

Geografia e Literatura: Situações Didáticas no Ensino Escolar
Geography and Literature: Didactics Situations in the Scholar Teaching

Waldiney Gomes Aguiar¹

RESUMO

Este texto tem como objetivo apresentar propostas de situações didáticas para o ensino de Geografia através da obra literária *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, escrita em 1938. A obra mencionada apresenta em sua narrativa fenômenos relacionados à natureza tais como as condições climáticas, o tipo de solo e a vegetação. Além disso, aborda questões essenciais a serem refletidas acerca das condições humanas, às quais os personagens são submetidos no ambiente do enredo. Dessa forma, o presente artigo evidencia a importância deste estudo uma vez que os temas encontrados no romance são pertinentes aos conteúdos curriculares geográficos. Ainda, vale-se frisar que este estudo contribuirá para as práticas pedagógicas de interdisciplinaridade entre a Geografia e a Literatura. Sendo assim, no primeiro momento, o texto discorrerá sobre o ensino da Geografia em um contexto teórico-metodológico. Depois, dissertará acerca da Literatura e o ensino da Geografia e, em seguida, serão apresentadas propostas de situações didáticas – fundamentadas pelo viés da Teoria de Guy Brousseau (2008) – como recursos para compor a metodologia de ensino do professor.

PALAVRAS-CHAVE: Didática. Geografia. Literatura.

ABSTRAC

This article aims to present proposals about didactic situations for the Geography teaching through the literary work *Vidas Secas*, by Graciliano Ramos, written in 1938. The mentioned work presents in its narrative phenomena related to the nature such as the climatic conditions, the soil type and the vegetation. Beyond that, it addresses essential issues to be reflected about the human conditions, which the characters are submitted in the plot environment. Therefore, this article evidences the importance of this study once the subjects found in the novel are pertinent to the geographic curriculum subjects. Thus, it is worth to emphasize that this study will contribute to the interdisciplinary pedagogical practices between Geography and Literature. That way, in the first moment, the text will speak about the Geography teaching in a theoretical-methodological context. Then, it will discourse about the literature and the teaching of Geography, and thereafter, it will be presented proposals of didactic situations – based in the theory of Guy Brousseau (2008) – as resources to compose the teacher's teaching methodology.

KEYWORDS: Didactic. Geography. Literature.

¹ Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) Campus de Francisco Beltrão PR.
waldineyaguiar@gmail.com

INTRODUÇÃO

O presente artigo objetiva explicitar a situação didática como alternativa de recurso de aprendizagem que pode contribuir com os docentes, principalmente, com os da Educação Básica. Para fins de sua aplicação, o recente estudo propôs uma articulação entre os conteúdos curriculares da Geografia e da Literatura brasileira, a fim de desenvolver propostas de situações didáticas que auxiliem ambas as disciplinas, em especial, as aulas de Geografia.

As situações didáticas estão vinculadas às perspectivas da Teoria da Situação Didática de Guy Brousseau (2008) que, de acordo com o autor, trata-se de um termo utilizado para descrever as atividades do professor e do aluno no processo de ensino. De modo que uma aula na perspectiva da Situação Didática possui quatro momentos didáticos para sua realização: a) Situação de ação: caracteriza-se através das escolhas feitas pelo sujeito, considerando tanto o meio inserido quanto as próprias motivações advindas de uma problematização; b) Situação de formulação: corresponde à capacidade de o sujeito retomar o conhecimento a ser trabalhado; c) Situação de validação: é a busca pela verdade, ou seja, o esforço de vincular de forma segura um novo conhecimento a um campo de saberes já consolidados; d) Situação de institucionalização: é quando o conhecimento passa a ter uma função cultural, extrapolando o contexto pessoal e adquirindo o *status* cultural indispensável ao saber.

Dessa forma, esta proposta didática ocupa-se de fazer uma aproximação da Geografia com a Literatura e, mais especificamente, a utilização da Obra “Vidas Secas” de Graciliano Ramos mostrou que é possível a interdisciplinaridade entre a Literatura e a Geografia. Os fragmentos textuais selecionados da obra mencionada evidenciam que conteúdos curriculares da geografia escolar emergem facilmente do conto tais como; solo, natureza, clima, vegetação, território, lugar, região, cultura, relações de poder e tantos outros que podem colocar os alunos a pensarem sobre esses temas de estudos. Nas aulas, o professor, sob sua mediação, levará os alunos a desenvolverem o raciocínio geográfico aprofundando dos estudos, colocando-os numa situação de protagonismo da própria aprendizagem. Assim, o texto ora apresentado, em primeiro lugar discute o ensino da Geografia num contexto teórico metodológico, depois apresenta uma discussão teórica que vislumbra a possibilidade de a Literatura e a Geografia se aproximarem com a finalidade de ensino em sala de aula. Em seguida, apresenta-se a Obra “Vidas secas”, a proposta didática pedagógica denominada situação didática – um arranjo a partir do que propõe Guy Brousseau em sua teoria. Na sequência, o presente estudo aponta algumas situações didáticas como forma de ponto de partida para o professor desenvolver em suas aulas com os alunos, principalmente os da Educação Básica para, após apresentar as considerações e referências. Vale ressaltar, que esta proposta de Situação Didática está vinculada a outros estudos da área de Ensino de Geografia desenvolvidas no contexto de formação inicial e continuada de professores.

ENSINO DE GEOGRAFIA E ALGUNS DESDOBRAMENTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS

Nesta seção pretende-se, através da apresentação dos principais estudos já consolidados e que fundamentam diversas pesquisas, discutir o ensino da Geografia. É interessante destacar que os conceitos em uso dialogam com os saberes da Geografia escolar e, dessa forma, fundamentam as práticas de ensino na sala de aula e a relação com os conteúdos do componente curricular em voga. Uma questão importante a ser destacada é o espaço geográfico no contexto do ensino da Geografia escolar como forma de articulação entre conceitos e prática de ensino nas referidas aulas.

De acordo com Lacoste (1988), “é preciso pensar o espaço para saber nele organizar-se, para ali combater” (LACOSTE, 1988, p.189). Dessa forma, ensinar conteúdos curriculares de Geografia pressupõe-se o constante aprimoramento das práticas de ensino por parte do professor.

