

A LITERATURA NO ENSINO DE GEOGRAFIA: LEITURA DE MUNDO E CURIOSIDADE DOCENTE

LITERATURE IN GEOGRAPHY TEACHING: READING THE WORLD AND TEACHER CURIOSITY

Autor¹ ERICA MERIELE DE JESUS SILVA, ericamey2024@gmail.com.

Autor² VICTOR HUGO GONÇALVES LOPES DA SILVA, vhlopes3108@gmail.com.

Autor³ FRANCISCO DE ASSIS GONÇALVES JUNIOR, fgjufmt@gmail.com.

Resumo: O presente artigo tem como objetivo refletir sobre a literatura como mediação no ensino de Geografia, discutindo leitura, formação docente, curiosidade intelectual e interpretação crítica da realidade. O estudo caracteriza-se como bibliográfico, de abordagem qualitativa, construída a partir de leituras, análises e reflexões teóricas de autores que discutem literatura, formação docente, leitura de mundo e ensino de Geografia. O percurso metodológico consistiu na leitura direta das obras e textos teóricos selecionados, na interpretação teórica e no diálogo entre autores. As discussões realizadas permitiram compreender que a literatura, quando articulada ao ensino de Geografia, amplia as possibilidades de leitura e interpretação da realidade, aproximando conteúdo, experiência e compreensão espacial. Os resultados apontam que a leitura ocupa papel importante na formação docente, pois amplia o repertório cultural, fortalece a percepção crítica e contribui para práticas pedagógicas mais reflexivas. A literatura atua como mediação capaz de aproximar o aluno da realidade social, das relações humanas, das desigualdades e das múltiplas experiências presentes no espaço geográfico. Conclui-se que a literatura contribui para um ensino menos superficial, possibilitando articular leitura, experiência e interpretação na compreensão do espaço vivido.

Palavras-chave: Ensino de Geografia. Literatura. Leitura. Formação docente.

Abstract: This article aims to reflect on literature as a form of mediation in Geography teaching, discussing reading, teacher education, intellectual curiosity, and critical interpretation of reality. The study is characterized as bibliographic, with a qualitative approach, based on readings, analyses, and theoretical reflections by authors who discuss literature, teacher education, reading the world, and Geography teaching. The methodological approach consisted of directly reading the selected works and theoretical texts, theoretical interpretation, and dialogue among authors. The discussions made it possible to understand that literature, when articulated with Geography teaching, broadens the possibilities for reading and interpreting reality, bringing content, experience, and spatial understanding closer together. The results indicate that reading plays an important role in teacher education, as it broadens cultural repertoire, strengthens critical perception, and contributes to more reflective pedagogical practices. Literature acts as a form of mediation capable of bringing students closer to social reality, human relations, inequalities, and the multiple experiences present in geographical space. It is concluded that literature contributes to less superficial teaching, making it possible to articulate reading, experience, and interpretation in the understanding of lived space.

Keywords: Geography Teaching. Literature. Reading. Teacher Education.

1 INTRODUÇÃO

Refletir sobre o ensino de Geografia implica também refletir sobre a formação docente, sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula e sobre a relação do professor com a

leitura, com o conhecimento e com o mundo. Durante muito tempo, o ensino esteve associado à transmissão de conteúdos, centrando no professor a figura daquele que detém o conhecimento e no aluno a função de receptor passivo. Entretanto, pensar o ensino apenas como transferência de informações reduz a complexidade do processo educativo e limita as possibilidades de aprendizagem e interpretação da realidade.

Na obra *Pedagogia da Autonomia*, Paulo Freire afirma que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 25). Nessa perspectiva, ensinar exige movimento contínuo de aprendizagem, reorganização de saberes e abertura para novas leituras de mundo. A leitura, nesse contexto, ocupa papel importante na formação docente, pois amplia as possibilidades de interpretação da realidade, fortalece a curiosidade intelectual e contribui para práticas pedagógicas mais reflexivas.

A literatura, articulada ao ensino de Geografia, possibilita ampliar a percepção social e espacial, aproximando conteúdo e experiência. Ao possibilitar diferentes interpretações da realidade, a literatura contribui para o desenvolvimento de leituras críticas sobre o espaço vivido, sobre as relações humanas e sobre os fenômenos sociais presentes no cotidiano. Como aponta Marisa Lajolo, ler não se reduz à decifração do texto, mas envolve atribuição de sentidos e relação entre leitura e experiência. Da mesma forma, Antonio Candido compreende a literatura como fenômeno social e sistema vivo de obras que atuam sobre os leitores e sobre a sociedade.

