



Universidade de Brasília

PROFGEO

NAIARA MONÇÃO DE LIMA

Geoleitura dos Becos da Memória: literatura brasileira contemporânea e os conceitos geográficos nas aulas do Ensino Médio da rede pública

**Brasília
Fevereiro/2025**

NAIARA MONÇÃO DE LIMA

Orientadora: Prof^a. Dra. Edilene Américo Silva

Geoleitura dos Becos da Memória: literatura brasileira contemporânea e os conceitos geográficos nas aulas do Ensino Médio da rede pública

Trabalho apresentado para a banca avaliadora como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Geografia do Mestrado Profissional em Ensino de Geografia em Rede Nacional da Universidade Federal de Santa Maria e Universidade de Brasília.

Orientadora: Prof^a. Dra. Edilene Américo Silva

**Brasília
Fevereiro/2025**

Geoleitura dos Becos da Memória: literatura brasileira contemporânea e os conceitos geográficos nas aulas do Ensino Médio da rede pública

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Ensino de Geografia em Rede Nacional (PROFGEO), na Universidade de Brasília, como parte dos requisitos para obtenção do Título de Mestre; analisado em 03 de fevereiro de 2025, pela Banca Examinadora constituída pelos(as) seguintes professores(as):

Profa. Dra. Edilene Américo Silva
Presidente, Instituto Federal de Brasília (IFB)

Prof. Dr. Fernando Luiz Araújo Sobrinho
Examinador interno, PROFGEO e PPGGEA (UnB)

Prof. Dr. Eguimar Felício Chaveiro
Examinador externo, Universidade Federal de Goiás (UFG)

Profa. Me. Débora Maria de Santana Rodrigues
**Examinadora externa Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF),
Suplente**

RESUMO

A pesquisa busca relacionar a literatura brasileira contemporânea e as aulas de Geografia para o Ensino Médio. A escolha da temática nasceu da inquietação gerada durante a prática docente com relação às dificuldades de leitura e interpretação de texto dos estudantes desta etapa. A importância do tema e a justificativa para a sua escolha estão na centralidade que as capacidades de interpretação e compreensão ocupam na cognição do ser humano, bem como no potencial da literatura para contribuir com esse desenvolvimento. Portanto, o objetivo é analisar a contribuição de uma obra da literatura brasileira contemporânea para o ensino dos conteúdos de Geografia nas aulas do 1º ano do Ensino Médio. A obra escolhida foi "Becos da Memória", da escritora mineira Maria da Conceição Evaristo, e o foco da análise é no conceito geográfico de Lugar e em como ele aparece na narrativa. Será também traçado um paralelo com as habilidades e competências do currículo escolar. O trabalho parte da perspectiva do ensino, e seu objeto final é uma unidade curricular eletiva, ferramenta de auxílio para construção da mediação no cotidiano em sala de aula. A pesquisa foi aplicada em uma Unidade Escolar da rede pública de ensino do Distrito Federal, onde foi feito um diagnóstico das práticas de leitura dos estudantes. Em seguida, foi ofertada a eletiva para posterior avaliação das suas potencialidades e fragilidades. A experiência de aplicação permitiu observar efeitos positivos da experiência de leitura com os estudantes, bem como consolidar uma ementa aplicável por outros colegas professores.

Palavras-chave: ensino médio, literatura brasileira, ensino de geografia.

ABSTRACT

This research explores the intersection of contemporary Brazilian literature and high school Geography classes, motivated by concerns about students' reading and text interpretation difficulties. The significance of this study lies in the critical role that interpretation and understanding skills play in human cognition, and the potential for literature to enhance these abilities. The aim is to examine how a contemporary Brazilian literary work can enrich Geography education for first-year high school students. The selected book is "Becos da Memória" by Maria da Conceição Evaristo, with a focus on the geographical concept of "Place" as depicted in the narrative. The study also aligns the literary analysis with the skills and competencies outlined in the school curriculum. The research is conducted from a teaching perspective, aiming to develop an elective curricular unit that facilitates classroom mediation. It took place in a public school in the Federal District and employs a methodological approach involving a diagnosis of students' reading habits. Following this, the elective course was implemented to evaluate its effectiveness. This experience allowed the observation of positive effects on the participants' reading ability, and also helped to create a curriculum that can be adopted by other educators.

Keywords: high school, Brazilian literature, geography teaching.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 Ficha e capa do livro “Becos da memória.....	28
Figura 02 Exemplo de eletiva: “Geografia para o PAS”	36
Figura 03 Catálogo de Unidades Curriculares Eletivas - capa e sumário.....	37
Figura 04 Gráfico das respostas à pergunta 01.....	38
Figura 05: Gráfico das respostas à pergunta 02.....	39
Figura 06: Gráfico das respostas à pergunta 03.....	39
Figura 07: Gráfico das respostas à pergunta 04.....	40
Figura 08: Gráfico das respostas à pergunta 05.....	40
Figura 09: Gráfico das respostas à pergunta 06.....	41
Figura 10: Disposição dos elementos na base do mapa.....	51

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 Competências gerais da BNCC e as possibilidades de trabalhá-las a partir da eletiva.....	45
Quadro 02: Competências específicas da BNCC para as CHSA e possibilidades de trabalhá-las a partir da eletiva.	46
Quadro 03: Geoleitura dos Becos da Memória: síntese da eletiva.....	54

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	8
1.1. Problema	9
1.2. Justificativa	10
1.3. Objetivos: Geral e Específicos	13
2. ETAPAS METODOLÓGICAS	14
3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	16
3.1. Contexto.....	16
3.2. A Geografia e o ensino.....	18
3.3. A Literatura e o ensino.....	19
3.4. A obra em foco.....	27
3.5. Lugar: breve discussão conceitual.....	32
4. DETALHAMENTO DA ELETIVA PROPOSTA	33
5. COLETA E ANÁLISE DOS DADOS	35
6. RELATO DE EXPERIÊNCIA	43
6.1. Primeiro encontro.....	44
6.2. Segundo encontro.....	44
6.3. Terceiro encontro.....	45
6.4. Quarto encontro.....	46
6.5. Quinto encontro.....	47
6.6. Sexto encontro.....	48
6.7. Sétimo encontro.....	50
6.8. Avaliação.....	52
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	56
8. REFERÊNCIAS	58
9. ANEXOS	44

“Um dia aprendera a ler. A leitura veio aguçar-lhe a observação. E da observação à descoberta, da descoberta à análise, da análise à ação. E ele se tornou um sujeito ativo, muito ativo. Não era um mero observador, um enamorado das coisas e do mundo. Era um operário, um construtor da vida”

Conceição Evaristo

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa visa desenvolver uma Intervenção Pedagógica voltada ao Ensino de Geografia para o primeiro ano do Ensino Médio da rede pública de ensino. A escolha da temática nasce da inquietação advinda da prática docente, na qual se observou, de forma geral, a falta de motivação dos estudantes com as temáticas geográficas trabalhadas em sala.

