras de natureza singular e que não deixam de lado o elemento nacional, na verdade, essas reafirmam o potencial do país frente ao sentimento da consciência dilacerada em voga na década anterior.

Ao propor um estudo do sertão a partir das três obras supracitadas, buscamos propor um caminho que fomenta a análise da literatura a partir do diálogo, distanciando-se de perspectivas historiográficas estéreis. O estudo da temática comum que liga as obras possibilita aos docentes e discentes a análise das partes estruturantes de um romance, bem como a extensão para fora do romance, ampliando a compreensão dos tensionamentos e discussões que marcaram o século XX, tais como a redução da economia rural face ao processo de industrialização, as distorções socioeconômicas entre as regiões do país e a necessidade de repensar as estruturas vigentes considerando-se a formação nacional.

FUNDAMENTOS DA GEOGRAFIA ESCOLAR: PROJETOS EM DIÁLOGO COM A LITERATURA

Numa sala de aula na periferia de Brasília, num dia seco e quente, inicia-se, após uma extensa chamada, uma aula de Geografia. Seguindo a sequência didática que ali se trabalhava, partimos para analisar o mapa dos

climas brasileiros e, para iniciar os estudos sobre as características climáticas, apelamos à memória. Pergunta-se: “Quem aqui já viajou para o sertão?”. Alguns corajosos erguem suas mãos e, em seguida, seguimos: “Como era a paisagem lá?”. O objetivo é, ao pensar na paisagem, pensar as características fitogeográficas. Logo, os convidamos: “Vamos analisar o mapa!”. A partir da leitura do mapa dos climas do Brasil, pergunto: “Qual seria, nesse mapa, a área mais seca?”. As respostas são variadas; alguns, quase que instintivamente, respondem “O Nordeste!” de forma ansiosa, esperando uma reafirmação. Mas expressam desapontamento ao perceber que não era essa a palavra que o professor queria. Conduzindo mais, o professor induz: “Qual é a cor no mapa que representa essa área mais seca?”. Intencionalmente ou não, a cor escolhida pelos autores do mapa para o clima Tropical Semiárido foi um tom mais quente de branco. A ironia fica por conta da cidade em destaque no mapa, Juazeiro, pé que, à revelia do restante da Caatinga, não fica esbranquiçado, mesmo na seca.

A cena aqui descrita inspira-se no cotidiano escolar e na memória, reconhecendo o professor como possuidor de um saber docente que se estabelece na interface entre o saber individual e o social. Esse saber envolve: (1) o saber e o trabalho, o conhecimento produzido no e pelo trabalho; (2) a diversidade do saber, construída a partir da pluralidade de conhecimentos aos quais o profissional foi exposto ao longo de sua trajetória; (3) uma temporalidade, que contempla fatores biográficos da escolarização, formação e exercício profissional; (4) a experiência profissional como elemento fundamental da prática docente, pois é no fazer que o profissional se torna professor; (5) o trabalho enquanto interação humana,

com suas características éticas, morais e as tecnologias da interação; e, por fim, (6) a formação docente (Tardif, 2014). E é nessa interface constituinte do saber docente que surge o trabalho com os Sertões.

O professor de Geografia recebe a missão de guiar os estudantes no aprendizado sobre sertão. Deve-se apresentar, descrever, categorizar, compreender, explicar e todos os demais verbos que a Taxonomia de Bloom e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nos recomenda e esse caminho envolve livros didáticos, mapas, tabelas e também textos literários. Dedicar um tempo para refletir sobre como esse processo acontece no chão-de-sala de aula é um esforço fundamental para que as práticas escolares se preencham de significação e de aprendizagem.

O conceito de aprendizagem significativa adotada tem como fundamento a Teoria Histórico-Cultural, em especial nas contribuições de Vygotsky, como discutidas por Cavalcanti (2019). A aprendizagem pode ser compreendida a partir de processos como a formação de conceitos, a Zona de Desenvolvimento Proximal, a mediação e a internalização, que dialeticamente promovem as funções psicológicas superiores. A apropriação de sistemas semióticos através da interação social, com destaque para a linguagem, constitui-se como elemento central do desenvolvimento cognitivo. Nesse processo, a mediação ocorre de duas formas: a cognitiva, de caráter interno, realizada pelo indivíduo ao dominar signos e significados construídos socialmente; e a didática, de caráter externo, proporcionada pela intervenção pedagógica. A partir dessa articulação entre conceitos cotidianos e científicos, o estudante reelabora sentidos e produz generalizações que ampliam sua compreensão de mundo.