O presente trabalho tem como objetivo refletir sobre a literatura como mediação no ensino de Geografia, discutindo leitura, formação docente, curiosidade intelectual e interpretação crítica da realidade. A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, de abordagem qualitativa, construída a partir de leituras e análises teóricas de autores que discutem literatura, formação docente, leitura de mundo e ensino de Geografia.

As discussões realizadas ao longo do trabalho permitiram compreender que a literatura amplia as possibilidades de interpretação espacial, aproximando o aluno da realidade vivida e contribuindo para um ensino menos superficial e menos reduzido à reprodução de conteúdo. Além disso, os autores analisados evidenciam que a leitura ocupa papel importante na formação do professor, fortalecendo a construção de práticas pedagógicas mais críticas, reflexivas e problematizadoras.

Nesse sentido, o trabalho aponta para a necessidade de ampliar as discussões sobre Literatura e ensino de Geografia, especialmente no que se refere à formação docente e às possibilidades de mediação da literatura na compreensão da realidade social e espacial.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Ensino de Geografia e formação docente

Refletir sobre o ensino de Geografia implica também refletir sobre a formação docente, sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula e sobre a postura intelectual do professor diante do conhecimento e do mundo. Durante muito tempo, o ensino esteve associado à ideia de transmissão de conteúdos, centrando no professor a figura daquele que detém o conhecimento e no aluno a função de receptor passivo. Entretanto, pensar o ensino apenas como transferência de informações reduz a complexidade do processo educativo e limita as possibilidades de aprendizagem.

Na obra *Pedagogia da Autonomia*, Paulo Freire afirma que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 25). Tal compreensão desloca o ensino de uma prática mecânica para uma prática formativa, crítica e dialógica, em que ensinar e aprender se constituem mutuamente.

“É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao for-mar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. [...] Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.” (FREIRE, 1996, p. 25).

Nessa perspectiva, ensinar não se limita à transferência de conhecimentos acumulados durante a formação do professor. Ensinar é aprender, sistematizar e aplicar possibilidades de acesso ao discente. Aqui, Paulo Freire retira o professor do papel central de detentor do conhecimento, pois este, ao ensinar, aprende e, para aprender, está atento a munir-se de constante formação. Não há aqui uma referência apenas à formação institucional, mas à abertura a novas leituras de mundo.

A leitura ocupa, nesse contexto, papel fundamental. O professor que lê amplia suas possibilidades de interpretação da realidade, desenvolve maior sensibilidade diante das relações sociais e fortalece sua capacidade de construir práticas pedagógicas mais reflexivas. A formação

docente não pode restringir-se apenas ao domínio técnico dos conteúdos escolares, pois ensinar exige também curiosidade, observação, repertório cultural e disposição para compreender as múltiplas dimensões da experiência humana.

Aprender antecede o ensinar. Para ensinar, primeiro é preciso compreender o que se dispõe a ensinar, pois o “ensinado que não foi apreendido não pode ser realmente aprendido pelo aprendiz” (FREIRE, 1996, p. 26). Há de se pensar, aqui, que o ensino, aquele em que há orientações claras sobre determinado tema, conteúdo ou objeto geográfico a ser estudado, deve ser apresentado teoricamente pelo formador e, em seguida, possibilitar ou organizar metodologias e práticas que permitam ao aprendiz compreender, ler, ver e apropriar-se do que está sendo abordado.

O ensino, por muito tempo, esteve limitado como uma tarefa e não como um processo de aprender. E aprender é também resultado de ensinar. É preciso possibilitar ao aprendiz acesso à prática de ensinar para aprender. Em nossa experiência, o aprender esteve em evidência tanto nas aulas mais agitadas metodologicamente quanto nas mais monótonas. Aprender é buscar meios para munir-se de ferramentas que facilitem o aprender do aprendiz. O ensino precisa possibilitar meios de acesso ao conhecimento proposto, possibilitar o ensinar para aprender.

Ao discutir o ato de aprender, Freire também destaca a importância da curiosidade no processo educativo. Para o autor, quanto mais criticamente se exerce a capacidade de aprender, mais se desenvolve aquilo que denomina “curiosidade epistemológica”, sem a qual não se alcança o conhecimento cabal do objeto. Assim, o professor não pode assumir uma postura acomodada diante do ensino, mas precisa constituir-se como sujeito curioso, leitor e problematizador. Há de se buscar ser um professor problematizador, como se refere Freire, aquele que se dispõe a aguçar a criatividade dos alunos.