Dentre tantas alternativas, Mombeig (2006) afirma que o professor de Geografia sempre que possível deve procurar desenvolver nos seus alunos o “*espírito de observação e precisão*”. Existem várias formas de estimular tal habilidade como, por exemplo, acostumando a criança examinar e explicar com atenção uma figura ou uma projeção fotográfica – por mais simples que sejam. Conforme o supracitado autor, o aluno deve ser exercitado progressivamente a localizar com precisão e descrever o documento que lhe é apresentado. Para fins didáticos, o professor deve avaliar e, então, selecionar o material adequado a ser trabalhado com o aluno, pois dependendo do seu domínio do “*espírito de observação e precisão*” a atividade pode alcançar ou não seu êxito.

Sendo assim, conforme o indivíduo, não seria conveniente que o material fosse complicado de conceber. Deve-se, ao contrário, limitar-se, ao menos no começo, a oferecer materiais acessíveis como cartas e figuras simples, pedindo-lhe que descreva primeiro os principais elementos. Somente depois disso poder-se-á passar às minúcias e, finalmente, será possível arriscar-se a fazer com que o aluno descubra e exponha as relações existentes entre os diferentes fatos anteriormente conhecidos, descritos e identificados.

Pensar sobre os fenômenos estudados nas aulas de Geografia, nesse sentido, é a prática da reflexão sobre *o que ensinar, por que ensinar e para quem ensinar* e segundo Callai (2013) são questões que precisam estar claramente estabelecidas. *Ensinar o quê?* emerge o conteúdo a ser abordado, seria o *corpus* da disciplina que decorre da especificidade da Geografia. *Como?* diz respeito aos modos que serão utilizados, ou seja, à prática didática-pedagógica. O *porquê?* corresponde à motivação que se tem para ensinar Geografia e *Para quem ensinar?* é o fundamental, já que – sabendo a quem se está ensinando.

Para Castellar (2012) dar significado à aprendizagem passa pelo crivo do sentido que tem os conteúdos geográficos para os alunos, isto é, qual a finalidade de ensinar Geografia. A participação das crianças e dos jovens no bairro onde moram por exemplo, no lazer ou nos espaços públicos, certamente,

coloca-os a pensar sobre seu espaço de forma mais crítica, fortalecendo a ideia do *espaço de pertencimento*.

De acordo com Garrido (2012), as intervenções metodológicas na Geografia tratam de compreender as especificidades dos espaços na dimensão de sua vivência: “(i) *Como é esse Lugar?* (ii) *como é o cotidiano nesse e desse Lugar?* e (iii) *quem são as pessoas que vivem e como vivem nesse Lugar?*”. A partir de um método que fortalece a realidade educativa em que sejam reconhecidos como participantes da construção de determinado conhecimento, a intervenção pedagógica torna-se justa, considerando que aqueles que ensinam aprendem com as experiências dos que se propõem a aprender. Nessa via de mão dupla, professor e alunos constroem conhecimento. Se o método de ensino for com base em algum problema existente – advindo das experiências dos alunos ou desencadeado pelo professor – pode contribuir para a aprendizagem.

Aplicar a aprendizagem baseada em problemas para o ensino de Geografia segundo Vega (2012), requer um pensamento anterior sobre alguns elementos da metodologia em si e sobre o processo de ensino/aprendizagem. Sobre essa metodologia, é essencial que o professor determine os papéis dos alunos como em um ambiente de aprendizagem construtivista. Escolher o cenário geográfico certo é a “chave” no processo de ensino. Considera-se que ensinar – nessa perspectiva em que há um problema num cenário geográfico – leva à aprendizagem e, posto isso, o presente estudo enfatiza que é primordial uma mudança de postura tanto do professor quanto dos alunos, para que o processo ocorra.

Corroborando como exposto, Leite (2012) atesta que o sucesso na implementação de tal metodologia implica dar tempo tanto aos alunos como aos professores para aprender e ensinar. Nessa perspectiva, o ato de ensinar os conteúdos curriculares ultrapassa a tradicional visão de que só informar aos alunos os conteúdos sem reflexão sobre o objeto de estudo da geografia escolar bastaria. Pelo contrário, os conteúdos a serem ensinados e exigidos precisam ser refletidos para que possam desenvolver o raciocínio geográfico.

“A Geografia escolar deve desenvolver um pensamento espacial que se traduz em: olhar o mundo para compreender a nossa história e a nossa vida” (CALLAI, 2013, p.17). O olhar desse mundo diz respeito a essa disciplina que tem como foco principal o estudo do espaço ao longo da vida das pessoas. Assim, o ensino da Geografia, principalmente na educação básica, precisa estar pautado nos fundamentos teóricos-metodológicos específicos da ciência geográfica, considerando os objetivos do ensino desse componente curricular não de maneira simplificada, mas estabelecendo critérios tais como *o que ensinar, como ensinar e para quem ensinar*.

LITERATURA: UMA APROXIMAÇÃO INTERESSANTE PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA

A relação entre a Literatura e o ensino de Geografia, inicialmente,

no Brasil, os debates relacionando a Geografia e a Literatura também se iniciam com uma voz francesa, a de Pierre Monbeig, em 1940. Assim, as análises geográficas de textos literários, iniciadas no século XIX, avançam pelo século XX, proliferando-se abundantemente, principalmente, nas últimas duas décadas. No Brasil, as análises se avolumam somente na última década. Assim, propomos analisar os enfoques e as abordagens dos debates realizados, sobretudo, por geógrafos, no estabelecimento da relação entre Geografia e Literatura, no Brasil, principalmente, nos últimos dez anos, tomando como referência os eventos nacionais, bem como publicações, dissertações e teses defendidas. (SUZUKI, 2017, p. 130.)

O referido autor aponta que o estabelecimento da relação entre Geografia e Literatura revela-se, então, como fornecedor de informações e enriquecedor de descrições. Isso permite a construção de uma ponte de erudição entre as duas áreas do conhecimento, admitindo que as informações fornecidas pela Literatura possam contribuir para o ensino da Geografia de forma interdisciplinar. Não obstante, ressalta que

Geografia e Literatura, dois campos tão distintos e tão próximos do conhecimento, guardam histórias, tradições, especificidades teóricas e metodológicas muito próprias, o que dificulta o estabelecimento de mediações e a construção de diálogos. Desafios e riquezas próprios do que é complexo e significativo. (SUZUKI, 2017, p.130.)