Há um “desinteresse por parte dos discentes para com a leitura (...) dos livros, mas também a leitura do mundo, leitura do espaço, leitura da sua capacidade de ser e intervir no mundo” (BRANDS et al. p.171) tão trabalhada nas aulas de Geografia. Cabe ao docente deste componente curricular a busca por proporcionar aos estudantes os elementos necessários para desenvolver o que Lana Cavalcanti chama de raciocínio geográfico ou pensamento geográfico ou espacial, definido como a “capacidade geral de realizar a análise geográfica de fatos ou fenômenos” (CAVALCANTI, 2019, p.64).

Em paralelo, a capacidade de leitura e interpretação de textos é fundamental na conformação de cidadãos críticos e capazes de ser e estar no mundo. A respeito da leitura, Paulo Freire afirma que ela “não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele” (FREIRE, 1989, p.2).

Trata-se de uma habilidade cara para as aulas de Geografia, e muito trabalhada na prática docente deste componente curricular. No entanto, também permeia todos os outros componentes. “O texto Literário, portanto, além de fornecer um prazer estético (o fim lúdico), é a fonte mais fascinante de conhecimento do real” (MORAES e CALLAI, 2012, p.7).

Compartilhamos da concepção de Antonio Candido ao afirmar que a Literatura “desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante” (2012,

p.19). Ao chamar a literatura de “fator indispensável de humanização” (CANDIDO, 2012, p.18), o autor a equipara com a educação familiar e escolar na formação do sujeito. Acreditamos portanto que o contato com os livros contribui de forma significativa para a capacidade dos estudantes de compreensão da realidade.

Assim, optou-se por utilizar a Literatura como ferramenta de apoio pedagógico para trabalhar conteúdos previstos para o Ensino Médio. Afunila-se para o primeiro ano uma vez que é a série de entrada para os estudantes e nesta etapa de suas vidas escolares, acredita-se que, incentivar a prática da leitura e o contato com obras literárias desde então pode ser benéfico para o restante do percurso destes estudantes rumo ao segundo e terceiro ano. Além disso, há uma menor preocupação com exames de admissão em universidades na hora da escolha das Unidades Curriculares (UC) eletivas¹, o que aumentaria as possibilidades tanto das escolas ofertarem esta eletiva quanto dos estudantes optarem por escolhê-la.

Para a construção da eletiva, será necessário primeiro realizar um diagnóstico da realidade escolar e dos hábitos de leitura de seus estudantes, bem como o contato deles com obras literárias e as possibilidades de abordagem do tema. Para isso, optou-se por incluir uma parte quantitativa na pesquisa, na qual será construído um questionário de forma a auxiliar no levantamento destes dados.

Posteriormente, com os dados analisados à luz da teoria, acredita-se ser possível reunir elementos suficientes para a construção da eletiva. Esta unidade curricular será feita a partir de um paralelo entre o enredo da obra literária escolhida (Becos da Memória de Conceição Evaristo) e os conteúdos previstos para serem trabalhados em Geografia durante o primeiro ano do Ensino Médio. Os procedimentos metodológicos serão detalhados em seção oportuna, bem como a motivação para a escolha da obra.

1.2. Problema

O problema, portanto, pode ser definido como a precariedade das práticas de leitura observada nos estudantes de Ensino Médio, e a necessidade de realizar um paralelo entre obras literárias e os conteúdos geográficos, de forma a produzir uma

¹ Eletivas orientadas são as Unidades Curriculares ofertadas para que os estudantes escolham semestralmente, de forma a cumprir sua carga horária de Itinerários Formativos (IF), complementando a Formação Geral Básica (FGB).

Unidade Curricular eletiva que possa ser incluída no catálogo das eletivas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e utilizada por professoras² de Ensino Médio do Distrito Federal.

Na organização do Novo Ensino Médio, há a divisão entre a chamada Formação Geral Básica (FGB) e os Itinerários Formativos (IF). Enquanto na FGB estão situadas as disciplinas tradicionais nos IF são “compostos por unidades curriculares - Eletivas e Trilhas de Aprendizagem - que buscam aproximar os estudantes de situações complexas do mundo contemporâneo, em prol da construção de seu Projeto de Vida, bem como do caminho escolhido por eles, de forma orientada, para o desenvolvimento de seus objetivos de aprendizagem”. (DISTRITO FEDERAL, 2022, p. 11). Ou seja, as unidades curriculares eletivas são complementares, e buscam expandir os temas trabalhados na FGB. Trata-se de “unidades curriculares de escolha do estudante para ampliação e aprofundamento das aprendizagens” (SEDF, 2022, p.48). Dentro da Geografia especificamente, concordamos com as autoras ao afirmar que

A literatura auxilia os geógrafos uma vez que apresenta um cenário repleto de descrições sobre o lugar que podem ser explorados pela geografia. Cenário repleto de imaginação, arte, modos de vida e personalidade dos personagens e que não estão fora de um contexto econômico e político maior, que imprime também suas características nos sujeitos e no espaço em que as narrativas são elaboradas (RODRIGUES, BUEN E DALL'AGNESE, 2021, p.290).