Nesse contexto, pensar o ensino de Geografia exige compreender que a prática docente não se sustenta apenas na reprodução de conteúdo pronto. Ensinar envolve construir possibilidades para que o estudante desenvolva formas próprias de leitura e interpretação do mundo. No contato entre professor e aluno consoma-se o ensino de Geografia e emerge a necessidade de conhecer o contexto em que se vive, instigando o aluno a pensar a partir desse contexto. O distanciamento do ensino de Geografia da realidade do aluno pode resultar no esvaziamento de conteúdos e em práticas despolitizadas.

Aranha problematiza esse processo ao afirmar que:

“Também favorece a alienação a rotinização do trabalho, quando se mergulha na repetição enfadonha de fórmulas e se permite o prevalecimento de registros e controles burocráticos, esquecendo-se das situações emergenciais do contexto social e cultural em que se atua. (...) Além disso, há o risco de se sucumbir à racionalidade tecnocrática típica do taylorismo, em que é diminuída a autonomia do professor: a legislação é aprovada sem a participação efetiva do profissional da educação e muitas vezes o planejamento dos cursos é feito externamente, com ‘pacotes’ de materiais curriculares que transformam o professor em simples executor de um projeto” (ARANHA, p. 26).

O professor de Geografia, nesse cenário da educação atual, é uma peça importante na engrenagem do ensino, articulando saberes e promovendo a leitura crítica do espaço, o que o torna indispensável na estrutura do ensino. Entretanto, em uma sociedade como a brasileira, que vem colocando em risco a autonomia do professor ao submetê-lo a burocracias e ao eximi-lo de participação efetiva no desempenho de suas funções, há o risco de reduzi-lo a um repetidor de conceitos e projetos.

É importante que haja uma breve contextualização ao falar de ensino de Geografia. A escola, para além de articular saberes e promover a leitura crítica do espaço, é também um local de trabalho onde temos a concretização do ensino, onde o professor elabora e reelabora a sua prática e produz saber concomitante à sua prática. A escola, como espaço destinado à prática, sofre influências externas.

“A escola é ela mesma um local de trabalho e, como tal, oferece serviços profissionais à coletividade; nesse sentido, pertence ao setor terciário e sofre as influências da sociedade em que está inserida.”(ARANHA, p. 26). Apesar de estar mergulhada em influências externas e nos desafios do ensinar Geografia, a escola ainda é palco de discussões críticas sobre a realidade em que está inserida. Ou seja, para exercer sua função com dignidade, precisa manter a dialética de herança-ruptura ao transmitir o saber acumulado, deve ser capaz de romper com as formas alienantes, que não estão a favor do homem, mas contra ele.

É necessário pensar o papel do professor no ensino como um intelectual, pois este desenvolve formas de pensamento no desenvolvimento de sua prática.

“Esta é uma questão crucial porque, ao se argumentar que o uso da mente é uma parte básica de toda atividade humana, nós dignificamos a capacidade do homem para integrar pensamento e prática e, ao fazer isso, desvelamos o núcleo daquilo que significa considerar os professores como atores reflexivos. Assim compreendidos, os docentes não serão vistos como ‘meros executores profissionalmente equipados para realizar qualquer objetivo que lhes seja colocado’. Ao invés disso, devem ser definidos como homens e mulheres livres,

com uma dedicação especial a valores do intelecto e ao desenvolvimento do poder crítico dos jovens” (SCHEFFLER apud ARANHA, p. 27).

Como argumenta Aranha, a educação não é apolítica, e a escola não é um espaço neutro, uma ilha isolada das divergências da sociedade e menos ainda um espaço fadado a ser canal de transmissão da cultura universal.

“Sem dúvida é uma imagem ilusória. A escola é política e, como tal, reflete inevitavelmente os confrontos de força existentes na sociedade. Se esta se caracteriza por classes antagônicas, a escola certamente refletirá os interesses do grupo dominante. Basta rever a história da educação para perceber como a escola sempre serviu ao poder, não oferecendo oportunidades iguais de estudo a todos, indistintamente” (ARANHA, p. 33).

Por isso, o ensino de Geografia deve, para além de pensar no desenvolvimento crítico e intelectual dos alunos, analisar os conflitos presentes dentro da escola e como aparecem na Geografia, para uma análise que vá além da reprodução e instigue a produção do saber intelectual do estudante.

A prática docente do professor ao ensinar Geografia atravessa os recursos utilizados, como, por exemplo, o livro didático, que, assim como outros recursos, não é neutro. Diversas vezes, apresenta realidades estereotipadas, uma leitura sem conflitos de classes e desconsidera as desigualdades produzidas pela exploração do espaço. Muitas vezes, as desigualdades sociais, econômicas e espaciais aparecem como parte produzida pela própria natureza e não como resultado da ação do homem, deixando o ensino da Geografia no lugar de vaguidade crítica, levando à ideia de que resta aos pobres a passividade e aos ricos a generosidade da percepção da realidade.