Através da Literatura, segundo Flávio (2019), as pessoas ampliam sua consciência do que o mundo é, podem ativar uma autonomia de pensamento sobre a vida e a natureza; e enriquecem sua percepção (subjetiva) acerca da objetividade histórica. De modo que a Literatura proporciona reflexões sobre diversos temas que, a partir do tratamento didático-pedagógico acerca dos conteúdos curriculares da geografia escolar, contribuem para uma aprendizagem significativa, considerando a vida e a natureza no cotidiano.

Conforme explana Monteiro (2010),

(...) a realidade do conteúdo geográfico transcende a simples visualização do concreto da paisagem. Isso porque, na real concepção atual de geografia: a) o espaço é indissociável da noção de tempo; b) a visão antropocêntrica da Geografia considera o homem ser social, o que nos obriga à consideração de todo o conjunto complexo que é a realidade humana em suas diferentes dimensões: social, econômica, política e cultural. (MONTEIRO, 2010, p. 126).

Marandola e Gratão (2010) também já observaram a importância da Literatura, visto que possui a capacidade de ir do particular para o universal. Tal assertiva explica-se no instante em que as condições humanas, a história de uma cidade ou os detalhes de um conflito, ao serem narrados, não se limitam apenas aos significados e sentidos do verbo em si. Sua força reside nas narrativas específicas que têm o sentido universal de seus temas, conflitos e entendimentos. Dessa forma, a Literatura assegura-se em como retratar as ações humanas e seus imaginários através das palavras.

Aponta Almeida que a Literatura, “como documento social, como esclarece Claval (1999), devido à intuição sutil dos romancistas que contribuíram para uma nova percepção espacial pelos olhos dos personagens e por suas emoções” (ALMEIDA, 2010, p. 162). Já, para Silva e Barbosa:

O Ensino de Geografia pela literatura promove a ampliação das concepções conceituais e categóricas para os estudantes ao mesmo tempo em que estimula nova linguagem e, portanto, promove o desenvolvimento da capacidade crítica nos alunos para além do dogmatismo e da hierarquização de valores e conhecimentos orientados pelas metodologias positivistas. (SILVA E BARBOSA, 2014, p.80).

Em uma época de extrema especialização na qual se vive, Soares (2010) fala que a Geografia e a Literatura não devem ficar trancadas em si, pois aparecem simultaneamente compondo um enredo fascinante e desafiador. Por conta da Geografia e da Literatura cruzarem-se harmoniosamente na prosa ficcional, o indivíduo pode, desse modo, iniciar pesquisas interdisciplinares em confluência aos seus saberes e aos seus conhecimentos científicos. desafia(r), por conta de qualquer texto, constitui-se como reprodução não escrita, mas, sim, da leitura; e desafiador, porque a imaginação do leitor pulsa de sentidos. Portanto, pode-se observar que as contribuições da Literatura podem auxiliar o ensino da Geografia, dado que se entrelaçam na vida, no contexto histórico e no dialético.

O romance *Vidas Secas*: motivação pela escolha da obra para desenvolvimento de situações-didáticas para ensino de Geografia.

Escrito pelo autor da segunda fase modernista brasileira, o trabalho utilizou sua narrativa como recurso didático para desenvolver a proposta de ensino por meio de situações didáticas. A motivação para desenvolver tais práticas como contribuição às aulas do professor de Geografia deu-se pela riqueza da narrativa – mesmo o autor não sendo geógrafo, a obra *Vidas Secas* contempla os aspectos naturais e humanos de uma paisagem peculiar brasileira, que são objetos de estudos da ciência geográfica.

Para fins didáticos, será evidenciada para melhor compreensão do estudo uma breve resenha sobre o enredo regionalista. Graciliano Ramos escreve sua história em torno de uma família constituída por Fabiano; Sinhá Vitória, sua esposa; e os seus filhos que são o menino mais velho e o menino mais novo. Vale a pena frisar que não são mencionados os nomes dos meninos no romance. Além deles, a narração também é engendrada com o acompanhamento de bichos de estimação: a Cachorra Baleia e o Papagaio – que por sinal era mudo. No decorrer da narração, o leitor já percebe que é uma família sertaneja que sofre com as adversidades do sertão nordestino. Vagam famintos pela caatinga até que encontram uma fazenda abandonada. Ali, Fabiano estabelece-se conseguido um emprego de vaqueiro e o enredo desdobra-se.

O autor menciona uma atmosfera de imobilidade e procura adivinhar o que passa na alma dos seus personagens. Não chega ser uma análise psicológica, porém nota-se um forte interesse de desvendar e compreender o que eles têm por dentro. A partir da paisagem e dos sujeitos que fazem parte dela, procura entender como ocorre a vida naquela região. O movimento do indivíduo na natureza sertaneja parece advir da origem social do vaqueiro e de sua família. Sendo o personagem em destaque na história, Fabiano representa o símbolo de sofrimento – o destino ruim como se não tivesse o direito a um pedaço de terra e nem um repertório linguístico para poder defender-se nas relações sociais às quais pertence.

O sertanejo é desprovido de um lugar seu para constituir sua família, mexer com plantação e criação de animais para sustento; inclusive, comercializar e adquirir outros bens como, por exemplo, a cama desejada por Sinhá Vitória.

Durante a leitura da obra foi possível identificar, de imediato, a presença de elementos e de conhecimentos geográficos, como no primeiro capítulo que aborda os temas: *planície, fome, bastante areia, rio seco, caatinga* – e esse fato foi justamente o ponto chave que possibilitou o manuseio do conteúdo literário como instrumento didático para construção das aulas. Ao identificá-los alicerçadas pelo viés teórico da situação didática, nota-se que tratam de temas diversos, seja pela percepção da Geografia Física ou da Geografia Humana.