E, ao considerar o desenvolvimento global do indivíduo, é indiscutível o papel da leitura e da compreensão e interpretação do que é lido. Aqui a compreensão e a interpretação não são entendidas como sinônimos. Para Vilson Leffa (2012) costuma haver uma confusão entre esses termos: a compreensão seria “uma experiência que se vive abaixo da superfície da consciência, pela sua complexidade e pela rapidez com que acontece” (LEFFA, 2012 p.259). Já a interpretação seria uma “atividade consciente, que, ao tempo em que alimenta a compreensão, (...)também se alimenta, cresce e se desenvolve a partir dela, explorando as conexões que já existem, pelo menos como potencialidade” (LEFFA, p.267).

² Todas as vezes que houver referência a docentes de forma geral neste trabalho optou-se por utilizar o substantivo no feminino, uma vez que a educação básica no Brasil é realizada em sua maioria por mulheres. Na Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF) elas representam 72%. A nível de Brasil, elas são 96,3% dos docentes da educação infantil, 77,5% do ensino fundamental e 57,5% do ensino médio, conforme dados do Censo Escolar de 2022 (INEP, 2022). A generalização, evidentemente, inclui também os homens que estão em sala de aula.

Isto posto, acredita-se que uma eletiva pode favorecer o desenvolvimento da capacidade de leitura dos estudantes - tanto na compreensão quanto em acertadas interpretações do que é lido - tem a contribuir não só com as aulas de Geografia, mas também com a formação geral das capacidades intelectuais dos discentes.

1.3. Justificativa

Reconhecendo a necessidade de o professor contemporâneo “ser um professor pesquisador” (CASTROGIOVANNI e SILVA, 2018, p.201) e estar frequentemente repensando suas práticas pedagógicas, a inquietação com a falta de habilidade de leitura e interpretação dos estudantes foi transformada em objeto de pesquisa. De acordo com a edição mais recente da pesquisa “retratos da leitura” realizada pelo Instituto Pró-livro, aparecem como principais dificuldades para ler a “falta de paciência” (26% dos leitores entrevistados em 2019, em comparação com os 11% de 2007), a falta de celeridade na leitura (19% dos entrevistados afirmou que “lê muito devagar”) e a falta de concentração e compreensão, alegada por 13% e 09% dos entrevistados, respectivamente (IPL, 2020).

A importância do tema está na centralidade que as capacidades de interpretação e compreensão ocupam na cognição do ser humano, bem como no potencial da literatura para contribuir com o desenvolvimento destas capacidades. Observa-se durante a prática docente que muitas vezes há uma vontade das professoras de melhorar este hábito em seus discentes, porém há falta de clareza de como fazê-lo. À vista disso, um produto que traga orientações práticas que podem ser utilizadas por qualquer professor e adaptadas para diversas realidades escolares, poderá ser uma ferramenta útil.

Para ser considerada científica uma pesquisa deve primeiro “debruçar-se sobre um objeto reconhecível e definido de tal modo que seja igualmente reconhecível pelos outros” (ECO, 2007, p.52); em seguida “dizer sobre este objeto coisas que não tenham já sido ditas” (idem, p.53), e por fim ser “útil aos outros” (ibidem, p.53). Aí está a justificativa da escolha do objeto, uma vez que o cotidiano no chão da escola oportuniza o desenvolvimento do estudo. Na convivência com os estudantes em sala de aula pode se dar a aplicação de questionários, bem como discussão dos resultados com os próprios estudantes, o que também trará observações interessantes para o desenvolvimento do tema.

O Ensino Médio é a etapa final da educação básica. Segundo o Currículo em Movimento do Distrito Federal, esta etapa tem como intenção

(..) aprofundar e consolidar os conhecimentos adquiridos durante o ensino fundamental, com vistas a oferecer aos estudantes as condições necessárias para continuarem seus estudos e atuarem profissionalmente em uma perspectiva de formação humana integral que os capacitem para agir com competência técnica e compromisso ético, de maneira consciente, crítica e propositiva em suas relações com o mundo, e na direção da construção de uma sociedade mais justa e igualitária (DISTRITO FEDERAL, 2020).

Consciente de que a intenção estabelecida no currículo nem sempre acompanha a prática realizada nas escolas, o Ensino Médio foi a etapa escolhida para a realização deste estudo, considerando que os discentes dessa etapa já possuem - ou deveriam - uma melhor base para leitura e interpretação de textos, tanto didáticos quanto literários.

Ao analisar os dados da 5ª edição da pesquisa “retratos da leitura no Brasil”, do Instituto Pró-Livro, “algum professor ou professora” aparece como maior influenciador no gosto para a leitura dos respondentes. Na seção sobre literatura, nova na última edição da pesquisa, a pergunta sobre a motivação por trás do interesse específico pela literatura foi respondida com “Por causa de indicação da escola ou de um professor ou professora” por 52% dos entrevistados. Assim sendo, entende-se que há um grande potencial nas obras escolhidas para serem trabalhadas no ambiente escolar, em termos de probabilidade de contribuição para formação de adultos leitores.

Ainda nessa pesquisa, na classificação dos respondentes por tipo de leitores, 65% dos entrevistados afirmam ter o costume de largar os livros sem terminar. Aí considera-se outra potencialidade da temática, uma vez que uma sequência didática que contemple a leitura de um livro inteiro em um semestre pode ser um excelente ensejo para a experiência riquíssima oportunizada pelo contato, imersão e finalização de uma obra literária.

É importante atentar que a

(...) a leitura literária na escola tem desconsiderado a leitura propriamente dita, privilegiando a metaleitura, a partir de simulacros. Tais atividades são necessárias na escola, mas como ponto de apoio para a compreensão dos alunos, devendo-se procurar conquistar o leitor para a efetivação da leitura na íntegra. Até mesmo os textos curtos devem ser devidamente selecionados. Compreende-se, assim, a necessidade de renovação das práticas de ensino do professor, para conduzir, em suas aulas, o letramento

literário, afastando-se das práticas de escolarização inadequada da literatura (BEZERRA e SILVA, 2014, p.5).

Nessa perspectiva, desde o início do projeto intencionou-se culminar em um produto que contribua para expandir a experiência literária discente, oportunizando a finalização de um livro específico com mediação docente. Almeja-se que tal vivência colabore na criação das bases para que outros livros sejam lidos, por esses estudantes, desde iniciativa própria.