O primeiro ímpeto do professor é recuperar as ca-

tegorias de análise da geografia e acessar os processos formativos e encaixar o trabalho com a literatura em um guarda-chuva conceitual. Contudo, a relação entre Geografia e Literatura supera o enquadramento dentro de categorias de análise próprias da Geografia (Silva e Barbosa, 2014), a aprendizagem ocorre justamente ao permitir, a partir da mediação pedagógica, que o estudante relacione suas experiências de suas próprias vivências com as ficcionais.

Contudo, as categorias de análise e o conhecimento historicamente acumulado pela ciência geográfica configuram a base epistemológica do trabalho, distinta do que ocorre no cotidiano da sala de aula. Concordamos com a professora Lana Cavalcanti ao afirmar que o papel da Geografia escolar é ensinar a pensar pela Geografia (Cavalcanti, 2019). A autora sistematiza, de forma precisa, sete pontos que definem as práticas escolares com a Geografia, inspirados nas contribuições da teoria histórico-cultural de Vygotsky: (1) a aprendizagem e seus resultados representam aproximações do sujeito à realidade; (2) a Geografia é uma dessas formas de aproximação do sujeito à realidade; (3) constitui-se de conhecimentos que funcionam como mediadores simbólicos entre o sujeito e a realidade; (4) a Geografia se apresenta como leitura da realidade e como prática social; (5) é um ponto de vista sobre a realidade, marcado pela espacialidade, tendo o papel de desvendar a espacialidade das práticas sociais; (6) compreende que toda prática social é também uma prática socioespacial, percebendo o espaço como produto, meio e condição da produção social, sendo a prática social materializada no espaço e constitutiva da produção e reprodução desse espaço; e (7) os estudos e conceitos geográficos possibi-

litam compreender a espacialidade das práticas sociais (Cavalcanti, 2019). O reconhecimento de que ensinar a pensar pela Geografia assume essa configuração nos permite dialogar com a proposta da coletânea, indicando caminhos para compreender o que representam os sertões e como eles se materializam tanto como herança cultural quanto como prática socioespacial em especial na prática escolar em Geografia.

Fundada sob a premissa da modernidade e do ímpeto desenvolvimentista, Brasília foi erguida por retirantes que aqui interromperam sua caminhada. Segundo o Atlas do Distrito Federal (2020), 22,37% da população local nasceu na região Nordeste, com destaque para os estados da Bahia, Maranhão e Piauí. Além destes, Minas Gerais e Goiás se destacam. Isso significa que a aproximação dos estudantes com a realidade vivida no sertão é um processo possível, já que muitos são descendentes desses retirantes, conhecidos em Brasília como candangos. Assim, descrever para esses estudantes as características e sensações da seca torna-se mais acessível do que, por exemplo, explicar-lhes a experiência de uma praia.

Aproximar os estudantes da prática social materializada a partir da Geografia é possível por meio da caracterização do espaço a partir da vegetação, do clima, do relevo, de dados estatísticos ou da localização. Contudo, essa aproximação só se torna efetivamente significativa quando esses mesmos dados são articulados às estruturas cognitivas e ao conjunto semiótico já constituído na interpretação da realidade do estudante. Tal articulação ocorre por meio da mediação didática, na qual o papel do professor é fundamental na seleção e na adequação dos conteúdos (Callai, 2023). Portanto, a escolha de obras literárias como recurso pedagógico, bem como a

eventual exposição de estudantes e professores a produções artísticas, oferece uma nova forma de compreender o sertão em seus aspectos geográficos, históricos, sociais e estéticos (Silva; Barbosa, 2014).

O exemplo da obra *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, clássico da literatura brasileira, mostra como um texto literário pode ser utilizado como instrumento de mediação entre os estudantes e a realidade. Ali, como na maioria das obras literárias, somos conduzidos pelas questões eminentemente humanas e imersos em relações que são espacializadas, e a ambientação realizada pelo autor é elemento fundamental para o exercício da aproximação entre o sujeito - estudante - e a realidade. A espacialização dos fenômenos dialoga de forma interessante com o conceito de devir em Deleuze e com a triálética de Edward Soja (citado por Cavalcanti, 2019), compreendida como a relação entre as dimensões temporal, social e espacial em equivalência. O espaço, assim como as demais dimensões, está em constante movimento e é determinante para a vida e para as práticas sociais. Devir-Fabiano e sua família, bem como o ambiente em que habitam, definitivamente ajuda a construir o que chamamos de pensar pela Geografia, o que implica recorrer aos instrumentos da disciplina para interpretar a realidade, em especial a variável espacial que a estrutura.