Por isso, o ensino de Geografia leva o aluno não somente a ler os desenhos das letras impostas aos livros, mas a ler o mundo que o cerca. Para ilustrar como a leitura rasa, vaga e reduzida da realidade atravessa o aluno e a importância de um ensino de Geografia que seja capaz de alcançá-lo, utilizaremos a literatura para mostrar o impacto desse olhar raso ao entorno.

2.2 Literatura e leitura de mundo

Lajolo (1982) nos apresenta a literatura na perspectiva pedagógica, inserindo o sujeito como leitor. Para a autora, a leitura não se reduz à decifração do texto, mas envolve atribuição de sentido, relação com outros textos e possibilidade de aceitação ou recusa da leitura prevista pelo autor.

“Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir de um texto, ser capaz de atribuir-lhe significação, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista” (LAJOLO, 1982, p. 59).

A literatura, aliada ao pensamento geográfico, potencializa nosso olhar sobre o mundo, traduzindo de forma simbólica o espaço vivido no aguçar dos sentidos. A literatura aguça o pensar além do óbvio, associado aos sentimentos intitulados pela percepção sensível. Existe, assim, a possibilidade de atrair o sujeito para o exercício de interpretação da realidade. A linguagem livre e flexível que a Literatura pode utilizar para descrever fenômenos e objetos também contribui para o aumento das possibilidades de interpretação e representação do espaço.

Para Calvino (1993), não importa quantos livros foram lidos durante a formação, pois “resta sempre um número enorme de obras que ele não leu” (CALVINO, 1993, p. 9). Para ele, os autores clássicos são mais citados do que lidos. O autor relata que Michel Butor, lecionando nos Estados Unidos, cansado de ouvir perguntas sobre Émile Zola, que jamais lera, decidiu ler todo o ciclo dos *Rougon-Macquart*. Descobriu que era totalmente diverso do que pensava: uma fabulosa genealogia mitológica e cosmogônica, que descreveu em um belíssimo ensaio.

Ler o livro do autor faz-se mais importante, por vezes, do que ler artigos de quem leu e expressa opinião ou seu próprio entendimento sobre o assunto. Tenho imensa dificuldade em entender o que o autor quis dizer sobre o que o outro quis dizer. Nesse sentido, ler a obra do autor, mesmo que sem entendê-la inicialmente, é um ponto inicial para desenvolver a criticidade. Tenho dificuldade em entender e me gera muitas dúvidas ler um autor que fala sobre outro autor dizendo o que o outro quis dizer, pois, para mim, isso é inconcebível.

Para Calvino, ler uma grande obra na vida adulta é um prazer extraordinário, diferente da leitura na juventude, quando contrasta com vários interesses que interferem e moldam o olhar sobre um clássico. “Os clássicos são livros que exercem uma influência particular quando se impõem como inesquecíveis e também quando se ocultam nas dobras da memória, mimetizando-se como inconsciente coletivo ou individual”(CALVINO, 1993, p. 10).

Deveria haver um tempo da vida adulta para voltar aos livros lidos na juventude e reconhecer as semelhanças e as mudanças que ocorreram nas perspectivas. Como exemplo, li na infância o livro *O gato que amava a Girl*. Na infância, lembro de perceber a paisagem apresentada na

obra, a sujeira produzida pela urbanização, crianças e adolescentes tentando sobreviver. Ao retomar a obra já adulta, percebi a violência, o abandono familiar e governamental, o crime, o desalento, a dor. A mesma obra, a mesma leitora, em contexto e perspectiva diferentes, resulta em uma compreensão histórica em complexidades diferentes.

Para Calvino, “um clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer” (CALVINO, 1993, p. 11). E ainda, “os clássicos são aqueles livros que chegam até nós trazendo consigo as marcas das leituras que precederam a nossa e atrás de si os traços que deixaram na cultura ou nas culturas que atravessaram (ou mais simplesmente na linguagem ou nos costumes)” (CALVINO, 1993, p. 11).

A leitura de um clássico deve oferecer alguma surpresa em relação à imagem que dele tínhamos. Por isso, Calvino recomenda a leitura direta dos textos originais, evitando, o mais possível, bibliografia crítica, comentários e interpretações.