Sobre a escolha da autora, Machado de Assis, Monteiro Lobato e Jorge Amado aparecem como os mais citados dentre os autores preferidos dos participantes da pesquisa (IPL, 2020). Tanto na revisão bibliográfica quanto na vivência no ambiente escolar, é nítido o protagonismo de autores homens nas obras trabalhadas ou indicadas pelas escolas. Este fator reforçou a escolha de uma mulher escritora na hora de definir a obra a ser trabalhada, de forma a contribuir com uma maior igualdade de gênero nas obras que chegam aos estudantes.

Definido o objeto, partiu-se para a formulação dos objetivos, que segundo Lakatos significa “definir com precisão o que se visa com o trabalho sobre dois aspectos: geral e específico” (LAKATOS, p.247). O geral seria uma espécie de “fio condutor” a partir do qual se orienta o estudo, e está ligado à compreensão do todo, e os específicos compreendem as etapas intermediárias que permitem alcançar o objetivo geral. Partindo destes pressupostos, os objetivos definidos para esta pesquisa serão detalhados a seguir.

1.4. OBJETIVOS

1.4.1. Geral

Analisar a contribuição de uma obra da literatura brasileira contemporânea para o ensino dos conteúdos de Geografia nas aulas do 1º ano do Ensino Médio.

1.4.2. Específicos

- Realizar revisão bibliográfica sobre o papel da leitura de obras contemporâneas, da literatura brasileira, como ferramenta de apoio ao ensino de Geografia, nas aulas do 1º ano do Ensino Médio;
- Estabelecer uma discussão entre a narrativa da obra literária *Becos da Memória*, de Conceição Evaristo, o conceito geográfico de Lugar e os objetivos de aprendizagem presentes na Base Nacional Comum Curricular e

no Currículo em Movimento da Secretaria de Educação do Distrito Federal para as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas;

- Realizar um diagnóstico dos hábitos de leitura dos estudantes, de uma Unidade Escolar de Ensino Médio, com o intuito de propor uma disciplina eletiva, com o uso de uma obra literária, para auxiliar na abordagem dos conteúdos da Geografia e das habilidades de leitura e interpretação de texto em sala de aula.
- Testar a aplicação da eletiva proposta em uma turma de primeiro ano do Ensino Médio, avaliando potencialidades e fragilidades do produto de forma a orientar o trabalho de futuras colegas professoras que venham a utilizá-la.

2. ETAPAS METODOLÓGICAS

A presente pesquisa será conduzida no Centro de Ensino Médio Setor Oeste (CEMSO), Unidade Escolar (UE) que faz parte da Regional do Plano Piloto, Brasília, da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Embora pertença à citada Regional, ela atende uma comunidade discente residente, majoritariamente, em Regiões Administrativas diversas – dados do último levantamento realizado pela escola e publicado em seu Projeto Político-Pedagógico (SEDF, 2023).

Inicialmente será feita uma revisão bibliográfica dos conceitos balizadores da pesquisa, que permitirá reunir a base teórica necessária à discussão e análise dos dados coletados posteriormente. Outro passo refere-se à aplicação de um questionário junto ao público-alvo da pesquisa: estudantes das turmas de 1º ano do Ensino Médio da Unidade Escolar referida.

Aqui cabe conceituar o Ensino Médio, que tem como objetivos na LDB além de consolidação do que foi aprendido até o fim do Ensino Fundamental e preparação para o mercado de trabalho, também o “aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e desenvolvimento da autonomia intelectual e pensamento crítico” (BRASIL, 1996, art.35), para o que acredita-se que a experiência proposta por esta pesquisa pode contribuir.

Retomando o questionário, seu intuito é coletar dados relevantes para mapear alguns aspectos referentes à prática de leitura desses estudantes - especialmente a quantidade de livros lidos e a frequência da leitura de obras literárias não relacionadas com os livros didáticos e leituras escolares obrigatórias - bem como

identificar se os estudantes sentem dificuldades com os processos de leitura e de interpretação de textos.

Simultaneamente, os conteúdos, habilidades e competências a serem desenvolvidas na série estudada serão levantados, buscando entender o papel do livro na discussão do conceito de forma a traçar um paralelo entre eles e a forma que aparecem na obra literária escolhida para uso na eletiva (Quadros 01 e 02). A escolha da obra seguiu os critérios: primeiramente, que fosse uma obra da literatura brasileira contemporânea, de preferência escrita por uma mulher e, caso possível, que constasse do PNLD literário, o que facilita o acesso à obra pelas escolas e consequentemente viabiliza a real aplicação do produto aqui proposto.

Será escolhida a obra literária “Becos da Memória”, da autora Conceição Evaristo. Nascida em Belo Horizonte em 1946, Maria da Conceição Evaristo de Brito é uma das autoras mais importantes da literatura brasileira contemporânea. Ganhadora do Prêmio Jabuti na categoria contos e crônicas com seu livro “Olhos D’água” em 2015, Prêmio Claudia em 2017 na categoria Cultura, Prêmio do Governo de Minas Gerais em 2018, e Prêmio Nicolás Guillén de Literatura da Caribbean Philosophical Association no mesmo ano. Foi homenageada como personalidade literária no Prêmio Jabuti de 2019, e no ano passado tornou-se a primeira mulher negra a receber o Prêmio Intelectual do Ano – Troféu Juca Pato, organizado pela União Brasileira de Escritores (UBE), prêmio destinado a personalidades que se destacaram no conjunto de suas obras.

Enquanto este trabalho estava em elaboração, mais precisamente no dia 08 de Março - dia Internacional da Mulher - de 2024, a escritora tomou posse na Academia Mineira de Letras (AML), ocupando a 40ª cadeira, deixada por Maria José de Queiroz com sua morte no ano passado. Com isso, tornou-se a décima mulher - e a primeira mulher negra - a fazer parte da tradicional instituição em seus mais de cem anos de existência.