Na obra de Graciliano Ramos podem ser relacionados e selecionados trechos do enredo que evidenciam a interdisciplinaridade comentada. Cada trecho propicia a aplicação da situação didática em sala de aula e serve de base para as reflexões sobre os conhecimentos geográficos e são explicitados a seguir:

I) Na planície avermelhada os juazeiros alargavam duas manchas verdes. Os infelizes tinham caminhado o dia inteiro, estavam cansados e famintos. Ordinariamente andavam pouco, mas como haviam repousado bastante na areia do rio seco, a viagem progredira bem três léguas. (GRACILIANO RAMOS, 2015, p.09)

II) Fabiano tinha ido à feira da cidade comprar mantimentos. Precisava sal, farinha, feijão e rapaduras. Sinhá Vitória pedia, além disso, uma garrafa de querosene e um corte de chita vermelha. Mas o querosene de seu Inácio estava misturado com água e a chita amostra era cara demais. (GRACILIANO RAMOS, 2015, p.27)

III) Precisava entrar em casa, jantar, dormir. E precisava crescer ficar tão grande como Fabiano, matar cabras a mão de pilão, trazer uma faca de ponta à cintura. Ia crescer espichar-se numa cama de varas, fumar cigarros de palha, calçar sapatos de couro cru (...) (GRACILIANO RAMOS, 2015, p.53)

IV) (...) estava um frio medonho, as goteiras pingavam lá fora, o vento sacudia os ramos das catingueiras e o barulho do rio era um trovão distante (...) (GRACILIANO RAMOS, 2015, p.63).

Como se pode notar, os fragmentos textuais contêm os conhecimentos geográficos para sustentar a criação das situações didáticas, pois oportunizam os alunos a praticarem o exercício da crítica em vários âmbitos como histórico, social, econômico, cultural e ambiental. A pesquisa conseguiu evidenciar a importância da Literatura como instrumento de exercício da reflexão do entorno e como espaço de deleite de histórias cheias de cenários imaginários tão próximos da realidade que podem ser confundidos pelo leitor/aluno/professor.

SITUAÇÕES DIDÁTICAS – PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

Desenvolver práticas pedagógicas, especialmente, para a Educação Básica é o objeto da pesquisa responsável por fomentar o presente artigo. Em função disso, foi selecionado o aporte teórico-metodológico da *teoria da situação didática* de Guy Brosseau (2008). Os conceitos construídos nessa

metodologia de estudo organizam-se em um quadro teórico que ampara uma espécie de *contrato didático*; desempenha um papel central na análise e na construção de contextos de ensino e de aprendizagem.

Assim, constata-se a importância de validar a percepção de ensino como um processo em que o professor prepara a situação didática – ou seja, o recurso teórico pedagógico sendo aplicado – e o aluno, em geral, executa a tarefa de resolver o problema apresentado pela situação didática. Isso fica reforçado nas palavras de Brousseau (2008):

O comportamento racional de uma sociedade, ou seja, sua relação tanto com a verdade quanto com a realidade, não repousa exclusivamente nas virtudes individuais de seus membros; requer uma prática social e uma cultura que devem ser ensinadas nas escolas. (BROUSSEAU, 2008, p. 15).

Resumidamente, a fim de que esse recurso pedagógico seja aplicado nas atividades escolares, o professor atravessa etapas didáticas que serão revisadas a seguir, segundo Brousseau (2008):

i) **Situação de ação:** é o momento em que o sujeito atua, fazendo escolhas, a partir do meio e em função de suas próprias motivações. Se o meio reage com certa regularidade, o sujeito pode relacionar algumas informações às suas decisões (*feedback*); antecipar suas respostas e considerá-las em suas futuras decisões. É nesse momento em que o professor apresenta uma problemática e ser resolvida pelos alunos.

ii) **Situação de formulação:** a formulação de um conhecimento corresponderia a uma capacidade de o sujeito retomá-lo, o que compreende reconhecê-lo, identificá-lo, decompô-lo e reconstruí-lo em um sistema linguístico. A formulação de um conhecimento envolve repertórios linguísticos (vocabulário) variados.

iii) **Situação de validação:** é a busca pela verdade, ou seja, o esforço de vincular de forma segura um novo conhecimento a um campo de saberes já consolidados. Para que isto ocorra, quase sempre é necessário a realização de confrontos de ideias, de dúvidas, de tais saberes e de outras questões que podem participar deste processo. Esta etapa é o momento de provar e de convencer alguém sobre algo e/ou alguma coisa.

iv) **Situação de institucionalização:** é quando o conhecimento passa a ter uma função cultural, extrapolando o contexto pessoal e adquirindo o *status* cultural indispensável de saber. O saber é o produto cultural de uma instituição que tem como objetivo identificar, analisar e organizar os conhecimentos, a fim de facilitar sua comunicação.

Presume-se que a realização de cada uma dessas etapas permite que o recurso pedagógico situação didática ocorra a fim de envolver o professor e os alunos no processo de ensino, e isso requer ações colaborativas de ambos. Sendo que o primeiro é o mediador desde a elaboração da aula até a verificação das respostas dos alunos sobre o que lhes fora colocado como desafio. Os alunos dialogam para resolver uma questão, pensar sobre o tema e trocar reflexões, argumentos e hipóteses. Possuem a liberdade de tirar as dúvidas com o professor e, também, com os colegas, além de poder consultar os livros por meio

de pesquisas. Enfim, participam e não apenas respondem perguntas prontas, acabadas e elaboradas pelo professor com o objetivo final para receber uma nota.

Pensar uma aula sobre esta concepção teórica é antes de tudo superar obstáculos de ensino e de aprendizagem. Quanto aos alunos, nessa metodologia, sempre são desafiados a encontrar ou resolver os problemas colocados nas aulas acerca dos conhecimentos curriculares, nesse caso os da Geografia Escolar, mas esse processo é desafiador também para o professor que os ensinam.

CRIAÇÃO DAS SITUAÇÕES DIDÁTICAS: UM DESAFIO INTERDISCIPLINAR – GEOGRAFIA E LITERATURA

A construção de aula, a partir da aplicação de situações didáticas, parte do princípio de que é necessário criar um cenário com uma problematização a ser resolvida pelos alunos. O professor cria uma situação com um determinado conteúdo curricular referente ao que os alunos precisam estudar, de acordo com o plano de aula. Inicialmente, é preciso entender que nessa proposta didática de aula não pode apresentar os seus objetivos de imediato, visto que uma das suas finalidades pedagógicas é estimular a curiosidade nos alunos para que possam descobri-los durante a resolução das atividades.