“A leitura de um clássico deve oferecer-nos alguma surpresa em relação à imagem que dele tínhamos. Por isso, nunca será demais recomendar a leitura direta dos textos originais, evitando a mais possível bibliografia crítica, comentários, interpretações. A escola e a universidade deveriam servir para fazer entender que nenhum livro que fala de outro livro diz mais sobre o livro em questão; mas fazem de tudo para que se acredite no contrário. Existe uma inversão de valores muito difundida segundo a qual a introdução, o instrumental crítico, a bibliografia são usados como cortina de fumaça para esconder aquilo que o texto tem a dizer e que só pode dizer se o deixarmos falar sem intermediários que pretendam saber mais do que ele” (CALVINO, 1993, p. 12).

De acordo com Calvino, um clássico não necessariamente diz algo que não sabíamos ou que pensamos ou julgamos saber. A leitura permite perceber que alguém já elaborou a ideia, e o acesso às ideias da fonte que julgamos que tínhamos pode ocorrer porque acessamos essas ideias em repertórios teóricos ou arcabouços teóricos sem saber de onde vinham aquelas ideias descritas por aquele autor. Daí a importância de ler a fonte clássica. A partir daí, descobrimos a origem das ideias que pairam sobre nossas cabeças e que parecem surgir do absoluto nada. Na verdade, são acessos e contatos com formulações teóricas, metodológicas, filosóficas, senso comum de algum registro clássico.

“Os clássicos são livros que, quanto mais pensamos conhecer por ouvir dizer, quando são lidos de fato mais se revelam novos, inesperados, inéditos” (CALVINO, 1993, p. 12). Clássicos não são lidos por pena, obrigação ou qualquer outra coisa que não seja a aspiração pessoal do indivíduo e, como resultado, por vezes ele se conecta com o leitor.

“Chama-se de clássico um livro que se configura como equivalente do universo, à semelhança dos antigos talismãs” (CALVINO, 1993, p. 13).

Para poder ler os clássicos, é necessário definir de onde eles estão sendo lidos, caso contrário tanto o livro quanto o leitor se perdem em uma nuvem atemporal.

“Para poder ler os clássicos, temos de definir ‘de onde’ eles estão sendo lidos, caso contrário tanto o livro quanto o leitor se perdem numa nuvem atemporal. Assim, o rendimento máximo da leitura dos clássicos advém para aquele que sabe alterná-la com a leitura de atualidades numa sábia dosagem. E isso não presume necessariamente uma equilibrada calma interior: pode ser também o fruto de um nervosismo impaciente, de uma insatisfação trepidante” (CALVINO, 1993, p. 14).

Ler os clássicos em tempos atuais parece contraditório com o volume de obras e disponibilidades de acessos a que estamos expostos, mas faz-se necessário ainda voltarmos ao eco que ressoa sobre o longo período histórico dos clássicos. Para Calvino, “é clássico aquilo que persiste como rumor mesmo onde predomina a atualidade mais incompatível” (CALVINO, 1993, p. 14). Nesse sentido, “os clássicos servem para entender quem somos e aonde chegamos” (CALVINO, 1993, p. 16).

2.3 Literatura como mediação no ensino

Suzuki (2017), no artigo “Geografia e Literatura: abordagens e enfoques contemporâneos”, apresenta o uso literário como fonte de informação para a compreensão da paisagem. A Geografia se aproximou da Literatura em enfoques e abordagens diversos. Assim, a riqueza da relação estabelecida entre Geografia e Literatura se traduz em uma multiplicidade de temas, além de apropriações das mais inusitadas do universo literário pela Geografia, ainda que haja tanto a construir.

Para Candido (2006), a literatura, como fenômeno de civilização, depende, para se constituir e caracterizar, do entrelaçamento de vários fatores sociais. Mas, daí a determinar se eles interferem diretamente nas características essenciais de determinada obra, vai um abismo, nem sempre transposto com felicidade. A literatura potencializa o experienciar.

“Dizer que ela exprime a sociedade constitui hoje verdadeiro truísmo; mas houve tempo em que foi novidade e representou algo historicamente considerável. No que toca mais particularmente à literatura, isto se esboçou no século XVIII, quando filósofos como Vico sentiram a sua correlação com as civilizações,

Voltaire, com as instituições, Herder, com os povos. Talvez tenha sido Madame de Staël, na França, quem primeiro formulou e esboçou sistematicamente a verdade que a literatura é também um produto social, exprimindo condições de cada civilização em que ocorre” (CANDIDO, 2006, p. 28).

Nesse sentido, a literatura não pode ser compreendida de forma isolada da sociedade, pois exprime condições de cada civilização em que ocorre. Ao mesmo tempo, Candido problematiza os limites de leituras fragmentadas da literatura, especialmente quando se perde de vista sua integridade estética, sua função social e sua função ideológica.