O livro é um exemplar do que a escritora chama de “escrevivência”, conceito teórico-literário que compreende a modalidade de escrita na qual memórias e ficção se confundem. Portanto, as narrativas da Maria-Nova (personagem principal do romance) estão mescladas com as vivências da infância da autora na extinta favela do “Pindura Saia”, área central de Belo Horizonte - Minas Gerais. Dentro da história são abordados temas essenciais de se trabalhar com adolescentes como algumas

inquietações da infância, racismo, machismo. Traz ainda discussões caras à Geografia como o direito à cidade e a desigualdade social e urbana.

A obra está presente nas obras no PNLD Literário de 2018 para o Ensino Médio - código 0829L18603 - e conta com material digital, o que pode contribuir para aumentar o alcance da eletiva, de forma que poderia ser adaptada para aplicação mesmo em escolas que não tenham recebido a versão física do livro.

No tocante a literatura, Helena Callai afirma que a personagem de ficção é

[...] muito mais verdadeira do que a pessoa real, pois esta é obrigada a ocultar sua verdadeira essência, seus desejos mais recônditos, e a colocar a máscara que o seu status social requer; aquela, por ser fruto da imaginação, pode abrir-se para nós em toda a sua autenticidade, não constrangida por preceitos morais. E assim sendo, torna-se muito mais fácil compreender o mundo, pois através da personagem estamos livres para ver e pensar. É como se estivéssemos livres das algemas sociais (CALLAI, p.7).

Logo, será traçado um paralelo entre as vivências da personagem na obra e alguns dos conteúdos geográficos a serem trabalhados no primeiro ano (Tabela 01), de forma a estabelecer uma sequência didática que poderá ser seguida por qualquer professor de Geografia ao trabalhar a temática com seus estudantes. Por fim, almeja-se que a eletiva possa ser aplicada na UE de atuação como um teste, de forma a contribuir com um breve relato da experiência à guisa de conclusão, e posterior disponibilização da Ementa para inclusão no catálogo de eletivas da Secretaria de Educação, onde poderá ser acessada e aplicada por outras professoras da rede.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1. Contexto

Ao ingressar na Secretaria de Educação do Distrito Federal como professora temporária em 2018, a atuação profissional em sala de aula se iniciou no Ensino Fundamental (nomeadamente 6º e 7º anos). Desde então, chamava atenção a defasagem apresentada pelos estudantes no quesito leitura e interpretação de textos. Há uma relação direta entre o hábito de leitura e a capacidade de interpretação. No caso, o *déficit* observou-se frente não só à leitura dos livros e textos literários, mas também “na leitura do mundo, leitura do espaço, leitura da sua capacidade de ser e intervir no mundo” (BRANDS et al. p.171) tão cara ao raciocínio geográfico.

Em 2020, com a posse como professora efetiva, houve um deslocamento na etapa de atuação para uma escola de Ensino Médio. Esta mudança ocorreu em um contexto no qual o mundo passava pela pandemia de COVID-19. Por conseguinte, no período de 2020 a 2023, mas especialmente entre os anos mais críticos, de 2020 a 2021, foi necessário o isolamento social, e as aulas presenciais foram substituídas por aulas e atividades *online*.

Foi publicado pelo Estudo Longitudinal da Saúde do Adulto (ELSA-Brasil) um infográfico com resultados de pesquisa realizada para avaliar os impactos da pandemia sobre a saúde dos participantes. O levantamento indica um aumento de mais de 62% no tempo de exposição contínua dos participantes às telas de celulares, *tablets*, computadores e televisão (ELSA, 2021).

Na volta às atividades presenciais, observou-se como este aumento do uso das telas contribuiu para a diminuição da capacidade de atenção e foco dos estudantes, que estão, notavelmente, mais dispersos e com dificuldades de concentração. Logo, acredita-se no potencial do hábito de leitura e da capacidade de interpretação de textos para proporcionar aos estudantes o alcance dos objetivos pretendidos.

O cotidiano junto aos estudantes evidencia também que muitos não têm contato com livros em casa, tampouco as famílias possuem práticas regulares de leitura. Há um recorte de classe evidenciado por Antonio Candido ao dizer que

A organização da sociedade pode restringir ou ampliar a fruição deste bem humanizador. O que há de grave numa sociedade como a brasileira é que ela mantém com maior dureza a estratificação das possibilidades, tratando como se fossem compressíveis muitos bens materiais e espirituais que são incompressíveis. Em nossa sociedade há fruição segundo as classes na medida em que um homem do povo está praticamente privado da possibilidade de conhecer e aproveitar a leitura de Machado de Assis ou Mário de Andrade. Para ele, ficam a literatura de massa, o folclore, a sabedoria espontânea, a canção popular, o provérbio. Estas modalidades são importantes e nobres, mas é grave considerá-las como suficientes para a grande maioria que, devido à pobreza e à ignorância, é impedida de chegar às obras eruditas” (CANDIDO, 2012, p.30).

Ressaltamos o potencial da escola enquanto oportunidade para desenhar um caminho futuro que vá na contramão da estratificação citada, oportunizando o contato dos estudantes - independente de sua classe social - com todo tipo de obras literárias.

3.2. A Geografia e o ensino

Especificamente sobre o nosso componente curricular, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, da qual a Geografia faz parte, propõe que durante o Ensino Médio haja uma

[...] ampliação e o aprofundamento das aprendizagens essenciais desenvolvidas no Ensino Fundamental, sempre orientada para uma formação ética. Tal compromisso educativo tem como base as ideias de justiça, solidariedade, autonomia, liberdade de pensamento e de escolha, ou seja, a compreensão e o reconhecimento das diferenças, o respeito aos direitos humanos e à interculturalidade, e o combate aos preconceitos de qualquer natureza. [...] A exploração dessas questões sob uma perspectiva mais complexa torna-se possível no Ensino Médio dada a maior capacidade cognitiva dos jovens, que lhes permite ampliar seu repertório conceitual e sua capacidade de articular informações e conhecimentos. O desenvolvimento das capacidades de observação, memória e abstração permite percepções mais acuradas da realidade e raciocínios mais complexos – com base em um número maior de variáveis –, além de um domínio maior sobre diferentes linguagens, o que favorece os processos de simbolização e de abstração (BNCC, p.563).