O reconhecimento do espaço como produto, meio e condição da produção social é, primeiramente, tarefa do professor de Geografia, para que este possa fomentar o pensar pela Geografia. Tal reconhecimento abre portas para que o trabalho coletivo com professores de Língua Portuguesa ou de outras disciplinas se realize de forma produtiva. Seguindo as orientações dos documentos oficiais, como a BNCC, o trabalho pedagógico carac-

teriza-se, em nosso contexto, pelo desenvolvimento de competências, devendo estar alinhado e ser organizado a partir de uma Sequência Didática. Esta, segundo Zabala (2014), consiste em um conjunto de atividades propostas no contexto escolar, com clareza quanto à intencionalidade do professor, início e fim definidos, além da transparência dos objetivos para os estudantes. A metodologia de projetos atende a essa finalidade em sua fase final de produção de aprendizagens, na qual os conhecimentos superam os limites disciplinares (Zabala e Arnau, 2020) e constroem, nos estudantes, conjuntos de significados que os auxiliam a interpretar a realidade.

Essa construção, que em última instância visa promover as funções psicológicas superiores, pode se traduzir, em termos didáticos, no desenvolvimento de competências. Zabala (2014) apresenta uma divisão dos conteúdos em quatro tipos: factuais, que correspondem a elementos, dados e informações da realidade; conceituais, que dizem respeito a categorias explicativas consolidadas pelas disciplinas; procedimentais, relacionados aos métodos e estratégias adotados na solução de problemas; e atitudinais, que se referem às relações intra e interpessoais, bem como aos valores e atitudes. Na prática pedagógica dos projetos, em suas fases de execução (Intenção, Preparação, Execução e Avaliação), é possível mobilizar esses diferentes tipos de conteúdos de forma integrada.

A definição teórica de projetos que adotamos é:

O método de projetos designa a atividade espontânea e coordenada de um grupo de estudantes que se entregam metodicamente à execução de um trabalho globalizado e escolhido livremente por eles. Eles têm, assim, a possibilidade de elaborar um projeto comum e de executá-lo, sen-

tindo-se protagonistas em todo o processo, estimulando a iniciativa responsável de cada um dentro do grupo. (Zabala e Arnau, 2020, p. 70)

Contudo, alguns ajustes são necessários à realidade escolar brasileira, organizada a partir de uma estrutura disciplinar que compõem a Formação Geral Básica. Assim, na proposta aqui apresentada, o trabalho com projetos precisa de um direcionamento inicial, oferecendo aos estudantes um ponto de partida concreto. Esse ponto, em nosso caso, será dado por obras literárias, a exemplo de *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos. A partir desse eixo, a sequência didática deve ser organizada em fases bem delimitadas: **Intenção**, fase inicial em que se definem os objetivos, se promovem debates, se identificam problemas e se avaliam conhecimentos prévios; **Preparação**, momento de levantamento de questões e aspectos relevantes, de planejamento das ações, de formulação de hipóteses e de definição de estratégias para comprová-las; **Execução**, fase dedicada à realização da pesquisa, ao desenvolvimento das atividades e à análise ou aplicação de dados relevantes; e, por fim, **Avaliação**, em que se analisam os processos seguidos, os resultados obtidos e as conclusões construídas coletivamente, porém a avaliação é instrumento que se deve uma atenção, tendo em vista a dificuldade de avaliar os estudantes coletivamente.

O esforço aqui empreendido não se trata da construção minuciosa de uma sequência didática, mas a exposição de fundamentos que podem contribuir para o desenvolvimento de uma. Contudo, um projeto possíveis a partir dos destaques feitos aqui e que podemos tomar como exemplo é:

O esforço aqui empreendido não se trata da construção minuciosa de uma sequência didática, mas a exposição de fundamentos que podem contribuir para o desenvolvimento de uma. Contudo, um projeto possíveis a partir dos destaques feitos aqui e que podemos tomar como exemplo é:

Retirantes e Candangos - Mapeando caminhos perdidos

Níveis de ensino: 2º Ano do Ensino Médio

Áreas do conhecimento: Artes Visuais, Geografia e Língua Portuguesa.

Competência: EM13CHS101; EM13CHS102; EM13CHS103; EM13CHS106

Metodologia: Projetos

Descrição: Tem como objetivo explorar os deslocamentos de retirantes apresentado pela obra literária Vidas Secas de Graciliano Ramos e relaciona-la com os fluxos migratórios de migrantes durante a construção e ocupação de Brasília, os Candangos. O produto a ser construído é um mural com os caminhos traçados pelos pais ou avós dos estudantes que fizeram esse trajeto, reconstruindo a memória familiar e utilizando a linguagem cartográfica e todos os simbolismos que a obra literária e esse trajetos carregam.