Metodologicamente, o professor propõe o problema (etapa de situação de ação) e direciona os alunos para que se organizem em grupos pequenos e resolvam o problema (etapa da situação de formulação). Em seguida, os alunos apresentam suas respostas e debatem com outros grupos sob a mediação do professor (etapa da situação de validação). As respostas encontradas são socializadas a fim de que possam ter contado com o que foi estudado em outros grupos, inclusive, de outras turmas (etapa de situação de institucionalização). Vale a pena lembrar que o professor é o mediador entre o conhecimento e os estudantes ao longo da realização do processo de ensino.

As situações didáticas propostas dividem-se em:

Aplicação da Situação-didática I

Situação de ação: na obra *Vidas Secas* nota-se, como exemplo, a seguinte descrição: “Na planície avermelhada os juazeiros alargavam duas manchas verdes. Os infelizes tinham caminhado o dia inteiro, estavam cansados e famintos. Ordinariamente andavam pouco, mas como haviam repousado bastante na areia do rio seco, a viagem progredira bem três léguas.” (GRACILIANO RAMOS, 2015, p.09).

Problematização: Para uma turma do sexto ano, o professor inicialmente poderia conduzi-los para a confecção de atividades visuais como desenhar os cenários e/ou paisagens citadas no fragmento textual. Também poderia abrir o comando orientando-os que, caso quisessem, poderiam realizar a atividade, segundo o próprio ponto de vista.

Situação de formulação: Após elaborarem os desenhos, o professor solicitaria aos alunos que um a um fossem até o quadro e colassem os seus desenhos em um espaço já previamente organizado.

Cada aluno apontaria em seus trabalhos os elementos geográficos identificados no trecho e reproduzidos no papel para o restante da sala, sob a mediação do professor. Essa prática viabiliza a troca de conhecimento, haja vista que o desenho teria sido elaborado individualmente e estaria retratando a perspectiva do aluno. A troca de experiência sobre o que cada um pensou no instante de desenhar pode ajudar os demais a descobrirem novos elementos que não haviam pensado.

Situação de validação: É a etapa pedagógica em que o professor organiza um debate entre os grupos para defenderem suas ideias. Os alunos mostram o que aprenderam e apresentam aos colegas as suas verdades, enquanto seres pensantes que fazem parte de um grupo. É nesse momento, por exemplo, que poderão surgir definições de *planície*, *de léguas*, *de fome*. Essa é a oportunidade que o professor deve aproveitar para conceituar cientificamente as definições dadas pelos alunos dos conteúdos a serem estudados, como *de planície*, *de léguas*, *de fome*, *de caatinga* e *de juazeiro*. De modo que transforma os conceitos definidos em pesquisa, superando, assim, o conceito empírico (que são importantes, porém, precisam ser explicados cientificamente). Ao invés de o professor iniciar dando os conceitos científicos prontos, os alunos – através da aplicação do recurso pedagógico da situação didática – percorrerem um longo caminho para chegar aos resultados.

Nesse sentido, os alunos são membros efetivos na aprendizagem e não meros expectadores. Nessa etapa de aplicação, o professor pode aprofundar o debate e levantar outras questões relacionadas ao fragmento textual, caso não tenham percebido, como o termo os infelizes e questionar: O que poderia ter ocorrido para o autor ter se referido aos personagens com esse termo? Dessa maneira, poderia desencadear o interesse para os alunos lerem o livro para encontrarem mais pistas que justifiquem tal uso. Finalmente, o professor poderia combinar com a turma uma pesquisa para descobrir como seria uma plantação de juazeiro e qual seu fim. É nesse contexto que os alunos, aos poucos, vão se sentindo parte do processo de ensino e não sujeito da aprendizagem somente.

Situação de institucionalização: A etapa pode ser realizada com a exposição de painéis em sala de aula ou em outros lugares da escola. Quanto mais tempo os resultados ficarem à vista dos alunos, mais vão tendo a chance de produzirem questionamentos e, portanto, consolidarem o que aprenderam. É importante salientar, também, que o professor não deve deixar de retomar os estudos feitos em outras aulas, sempre fazendo relação com outros conhecimentos para que os alunos entendam que o que produziram não está acabado, mas é parte de um processo de ensino que tem a ver com outros saberes escolares.

Aplicação da Situação-didática II

Situação de ação: “Fabiano tinha ido à feira da cidade comprar mantimentos. Precisava sal, farinha, feijão e rapaduras. Sinhá Vitória pedira, além disso, uma garrafa de querosene e um corte de chita vermelha. Mas o querosene de seu Inácio estava misturado com água e a chita amostra era cara demais.” (GRACILIANO RAMOS, 2015, p.27)

Problematização: Fabiano morava no campo, porém alimentos como a farinha, feijão e rapadura teriam que ser comprados na feira da cidade. Então, pode-se concluir que Fabiano não saberia cultivar alimentação básica?

Situação de formulação: Em grupos pequenos, o professor orienta os alunos a pensarem sobre o problema. Os alunos elaboram suas opiniões escrevendo as conclusões que chegaram, posteriormente, apresentaram suas ideias e debatem entre si a fim de defenderem o que concluíram. Durante a mediação, o professor poderá apontar pistas sobre o assunto como: Fabiano não gostava de trabalhar na roça? b) A terra não era fértil para o plantio? Por que será? O que faria Fabiano no campo, caso não fosse para mexer com roça? Os questionamentos poderiam ajudá-los a construir novos conceitos sobre o assunto. Vale lembrar que o professor não deve dar respostas prontas, mas indicar caminhos para que construam seus próprios conhecimentos.

Situação de validação: Para validar o que aprenderam, os alunos de cada grupo socializam os resultados que alcançaram. É um momento em que o professor deve ficar atento, pois requer seu trabalho de mediação para fazer a relação entre os conteúdos empíricos e científicos. Assim, haverá avanço na construção dos conhecimentos adquiridos pelos alunos com o propósito de não permanecerem em um raso patamar acerca dos conteúdos curriculares. Nos debates entre os grupos, o professor deve instigá-los a pensar e participar. Para isso, lança outras questões, além de definições e conceitos para fomentar o debate. Acerca do trecho trabalhado, por exemplo: Como ocorria o deslocamento de Fabiano da fazenda até a cidade? A pé? A cavalo? Ou carroça? Quais seriam as composições nutritivas dos alimentos que comprou na cidade? E esses alimentos eram o suficiente para satisfazer as necessidades biológicas da família? São questões relevantes, visto que relacionam os aspectos do trabalho e da saúde dos personagens envolvidos.