“A falta de integração dos pontos de vista dá muitas vezes um aspecto fragmentário aos trabalhos do folclorista, fazendo com que pareçam meras etapas preliminares da verdadeira compreensão. Por outro lado, quando aborda as formas orais, o estudioso de literatura não é geralmente capaz de perceber a sua atuação viva na comunidade, tratando os seus produtos com a ilusão de autonomia, como se fossem textos de alta civilização. Finalmente, o sociólogo costuma despi-los do sentido estético, essencial para compreender a sua natureza, manipulando-os como traços entre outros de um sistema cultural ou social. Isso, provavelmente, porque está habituado a prestar maior atenção aos fenômenos de estrutura e de infra-estrutura (econômicos, políticos, familiares), aos quais reduz de maneira algo mecânica os de superestrutura (religiosos, artísticos, éticos). No entanto, para entender a função da literatura oral, é preciso não perder de vista a sua integridade estética. E é preciso começar distinguindo, nela como na literatura escrita, — função total, função social e função ideológica. A função total deriva da elaboração de um sistema simbólico, que transmite certa visão do mundo por meio de instrumentos expressivos adequados. Ela exprime representações individuais e sociais que transcendem a situação imediata, inscrevendo-se no patrimônio do grupo”(CANDIDO, 2006, p. 53-54).

A literatura, nesse movimento, aparece como sistema simbólico que transmite certa visão do mundo por meio de instrumentos expressivos adequados. Ela exprime representações individuais e sociais que ultrapassam a situação imediata e se inscrevem no patrimônio do grupo. Por isso, sua presença no ensino de Geografia pode contribuir para aproximar conteúdo e experiência, sensibilização e interpretação crítica, literatura e compreensão espacial.

Candido afirma ainda:

“A literatura é, pois, um sistema vivo de obras, agindo umas sobre as outras e sobre os leitores; e só vive na medida em que estes a vivem, decifrando-a, aceitando-a, deformando-a. A obra não é produto fixo, unívoco ante qualquer público; nem este é passivo, homogêneo, registrando uniformemente o seu efeito. São dois termos que atuam um sobre o outro, e aos quais se junta o autor, termo inicial desse processo de circulação literária, para configurar a realidade da literatura atuando no tempo” (CANDIDO, 2006, p. 83).

A partir dessa compreensão, a literatura como mediação no ensino não pode ser tomada como ilustração simples de conteúdo. Ela atua sobre os leitores e os leitores atuam sobre ela. No ensino de Geografia, essa relação permite deslocar o aluno de uma leitura pronta do espaço para uma leitura em que conteúdo, experiência e interpretação se cruzam.

O ensino de Geografia, por vezes, é pautado na construção do olhar pragmático e na elaboração de metas estabelecidas, como, por exemplo, construir uma maquete do relevo apenas para reconhecer e aprender o que é montanha, planalto, planície e depressão, sem inserir o aluno no relevo do local onde mora. Busca-se possibilitar a formação do sujeito ao olhar para aquilo que é invisível.

Rego e Costella (2019) contribuem para essa reflexão ao afirmarem:

“O espaço geográfico não é constituído apenas por dinâmicas naturais, ele é principalmente transformado por ações humanas intencionais. A análise geográfica pode unir à compreensão do natural o exame do intencional expresso por ações econômicas e políticas, pode ligar o visível das paisagens continuamente reconstruídas ao ‘invisível’ dos interesses que sobre elas agem. A análise geográfica pode isso fazer se essa for a escolha do geógrafo que analisa. O professor escolar de Geografia pode ser um geógrafo analista – um analista duplicadamente complexo, pois, se assim ele se intenciona, não se limitará a adaptar (facilitar) conteúdos da ciência para repassá-los aos alunos, mas procurará meios para ligar o analisado a significantes próprios dos alunos com o intuito de produzir o relacional e, por meio do relacional, produzir de fato conhecimento. Isso implica, entre outros aspectos, em ligar diferentes escalas de análise, pois o significativo próprio para o aluno, que pode ser algo proximamente vivido, se imbricará a conteúdos relativos a outros lugares e a diferentes escalas interconectadas, ao ligar esse conteúdo natural ao social, o aluno poderá pesquisar informações e refletir” (REGO; COSTELLA, 2019).