Obras literárias integradas ao conteúdo da Geografia podem atuar como mediadores no processo de ensinar a pensar pela Geografia. O trabalho conjunto entre professores de Língua Portuguesa e Geografia fortalece a construção de aprendizagens significativas e amplia as oportunidades de compreender a espacialidade dos fenômenos e das práticas sociais. A literatura contribui de forma essencial, pois auxilia na assimilação de conceitos, na identificação e execução de procedimentos e na formação de valores e atitudes durante o processo educativo. Nessa proposta, a metodologia de projetos

se apresenta como uma estratégia rica, ao possibilitar que os estudantes produzam, investiguem e reflitam sobre conceitos mobilizados pela curiosidade, fomentada tanto pela memória quanto pela realidade social de suas famílias e comunidades. A finalidade aqui vai além dos campos disciplinares, se propõe a contribuir para uma leitura do mundo e se desenvolver ao longo do processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No âmbito deste artigo, buscamos trilhar um caminho de análise das manifestações afetivo-imaginárias do sertão por meio da literatura e da geografia. A prática de ensino-aprendizagem precisa ser democrática, plural e significativa. Ao propormos um caminho para os sertões que possa ser fruído esteticamente e a matéria local ser ressignificada e discutida em sua abertura plural (nos âmbitos estético, linguístico, histórico, sociológico e geográfico, entre outros), entendemos que a literatura se configura como uma possibilidade de diálogo plural e uma via para a aproximação à alteridade. Assim, estudantes que estão distantes geograficamente do sertão encontram uma zona de aproximação, uma espaço de vizinhança, na qual as vivências sertanejas venham a ser significativas. Trata-se portanto da mescla entre entendimento do funcionamento das estruturas do texto literário e da possibilidade estudo de espacialidades, convergindo num gesto de aprendizagem significativo e humanizador.

Um caminho que começa a ser trilhado em direção ao sertão e que pode gerar frutos. Inspirados em Fabiano, em Riobaldo e em tantos personagens que, assim como aqueles que caminharam à procura de chuva ou de oportunidade, tem muito a ensinar com seus caminhos e suas

histórias, firmando o potencial literário como mediador da experiência. Reconhecer-se filhos, netos ou bisnetos do sertão nos humaniza e nos ensina a ler o mundo.

REFERÊNCIAS

CAVALCANTI, Lana. *Pensar pela Geografia: ensino e relevância social*. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2019.

CALLAI, Helena Copetti. *A geografia escolar – e os conteúdos da geografia*. Anekumene, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 128-139, 2011.

CANDIDO, Antonio. “Literatura e subdesenvolvimento” e “In: *A educação pela noite e outros ensaios*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1989.

CASTRO, Kássia Batista de; LIMA, Larissa Ane de Sousa (orgs.). *Atlas do Distrito Federal*. Brasília: Kássia Batista de Castro; Companhia de Planejamento do Distrito Federal, 2020.

CUNHA, Euclides. *Os Sertões*, Rio de Janeiro: Fundação Darcy Ribeiro, 2013

DELEUZE, Gilles. *Crítica e Clínica*, São Paulo: Editora 34, 1997.

ELIAS ALLANE FRANCHETTI, P. *Antonio Candido e a consciência do atraso*. Signótica, Goiânia, v. 30, n. 3, p. 318–345, 2018.

LIMA, Luiz Costa. *Os sertões: ciência ou literatura*. Diálogos latinoamericanos, n. 2, p. 39-48, 2000.

OTSUKA, Edu Teruki. *Questões de romance: notas sobre Antonio Candido e a crítica brasileira*. *Literatura e Sociedade*, São Paulo, Brasil, v. 24, n. 30, p. 64–81, 2019.

RAMA, Ángel. “Dez problemas para o romancista latino-americano” In: AGUIAR, Flávio & VASCONCELOS, Sandra Guardini T. (orgs.). Ángel Rama: literatura e cultura na América Latina. São Paulo: Edusp, 2001.

RAMOS, Graciliano. *Vidas secas*. São Paulo: Record, 2008.

ROSA, Guimarães. *Grande Sertão: veredas*. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 14ª ed., 1980: 54

SILVA, Igor Antônio; BARBOSA, Tulio. *O ENSINO DE GEOGRAFIA E A LITERATURA: UMA CONTRIBUIÇÃO ESTÉTICA*. Caminhos de Geografia, Uberlândia, v. 15, n. 49, p. 80–89 , 2014.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 17 ed. Petrópolis, RJ. Vozes.2014.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. *Métodos para ensinar competências*. Porto Alegre: Penso, 2020.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Penso, 2014.