Outra questão que pode ser destacada é o desejo da Sinhá Vitória em ter um corte de tecido de chita vermelho – pode-se evidenciar como tal desejo humano está ligado à cultura. Analisando criticamente esse fragmento, pode-se observar que o relacionamento entre os desejos humanos e a cultura é tão necessário quanto as necessidades biológicas. Naquele instante da narrativa, o tecido de chita tornou-se fundamental para aquela mulher que sonhava em embelezar-se. Entretanto, o desejo da infeliz não se concretizou por conta do alto preço do produto. O debate pode se aprofundando, na medida que as reflexões críticas vão se tornando mais complexas.

Chegando nesse patamar, o professor ainda pode fazer uso da questão da mistura de água ao querosene. Uma atitude do dono da venda para ganhar vantagem sobre Fabiano. O dinheirinho que ganhara nas atividades na roça que mal dava para alimentar os filhos e a esposa e ainda teve que passar por situações ludibriasas como aquela. Discutir esse tópico poderá levá-los a inúmeras reflexões sobre diversos temas de sua realidade.

Situação de institucionalização: os resultados alcançados na aula podem ser sistematizados e socializados de inúmeras formas como, por exemplo, uma encenação teatral. O professor pode convidar

alguns alunos para representar os personagens mencionados no trecho, podendo ser apresentado em uma aula posterior. Os alunos que não forem participar diretamente da encenação podem colaborar na elaboração da adaptação do roteiro, na confecção do cenário, dentre tantas outras ações.

Aplicação da Situação-didática III

Ação: “Precisava entrar em casa, jantar, dormir. E precisava crescer ficar tão grande como Fabiano, matar cabras a mão de pilão, trazer uma faca de ponta à cintura. Ia crescer espichar-se numa cama de varas, fumar cigarros de palha, calçar sapatos de couro cru. (...)” (GRACILIANO RAMOS, 2015, p.53)

Problematização: O filho de Fabiano sonhara ser como o pai. Como a expressão tal pai, tal filho explicaria o fragmento textual? O filho estaria adiantando, em pensamentos, que estaria predestinado a ser igualzinho ao pai?

Formulação: Orientam-se os alunos a expor suas opiniões entre si e, a seguir, socializar com os demais grupos. Nesse caso, caberia ao professor lançar a pergunta: Você gostaria de ser igualzinho ao seu pai, à sua mãe ou à outra pessoa da sua cultura familiar, quando fosse adulto? Por quê? Questões assim podem ajudá-los na compreensão da condição do filho do Fabiano que sonhara ser como pai quando crescesse.

Normalmente, os filhos espelham-se no pai, na mãe ou em outro adulto com quem convivem. No caso dos filhos de Fabiano, não é diferente, porém, em um ambiente de sofrimento, limitados até mesmo para sobreviver, a luta do pai e da mãe é desafiadora e a família mostra-se valente para manter-se viva. Parece que o menino está conformado com o ambiente onde vive. Conclui em sua árdua vida que é assim mesmo e, pronto. Tem que aceitar sem nenhum questionamento ou, existe, na relação de trabalho do pai com o patrão, um descompasso entre a força do trabalho de Fabiano e o capital do patrão (a fazenda, o gado)?

Validação: para validar as opiniões discutidas nos grupos menores é preciso socializar com os demais da sala de aula. O professor deve aguardar os grupos socializarem suas opiniões e aos poucos mediar o debate com informações e questionamentos novos. Isso faz com que reflitam sobre o que elaboraram e possam concordar ou não com os apontamentos dos outros, ou seja, eles devem ter a liberdade para defender suas ideias.

O professor poderá indagá-los com mais perguntas como. Seria justo Fabiano trabalhar na fazenda e cuidar do gado por um salário miserável? Nessa relação de trabalho, é importante refletir com os alunos acerca de outros exemplos como:

Em uma empresa grande, trabalham cerca de dois mil funcionários. Cada um desenvolve sua atividade, para que a produção não pare e, depois do produto pronto, são vendidos. Com o dinheiro das vendas, o patrão compra matérias-primas para não deixar de produzir. Além disso, para não deixar de produzir, é preciso que todos os funcionários não parem de trabalhar. Caso os funcionários parem, não

haverá produção; caso as máquinas deixem de funcionar, também não haverá produção e, por consequência, não haverá vendas. Não havendo vendas, não haverá dinheiro para pagar os funcionários, para comprar matérias-primas e para dar manutenção nas máquinas.

A partir do exemplo, percebe-se que tanto o capital do patrão e das máquinas quanto a força de trabalho dos funcionários estão ligados pela mesma importância, para que a empresa funcione. Vale destacar que tanto a mão de obra quanto os meios de produção são importantes para a empresa, porém não de forma exploratória por quem detém o capital. O professor também pode levantar um questionamento sobre a reflexão apresentada como: Qual meio de transporte seu pai ou sua mãe (ou outra pessoa da família) utiliza para ir ao trabalho? Essa pergunta tem o objetivo de mostrar que alguns funcionários vão trabalhar a pé, de bicicleta e/ou de transporte coletivos, enquanto alguns vão de carros particulares. Seria uma opção de cada funcionário ou com o que ganham não teriam possibilidade de acessar outros meios de transporte? Poderia aproveitar e discutir divisão de renda, por exemplo.

Institucionalização: Para institucionalizar a situação didática seria importante o professor propor aos alunos que criem um cenário. Escolhem-se três alunos de grupos diferentes e peça-lhes que consultem o dicionário para verificar a definição de *setor primário, secundário e terciário*. O professor organiza sobre uma mesa no centro da sala uma garrafa com café, um galho da planta de café e um pacote com café. Conduz o restante da turma em uma fila até a mesa onde receberão as informações sobre os três setores da economia. O galho do pé de café corresponde ao setor primário, o pacote com café a indústria e a garrafa com café o comércio. Trata-se de uma oportunidade de o professor vincular as relações existentes entre o patrão e empregado, conforme vivia Fabiano no sertão nordestino – *quem produz, em que condições produzem e para que se produz*. É importante informá-los do processo de comercialização do café até chegar nas casas. Primeiro o plantio, depois, a industrialização e descarregando no mercado. Todo esse processo carece de mão de obra e, muitas vezes, existe exploração no trabalho, assim como ocorreu com Fabiano. O professor pode desencadear uma série de discussão até retornar aos sonhos do filho de Fabiano que sonhara ser igualzinho o pai.