Portanto, ao trabalhar domínios morfoclimáticos, que para muitos são vistos como conteúdo neutro, o professor pode introduzir questões que reflitam o desmatamento e a exploração mineral no domínio amazônico, o avanço da produção de soja sobre o Cerrado e as queimadas no Pantanal. Nesse movimento, a literatura pode atuar como mediação para aproximar conteúdo e experiência, possibilitando sensibilização, interpretação crítica e compreensão espacial.

Portanto, cabe dizer que ensino de Geografia e educação geográfica caminham articulados em direção à formação de um sujeito pleno, ao estranhamento da realidade em que está inserido e daquelas que lhe são apresentadas: o estranhamento do mundo.

3 METODOLOGIA

O presente trabalho caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, construída a partir de leituras, análises e reflexões teóricas acerca da relação entre Literatura, ensino de Geografia, formação docente e leitura de mundo. O desenvolvimento do trabalho partiu da necessidade de refletir sobre o papel da literatura como mediação no ensino, especialmente na ampliação da interpretação da realidade, da percepção espacial e da formação intelectual do professor.

A pesquisa fundamenta-se em autores que discutem formação docente, leitura, literatura e ensino, articulando diferentes perspectivas teóricas para compreender a literatura para além de recurso complementar no ensino de Geografia. Nesse sentido, foram utilizados textos de Paulo Freire, Antonio Candido, Marisa Lajolo, Ítalo Calvino, Suzuki, Rego e Costella, buscando estabelecer aproximações entre leitura, experiência, interpretação crítica e compreensão espacial.

O percurso metodológico consistiu na leitura direta das obras e textos teóricos selecionados, priorizando o contato com os textos originais dos autores. A análise foi construída por meio de interpretação teórica, diálogo entre autores e reflexão acerca das contribuições da literatura para o ensino de Geografia e para a formação do professor como sujeito leitor, curioso e problematizador.

A construção do trabalho também parte de reflexões produzidas a partir da prática docente e das experiências de leitura ao longo da formação, considerando a relação entre leitura, percepção da realidade e produção de sentidos sobre o espaço vivido. Assim, o trabalho não se limita à discussão teórica isolada, mas articula leitura, experiência e ensino como dimensões presentes no processo formativo.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir das leituras e reflexões realizadas ao longo do trabalho, foi possível compreender que a literatura, quando articulada ao ensino de Geografia, amplia as possibilidades de interpretação da realidade e da compreensão espacial. Os autores analisados evidenciam que a leitura não se limita à decifração de palavras, mas envolve percepção, experiência, interpretação e construção de sentidos sobre o mundo.

Lajolo (1982) contribui para essa discussão ao compreender a leitura como processo de atribuição de significados. Nesse sentido, a literatura permite ao sujeito relacionar texto, experiência

e realidade, deslocando a leitura de uma prática mecânica para uma prática interpretativa. Contextualizada ao ensino de Geografia, a literatura potencializa o olhar sobre o espaço vivido, sobre as relações sociais e sobre os fenômenos presentes no cotidiano.

Ao longo das análises, observou-se que a literatura possibilita ao ensino de Geografia aproximar conteúdo e experiência, rompendo parcialmente com práticas centradas apenas na reprodução de conceitos. O conteúdo geográfico, quando articulado à experiência, à memória e à interpretação, possibilita ao aluno perceber o espaço para além de sua aparência imediata. Nesse sentido, a literatura contribui para aguçar a percepção sensível e estimular o exercício de interpretação da realidade.

As reflexões de Calvino (1993) também permitiram compreender a importância da leitura direta das obras e do contato contínuo com os clássicos. O autor problematiza a relação superficial com a leitura e destaca que os clássicos permanecem produzindo sentidos ao longo do tempo. A retomada de uma mesma obra em diferentes momentos da vida produz compreensões distintas da realidade, revelando que leitura, experiência e contexto histórico atravessam a interpretação do leitor.

Nesse movimento, a literatura não aparece apenas como recurso didático, mas como possibilidade de formação intelectual e ampliação do repertório cultural do professor. O professor que lê amplia sua capacidade de interpretação do espaço, da sociedade e das relações humanas, fortalecendo práticas pedagógicas mais reflexivas e menos reduzidas à reprodução de conteúdos.

As discussões realizadas também evidenciaram que o ensino de Geografia, muitas vezes, permanece associado a práticas pragmáticas e conteudistas, limitando-se ao reconhecimento técnico de conceitos sem aproximá-los da realidade concreta dos alunos. Trabalhar conteúdos como relevo, domínios morfoclimáticos ou paisagem sem relacioná-los ao espaço vivido pode resultar no esvaziamento crítico do ensino.