Nesta etapa, portanto, os jovens deverão estar aptos a relacionar o que aprenderam até aqui (conhecimentos formais e informais) de forma espontânea à medida que forem entrando em contato com a narrativa da obra.

Este trabalho parte do pressuposto da Teoria Histórico-cultural vigotskiana na qual os seres humanos são seres culturais e históricos para além de seus aspectos biológicos. No cerne desta teoria “está presente a concepção marxista da natureza histórico-social do ser humano” (LIBÂNEO, 2004, p.115), e seu desenvolvimento se dá portanto no momento histórico em que vive e com base na cultura a que tem acesso.

Vigotski³ (1984) chama aquilo que está consolidado de *nível de desenvolvimento real*, e aquilo que se consolidará de *zona de desenvolvimento proximal* (VYGOTSKY, 1984). É na zona de desenvolvimento proximal que o professor atua, e que o trabalho de desenvolvimento da capacidade de leitura e interpretação é importante para que esta habilidade seja consolidada, e passe a fazer parte do desenvolvimento real daquele estudante.

No contexto do cotidiano escolar, a atuação das professoras na zona de desenvolvimento proximal (ZDP) se dá através da mediação, entendida como

³ Por se tratar de um nome russo (Выготский), há divergência na grafia do nome do autor a depender da origem da fonte consultada. Visto ser um trabalho que está em desenvolvimento no Brasil, a opção foi de adotar a grafia “abrasileirada” Vigotski, em consonância com as editoras Martins Fontes, UFRJ, dentre outras. A grafia das referências será mantida conforme a original.

[...] um fator humanizador de transmissão cultural. O homem tem como fonte de mudança a cultura e os meios de informação. O mediador se interpõe entre os estímulos ou a informação exterior para interpretá-los e avaliá-los. Assim, **o estímulo muda de significado, adquire um valor concreto e cria no indivíduo atitudes e críticas flexíveis**. A explicação do mediador amplia o campo de compreensão de um dado ou de uma experiência, gera disposições novas no organismo e produz uma constante retroalimentação informativa (feedback). Trata-se de **iluminar a partir de diferentes pontos um mesmo objeto do nosso olhar** (TÉBAR, 2011, p.77, grifo nosso).

Portanto, a professora mediadora tem como função “mediar o processo de aprendizagem atuando na ZDP, criando as condições adequadas, através do uso de signos e instrumentos, para que o aluno possa alcançar seu próximo nível de desenvolvimento” (LIMA e GUERREIRO, 2019, p.5), ou seja, somos mediadoras entre os conhecimentos que o estudante já possui e aqueles que almejamos que ele venha a possuir ou consolidar.

3.3. A Literatura e o ensino

Nessa lógica, pensando na leitura da obra como finalidade última desse trabalho, ressalta-se que deve ser uma leitura feita desde o início com a intencionalidade de aumentar o sentido contido na narrativa, de forma a estabelecer as bases necessárias para a consolidação de conhecimentos científicos - especificamente o conceito geográfico de Lugar - pelos estudantes. Há distinção clara entre os processos de ensino (ação docente) e de aprendizagem (ação discente), bem explicada por Libâneo ao ver a aprendizagem como

[...] a relação cognitiva do aluno com a matéria de estudo, o ensino não será outra coisa senão a **mediação dessa relação** em que o aluno avança não apenas do desconhecido para o conhecido, do conhecimento incompleto e impreciso para conhecimentos mais amplos mas, também, na interiorização de novas qualidades de relações cognitivas com o objeto que está sendo aprendido (LIBÂNEO, 2009, p.28, grifo nosso).

Destarte, este trabalho será desenvolvido na perspectiva do ensino, e seu objeto final é uma ferramenta de auxílio para construção da mediação no cotidiano em sala de aula. Ao refletir sobre este cotidiano e a prática docente nele realizada, concorda-se que “ensinar não é transferir o conteúdo geográfico produzido na ciência para a situação de ensino, o objetivo é ensinar por meio dos conteúdos um modo de pensar a realidade” (CAVALCANTI, p.82).

Ainda segundo a autora, há

[...] evidências de que o ensino de Geografia não tem alcançado a meta do desenvolvimento do pensamento geográfico dos alunos e de suas habilidades e capacidades de pensamento superior que lhes possibilitem compreender mais amplamente o mundo em que vivem (CAVALCANTI, p. 84).

A citada autora relaciona ainda a forma de pensar, do professor, com a sua forma de ensinar (p.89). Pessoas mais conservadoras tendem a ser professoras mais tradicionais. Logo, parece natural que a valorização pessoal do hábito de leitura transborde para a prática docente, e contribua para a vontade crescente de despertar nos estudantes semelhante interesse. É como afirma Aldo de Lima quando diz que “só uma escola e um professor leitores de literatura, críticos e proficientes, podem garantir ao estudante do ensino médio o direito à literatura, à compreensão e ao uso das diferentes linguagens como meio de organização cognitiva, e estética, da realidade” (LIMA, 2012, p.46).

Ou seja, não basta apresentar aos estudantes os conteúdos geográficos, é necessário ajudá-los a consolidar capacidades de transformar tanta informação em conhecimento. Ter em conta que “formá-los para abrir e democratizar a sociedade requer dotá-los de capacidades de aprendizagem, de modos de pensamento que lhes permitam utilizar estrategicamente a informação que recebem, para que possam converter essa informação – que flui de maneira caótica em muitos espaços sociais – em conhecimento verdadeiro, em um saber ordenado” (POZO, 2007, p.35). Ou seja, oportunizar as ferramentas para o que o autor chama de gestão metacognitiva (POZO, 2007).

Ao refletir sobre o processo de planejamento e a dificuldade na hora de selecionar quais conteúdos devem ser abordados em sala de aula, Callai (2020, p.101) corrobora este raciocínio e define o processo de construção do conhecimento como uma tarefa que deve ser realizada pelo estudante, e sua oportunidade como o grande desafio para nós como professoras. A autora reforça a escola como o lugar não da informação, mas da busca de organizar as informações para construir conhecimento. Dados como nomes de rios, datas de guerras ou outros eventos históricos são informações, porém a grande questão é “auxiliar o aluno a organizá-las no sentido de entendimento sobre como tais processos naturais e fenômenos atingem a vida das pessoas” (CALLAI, 2000, p.101).