Aplicação da Situação-didática IV

Ação: “(...) estava um frio medonho, as goteiras pingavam lá fora, o vento sacudia os ramos das catingueiras e o barulho do rio era um trovão distante (...)” (GRACILIANO RAMOS, 2015, p.63)

Problematização: no pátio da escola, os grupos de alunos precisam descobrir a direção do vento, considerando os pontos cardeais – caso não saibam o que são os pontos cardeais, é a oportunidade de o professor explicá-los, pois o espaço favorece a compreensão dos conceitos. Feito isso, devem descobrir as massas de ar predominantes nas regiões brasileiras e seus respectivos deslocamentos, a partir de consultas em atlas geográficos. Além disso, pode orientá-los a pesquisarem sobre quais são as estações do ano, suas causas e consequências. Sempre é importante que os alunos façam relação do que aprenderam com a leitura do vocabulário do trecho como, por exemplo, a compreensão termo “Frio

medonho”, pois a catingueira é uma vegetação típica de clima semiárido. A cada desafio os alunos deverão ser orientados pelo professor sobre quais fontes de pesquisa podem buscar as informações necessárias para solucionar as questões.

Formulação: Os alunos organizam-se para debater sobre as ideias e informações encontradas. O professor deve ficar atento para mediar e colocá-los para pensar do que fornece respostas prontas. Na problematização, consta indicar os pontos cardeais e, para isso, são necessários uma bússola ou confeccionar uma rosa dos ventos. Caso tenham que confeccionar, por exemplo, a bússola; são necessários alguns materiais como cartolina, tesoura, régua e caneta.

Validação: Para validar a situação didática seria importante o professor incitá-los a pesquisarem outros vocábulos do trecho como “ramos de catingueiras”, “rio” e “trovão” para ter a oportunidade de trabalhar os conceitos de *clima* e *vegetação*, por exemplo. Deve-se oferecer aos alunos novas informações além das que encontraram, das que disseram ou das que pensavam. Fazer relação entre o barulho do trovão que soava longe – que poderia estar chovendo em outros lugares e como seria esse lugar em relação ao que Fabiano morava. Um questionamento bastante importante é o que o trecho retrata sobre frio. Como poderia estar frio em uma região de seca? Teria relação entre o tipo de vegetação e o clima da região? Poderia também o professor discorrer sobre as estações do ano e suas relações com o fenômeno em que viviam. Vale lembrar que sempre o professor deve agir como mediador e não como mensageiro de informações prontas e acabadas sem nenhum questionamento por parte dos alunos.

Institucionalização: O trabalho com imagens pode ajudar na conclusão das atividades elaboradas pelos alunos – imagem das catingueiras, dos rios temporários, enfim, do cenário da região de seca narrada nos fragmentos do texto. Mapas são importantes para localizar o lugar. Em forma de painel, construa e exponha as imagens e os mapas com pequenos textos informativos preestabelecidos, a partir do que foi concluído pelos grupos sobre o assunto proposto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As situações didáticas proporcionam maior aproximação entre o professor e o aluno em um contexto de ensino. Ensinar requer do professor ações que levem em conta o aluno como principal agente para aquisição da própria aprendizagem. Em conformidade com tal ilação, é imprescindível compreender a carência escolar do aluno com o intuito de administrar o que será ensinado com rigor científico, paciência e apreço pelo seu crescimento intelectual. Este último atributo é o que lhe colocará em condição de igualdade perante circunstâncias em que tenha que tomar decisões, seja no seu cotidiano, seja no desenvolvimento de sua profissão futuramente.

Partindo desse pressuposto, a pesquisa abre espaço para novos estudos acadêmicos direcionados ao desenvolvimento de práticas pedagógicas fundamentadas nos princípios metodológicos da teoria da

situação didática (BROSSEAU, 2008). Utilizando-se do romance da segunda fase modernista brasileira, o presente artigo apresenta atividades interdisciplinares entre a Literatura e a Geografia, embora volte-se mais especificamente ao ensino da Educação Básica. De maneira que o trabalho tem a intenção de ampliar a metodologia de ensino com alunos da graduação em Geografia em sua atuação como futuros professores e formação continuadas dos que já atuam nas escolas básicas.

O romance *Vidas Secas* é um dos diversos exemplos da brilhante Literatura brasileira. Possuindo uma narrativa austera e que contribui para compreender-se o cotidiano, a realidade ali representada pode instigar os alunos a lê-lo com o propósito de descobrir através da ambiência retratada o verdadeiro sentido das palavras. Para fins de elucidação, observar no decorrer da história a descrição da aridez do solo do sertão nordestino, que é a um fenômeno natural milenar e não sendo exclusivamente produto da má germinação das plantas, pois se chegassem a crescer, haveria fartura na região.

A riqueza do enredo regionalista é uma fonte de vários saberes, em particular, geográficos, para serem abordados em aula. A obra literária acaba tornando-se um meio de conhecimento que poderia ser trabalhado sempre que possível tanto no espaço acadêmico quanto escolar. Aulas podem ser desenvolvidas em estágios ou em formação continuada de professores da Educação Básica, inclusive, com o intuito de incentivar a prática da leitura de clássicos da Literatura Brasileira.

Em relação ao vigente trabalho, identificar fragmentos literários que contenham elementos narrativos que possam ser analisados sob a perspectiva de conceitos geográficos, a princípio, não proporcionou muitas dificuldades. Poder-se-ia explorar o clima como pauta de ensino: tipos de nuvens, massa de ar, direção de deslocação do vento, orientação geográfica. Entretanto, correlacionar os mesmos elementos com os fenômenos supracitados; classificá-los, ordená-los e interpretá-los pode levar os alunos a desenvolverem o raciocínio geográfico, ou seja, compreenderem o espaço geográfico e suas relações no cotidiano ou de outros lugares.

Ainda para fechar o processo de ensino em uma aula, não se pode esquecer dos conteúdos atitudinais. Nesse caso, na impossibilidade de chuva, conforme relata a narrativa, faz-se necessário que os alunos entendam, por exemplo, que se alguém insistir em plantar sementes numa região semelhante à descrita por Fabiano, teria pouquíssima chance de êxito, porém, o acesso à tecnologia poderia resolver tal como ocorrem em regiões do Nordeste por exemplo, que se produz frutas para exportações – mercado exigente.