Nesse sentido, Rego e Costella (2019) contribuem para compreender que o espaço geográfico não é constituído apenas por dinâmicas naturais, mas principalmente por ações humanas intencionais. Assim, a análise geográfica deve articular o visível das paisagens aos interesses econômicos, políticos e sociais que atuam sobre elas. O professor, nesse processo, pode atuar como sujeito que liga conteúdo, experiência e realidade social, possibilitando ao aluno produzir relações entre diferentes escalas e contextos.

As leituras realizadas também permitiram compreender que a literatura contribui para o desenvolvimento da curiosidade intelectual e da interpretação crítica. Ao possibilitar diferentes leituras do mundo, a literatura amplia a percepção sobre desigualdades sociais, conflitos espaciais, relações humanas e experiências históricas presentes no espaço geográfico.

Portanto, os resultados apontam que a literatura, articulada ao ensino de Geografia, contribui para a formação de um olhar menos superficial sobre a realidade, aproximando leitura, experiência e compreensão espacial. Nesse movimento, o ensino de Geografia ultrapassa a reprodução mecânica de conteúdos e aproxima-se da formação de sujeitos capazes de interpretar criticamente o mundo em que vivem.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões realizadas ao longo do trabalho permitiram compreender que a literatura, articulada ao ensino de Geografia, amplia as possibilidades de leitura e interpretação da realidade, aproximando conteúdo, experiência e compreensão espacial. A literatura possibilita ao sujeito perceber o espaço para além de sua aparência imediata, estimulando a interpretação crítica, a sensibilização e a curiosidade intelectual.

As reflexões de Freire, Lajolo, Candido, Calvino, Suzuki, Rego e Costella evidenciam que o ensino não pode restringir-se à reprodução de conteúdo. O professor, nesse processo, não ocupa apenas a função de transmissor do conhecimento, mas de sujeito que interpreta, problematiza e produz relações entre conteúdo e realidade. A leitura, nesse sentido, aparece como parte importante da formação docente, pois amplia o repertório cultural, fortalece a percepção crítica e possibilita novas formas de compreender o mundo.

O trabalho também permitiu compreender que a literatura não atua apenas como recurso complementar no ensino de Geografia. Ela pode atuar como mediação capaz de aproximar o aluno da realidade social, das relações humanas, das desigualdades e das múltiplas experiências presentes no espaço geográfico. Ao possibilitar diferentes interpretações do mundo, a literatura contribui para um ensino menos superficial e mais atento às complexidades da realidade.

As análises realizadas apontam ainda para a necessidade de práticas pedagógicas que aproximem os conteúdos geográficos do contexto vivido pelos alunos, evitando o esvaziamento crítico do ensino. Nesse movimento, a literatura possibilita articular leitura, experiência e

interpretação, contribuindo para a formação de sujeitos capazes de olhar criticamente para o espaço em que vivem.

Por fim, o trabalho também evidencia a necessidade de ampliação das discussões sobre Literatura e ensino de Geografia, especialmente no que se refere à formação docente, à leitura como experiência formativa e às possibilidades de mediação da literatura na compreensão espacial. Assim, novas pesquisas podem aprofundar as relações entre leitura, percepção da realidade e práticas pedagógicas no ensino de Geografia.

Agradecimentos

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Agradeço ao Grupo de Pesquisa em História do Pensamento Geográfico e Epistemologia da Geografia, vinculado à Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), pelas contribuições para a elaboração deste trabalho.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. L. de A. **Filosofia da educação**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2010.

CALVINO, Ítalo, 1923-1985. **Por que ler os clássicos** / Ítalo Calvino ; tradução Nilson Moulin. — São Paulo : Companhia das Letras, 1993.

CANDIDO, Antonio. *Literatura e sociedade: estudos de teoria e história literária*. 7. ed. São Paulo: Nacional, 1985.

FREIRE, Paulo, 1921-1997 A importância do ato de ler: **em três artigos que se completam** / Paulo Freire. – 52. ed. – São Paulo: Cortez, 2021.

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

LAJOLO, Marisa. **O que é literatura**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

LAJOLO, Marisa. **O texto não é pretexto**. In: ZILBERMAN, R. (org.). *Leitura em crise na escola*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.



Rego, N., & Costella, R. Z. (2019). **EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA E ENSINO DE GEOGRAFIA, DISTINÇÕES E RELAÇÕES EM BUSCA DE ESTRANHAMENTOS.** *Revista Signos Geográficos*, 1, 15. Recuperado de <https://revistas.ufg.br/signos/article/view/59454>. Acesso 15 maio 2026.

SUZUKI, Júlio César. **Geografia e literatura.** *Revista do Centro de Pesquisa e Formação*, 2017.