Adicionalmente, ao analisar de forma geral o atual momento planetário, o antropólogo, sociólogo e filósofo francês Edgar Morin afirma que

A super abundância dos saberes separados e dispersos, parciais e fragmentários, cuja dispersão e fragmentação são em si mesmas fontes de erro tudo isso nos confirma que um problema-chave de nossa vida de indivíduo de cidadão de ser humano na era planetária é o problema do conhecimento. Por toda parte ensinam-se os conhecimentos, em nenhum lugar se ensina o que é o conhecimento (MORIN, 2015, p.17).

De forma que se percebe uma supervalorização da informação, que está presente e disponível aos estudantes em frações de segundos. Elas são até utilizadas algumas vezes por eles para contradizer o que está sendo afirmado em sala de aula, em uma tentativa de confrontar ou constranger as professoras e afirmar que “o *Google* sabe mais”.

No entanto, eles não percebem, muitas vezes, que a questão não é saber determinada data ou dado com precisão, e sim uma capacidade maior de interpretar essas informações e inter relacioná-las. A partir daí, chegar a uma compreensão do todo que dialogue não só com o componente curricular daquela aula em específico, mas também com tudo o mais que está sendo aprendido no momento, na escola e fora dela.

Segundo Castrogiovanni, as novas propostas curriculares que precisam ser apresentadas pelo ensino devem ser

[...] calcadas numa visão holística, com aproximação na interdisciplinaridade. A visão holística considera as possibilidades das múltiplas inteligências, integração de conhecimentos (interdisciplinaridade), entre outros, pois, num processo de auto-organização, o sujeito trabalha para construir e reconstruir sua autonomia: aprender a pensar. Neste momento, pensamos que nenhum docente pode ser um grande professor se for somente um professor (CASTROGIOVANNI, 2018, p.200).

Por conseguinte, reconhece-se a necessidade de ir além dos conteúdos geográficos estabelecidos em currículo. Justifica-se o diálogo literário até como uma estratégia de auxiliar os estudantes a percorrerem o caminho que culmina na concretização do raciocínio geográfico, de forma mais completa e abrangente do que o percebido atualmente em sala de aula. A própria empatia ou identificação com determinadas personagens pode auxiliar a impregnar de sentido determinado conteúdo que o aluno antes havia considerado irrelevante ou muito distante da sua realidade.

Cabe citar Libâneo, ao ressaltar que “os alunos entram em atividade de aprendizagem se eles de fato tiverem motivos (sociais/individuais) para aprender. O papel da escola e dos professores, portanto, inclui também formar nos alunos

motivos éticos e sociais ” (LIBÂNEO, 1994, p.27). Retomando o conceito de mediação, Tébar (2011) também define como mediadores aqueles que se utilizam de uma intencionalidade para organizar sua interação, atribuindo significados aos estímulos recebidos pelos educandos.

Ou seja, as professoras têm um papel ativo no processo da aprendizagem por parte dos estudantes. Cavalcanti define o professor como “o mediador que está envolvido inteiramente nesse processo, como sujeito que tem convicções que o direcionam a tomar iniciativas e a escolher caminhos que promovam a internalização do conhecimento” (CAVALCANTI, 2024, p.46)

A etapa do Ensino Médio tem como característica um aprofundamento dos conteúdos vistos durante o ensino fundamental, e deveria ser a etapa da junção desses conhecimentos. A esse processo Morin (2015) vai chamar de fecundação da cultura geral e reencontro entre a cultura das humanidades e a cultura científica. O autor afirma ainda a importância do papel da literatura neste contexto, uma vez que ela “é uma escola de vida. É na literatura que aprendemos a nos conhecer, a nos reconhecer, a reconhecer nossas paixões. É no romance que vemos os seres humanos em sua subjetividade e complexidade” (MORIN, 2015, p.124).

Ainda sobre a temática, o autor pontua a importância de “resistir à pressão do pensamento tecnocrático tornando-se defensor e promotor da cultura, o que exige que se ultrapasse a disjunção entre ciências e humanidades” (MORIN, 2015, p.96). Acredita-se que, além de ultrapassar essa disjunção, cabe fazê-lo também com relação às humanidades e à linguagem, que no dia a dia da escola acabam por ser vistas cada uma em sua “caixinha”, quando só se tem a ganhar com a interdisciplinaridade.

A divisão em “caixinhas” resulta de uma época de especialização do conhecimento. Tal especialização “é o motor do progresso; mas determina também, como consequência negativa, a eliminação daqueles denominadores comuns da cultura graças aos quais os homens e as mulheres podem coexistir, comunicar-se e se sentir de algum modo solidários” (LLOSA, 2010, p.2). A Literatura é vista aqui como um desses denominadores comuns, dos quais não faz sentido abrir mão.

Especificamente dentro das humanidades, apesar dos ganhos inegáveis advindos da interdisciplinaridade, Callai (2010, p.17-18) reforça a importância de que haja uma clareza ao definir exatamente de que se trata o componente curricular chamado de Geografia. A falta desta clareza pode levar a professora à mera

reprodução dos conteúdos do livro didático e demais materiais de apoio, resultando em um trabalho burocratizado que pode ser considerado precário em sua dimensão pedagógica. Este, pode afastar os estudantes do objetivo último do componente curricular, que é a construção de um raciocínio geográfico para a vida.

A autora afirma ainda (2010, p.18-21) que, diferentemente da geografia acadêmica, a Geografia escolar se constitui e é produzida no cotidiano do trabalho - tanto de ensino quanto de aprendizagem - que se dá em sala de aula. À vista disso, para ensiná-la é mister considerar o sentido da aprendizagem e suas questões metodológicas, ou seja: **para que e como** ensinar.