Uma situação didática pode proporcionar ao professor de Geografia oportunidades de explorar os conteúdos na sala de aula por meio de problematização. Primeiramente, o professor organiza uma pergunta para tentar chegar a um resultado de aprendizagem dos alunos sem informá-los os objetivos pedagógicos – os alunos precisam pensar sobre o desafio lançado pelo professor e tentar descobrir, seja com novas perguntas, seja na troca de informações entre os colegas de grupo de estudo – previamente organizados pelo professor – e essa seria a situação ação.

Depois de organizados em grupos, inicia-se o processo de formulação para criar estratégias que respondam à pergunta inicial feita pelo professor. Em seguida, chega a hora de validar o que descobriram. Inicia-se a apresentação das respostas mediada pelo professor. Feito isso, os grupos de alunos organizam-se para divulgar suas respectivas respostas em painéis ou de outras maneiras. Nesse sentido, o conhecimento curricular sistemático não pode ser negligenciado em detrimento de práticas pedagógicas minimizadas pela simples prática – conteúdo e prática pedagógica devem se alinhar para que a aprendizagem ocorra. Ou seja, o conjunto; conteúdo conceitual (os próprios conceitos), conteúdo procedimental (o como fazer) e o conteúdo atitudinal (que seria qual a utilidade do conteúdo).

Além de pedir aos alunos para descreverem a paisagem e o lugar, a partir da leitura da obra por exemplo, é preciso que o professor os incentive a pensar sobre os conceitos geográficos e o que descrevem da paisagem e do lugar. Também, tentar descobrir os motivos da paisagem e do lugar serem daquela forma e das condições em que os personagens vivem nessa narrativa. Ao propor uma aula nessa perspectiva o professor não perde de vista que o ensino é um processo complexo e que possibilita tanto ele quanto o aluno a construir conhecimentos sistematizados para que possam comparar o que ocorre, a partir da leitura da obra com sua realidade e poder elaborar críticas contundentes sobre o conteúdo curricular da Geografia – sempre com base no conhecimento científico. O desafio deste trabalho, é justamente incentivar graduandos e docentes a abraçarem a proposta de ensino interdisciplinar a partir de situações didáticas. Nesse sentido, percebe-se que tal prática pode contribuir para que os alunos pensem mais sobre o que é e para que servem os conteúdos curriculares da Geografia e não simplesmente decorá-los para responder um teste. Dessa forma, o ensino da Geografia na escola pode se tornar mais atraente e com significado para vida dos alunos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M.G. “**Em busca do poético do Sertão: um estudo de representações**”. In: ALMEIDA, M. G. RATTS, A. JP (orgs.). *Geografia: leituras culturais*. Goiânia: Alternativa, 2003.

BROUSSEAU, Guy. **Introdução ao estudo da teoria das situações didáticas: conteúdos e métodos de ensino**. (Tradução Camila Bogéa) – São Paulo: Ed. Ática, 2008.

CALLAI, Lana. **A Formação do profissional da Geografia. O Professor**. Ijuí: Ed. Unijui, 2013.

CASTELLAR, Sônia. 2012. (et al.). **Didática da Geografia**. In: GARRIDO, Marcelo Pereira. *O imperativo situacional do ensino geográfico: em busca do lugar negado e do território*. São Paulo, Xamã.

CASTELLAR, Sônia. 2012. (et al.). **Didática da Geografia**. In: VEIGA, Alfonso Garcia. *Aprendizagem baseada em problemas na sequência de ensino de geografia*. São Paulo, Xamã.

CASTELLAR, Sônia. **Conhecimentos escolares metodológicos**. In: LEITE & ESTEVES. *Da integração dos alunos à diferenciação do ensino: o papel da aprendizagem baseada na resolução de problemas*. São Paulo: Ed. Xamã, 2012.

- CASTELLAR, Sônia. **Conhecimentos escolares metodológicos**. São Paulo: Ed. Xamã, 2012.
- CASTELLAR, Sônia. **Didática da Geografia: aporte teórico e metodológico**. São Paulo: Ed. Xamã, 2012.
- CAVALCANTI, Lana. **Geografia, escola e construção de conhecimento**. Campinas: Ed. Papirus, 1998.
- DANTAS, Aldo. Pierre Monbeig: **Um marco da Geografia brasileira**. Porto Alegre: Ed. Sulinas, 2005.
- FLAVIO, Luiz Carlos. **A Poesia e a Literatura das Paisagens**. V Encontro de Educação Social/Pedagogia Social. 5,6 27 de novembro de 2019. Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Campos de Pato Branco.
- LACOSTE, Yves. **A Geografia - isso serve em primeiro lugar, para fazer a guerra**. Campinas: Ed. Papirus, 1988.
- MARANDOLA & GRATÃO. **Geografia e Literatura: ensaios sobre geograficidade, poética e imaginação**. Londrina: Ed. EDUEL, 2010.
- MONBEIG, Pierre. **Papel e valor do Ensino da Geografia e de sua Pesquisa**. <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/tamoios/issue/view/93/showToc>>. V.2, n.2 (2006).
- MONTEIRO, C.A.F. **O Mapa e a Trama: ensaios sobre o conteúdo geográfico em criações romanescas**. Florianópolis: Ed. UFSC, 2002.
- RAMOS, Graciliano. **Vidas Secas**. Rio de Janeiro: Ed. Record, 2006.
- SILVA, Igor, A. & BARBOSA, T. **O Ensino de Geografia e a Literatura: uma contribuição crítica. Caminhos da Geografia** - revista on line ISSN 1678-6343, 2014. <<http://www.seer.ufu.br/index.php/caminhosdegeografia/>>
- SOARES, Denise Raquel Barbosa; BAPTISTA, Elisabeth Mary de Carvalho, **Curral de Serras: o encontro entre Geografia e Literatura na obra de Alvina Gameiro**. In: ENANPEGE, 12, 2013, Campinas. Anais... Campinas: ANPEGE, 2013. CD. ISSN 2175-8875.
- SUZUKI, Júlio César. **Geografia e Literatura: abordagens e enfoques contemporâneos**. Revista do Centro de Pesquisa e Formação nº 5, setembro 2017.