A finalidade da educação geográfica é contribuir na construção de um pensamento geográfico, quer dizer, desenvolver modos de pensar que envolvam dimensão espacial não é, portanto, simplesmente passar conteúdos disponibilizados em forma de informações, como tem sido ainda a tendência de entendimento da geografia. Pode ser muito mais que isso, na medida em que se considera que formar pensamento espacial pode ser um argumento para estudar os conteúdos. Esses, por seu lado, podem ser os argumentos para desenvolver o pensamento espacial (CALLAI, 2010, p.16).

Ainda segundo a autora (2010, p.22) “interessa conhecer o mundo interligando os problemas do lugar com as demandas globais”. Aí está mais uma das potencialidades do trabalho com a obra literária em questão: sua narrativa pode ser ponto de partida para diversas discussões geográficas. Especificamente sobre o uso da Literatura nas aulas de Geografia, Moraes e Callai pontuam que, para utilizar da melhor forma os textos literários nas aulas, a professora precisa

Definir os objetivos da leitura e escolher as publicações que melhor se adaptem aos conteúdos a serem ensinados. Os pontos que serão focados devem estar claros. Após a escolha do livro pode-se, por exemplo, usar a obra para finalizar o estudo de um assunto e ilustrar os conteúdos que a turma aprendeu nas aulas anteriores ou apresentá-la aos alunos para dar início à discussão de um tema que será aprofundado (MORAES e CALLAI, 2012, p.13).

No entanto, esta definição dos objetivos da leitura e dos pontos que serão focados não deve se transformar em inibição de questionamentos ou aspectos, porventura, levantados pelos estudantes que divirjam do que foi planejado inicialmente. Ao contrário, tudo que partir deles deve ser acolhido e considerado no decorrer da sequência didática. É exatamente na iniciativa de envolvimento com o que está sendo trabalhado que eles poderão desenvolver as habilidades leitoras

almejadas, a partir do momento que se envolverem com a narrativa e perceberem que ela consegue mobilizar emoções ou despertar questionamentos.

Acredita-se que a emoção da literatura para tratar dos fenômenos é uma poderosa aliada para proporcionar aos estudantes o envolvimento pessoal necessário para impregnar os conteúdos de sentido. Dentro de uma abordagem cultural, “a leitura e a interpretação de obras literárias tornam-se, para o geógrafo humanístico objetos de investigação, pois revelam e informam sobre a condição humana” (OLANDA & ALMEIDA, 2008, p.8).

A obra literária é entendida como documento de determinada realidade, que misturadas com as visões de mundo da escritora ou escritor despontam como ferramenta importante para ajudar a compreender a experiência humana de forma geral em determinado contexto de espaço-tempo.

Quanto ao formato escolhido para este trabalho, optou-se pela intervenção pedagógica/sequência didática, que segundo o programa PROFGEO consiste na elaboração de um:

Conjunto sequencial de atividades para aulas de Geografia ou de um conjunto de ações a serem realizadas no âmbito da escola e entorno, com vistas a **aplicar uma perspectiva geográfica que promova a sensibilização** de gestores, **qualifique a prática docente** e/ou aumente a inserção da escola na comunidade, a partir de temas e problemas diretamente vinculados ao contexto da geografia como disciplina escolar. Será uma intervenção inédita elaborada pelo/a mestrando e deverá vir acompanhada de uma fundamentação consistente, de um passo a passo de sua elaboração e de uma análise sistemática de seu desenvolvimento efetivo ou das possibilidades de sua aplicação em sala de aula. Nesse formato também se inclui análises inéditas de experiências didáticas (cotidianas ou extraordinárias) realizadas pela/o docente e que resultam em **fontes para refletir sobre o perfil e sociabilidade das/os estudantes e as condições, impasses e possibilidades da/o professora/or para o ensino da Geografia** (PROFGEO, Orientações para o Trabalho de Conclusão, grifo nosso).

Por isso que dentre as possibilidades de sequência didática decidiu-se pela construção de uma eletiva orientada. Tal escolha deu-se pela característica desta Unidade Curricular (UC): é estabelecida, pelo Currículo em Movimento⁴, com duração semestral; é ofertada, pela UE, a partir de um catálogo disponibilizado pela Secretaria de Educação; é escolhida pelo próprio estudante, no início do semestre letivo.

Trata-se de uma UC que deve ser pensada e estruturada de forma a

⁴ Currículo que orienta a rede pública do Distrito Federal desde 2014.

[...] possibilitar tanto o aprofundamento quanto o acompanhamento das aprendizagens que ainda não foram adequadamente alcançadas pelo estudante. Os docentes, por meio de avaliações diagnósticas, poderão identificar as dificuldades e propor, em uma unidade curricular, estratégias efetivas e específicas de intervenção, o que não deve ser entendido como uma prática de reforço escolar, mas como o cumprimento de uma das etapas do processo de avaliação formativa. Assim, é possível contribuir com aqueles estudantes que apresentarem alguma dificuldade educacional e proporcionar-lhes a oportunidade de continuidade dos seus estudos, sem acentuar os índices de defasagem idade/série (DISTRITO FEDERAL, p. 134).

Portanto, pareceu o formato ideal frente ao objeto final deste trabalho, uma vez que a carga horária das aulas de Geografia nos dias de Formação Geral Básica (FGB)⁵ é bem limitada. Tal compressão deixa pouco tempo para as professoras expandirem a abordagem de determinados conteúdos. Elas ficam reféns das matrizes de avaliação de exames como o Programa de Avaliação Seriada (PAS) de acesso à Universidade de Brasília ou o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), principais portas de entrada para a Universidade dos estudantes de Ensino Médio atualmente.

Quanto à literatura na etapa específica do Ensino Médio, compartilha-se entendimento das autoras de que deve ser vista “numa perspectiva inovadora, na qual o professor, enquanto mediador, deve procurar mostrar, aos seus alunos, as especificidades da literatura, explorando a expressividade do texto literário, com o intuito de formar leitores sensibilizados e mais críticos dos aspectos concernentes à coletividade social” (BEZERRA e SILVA, 2014, p.2). A dificuldade identificada nos estudantes é justamente a falta de hábito e habilidades de leitura e interpretação, além do contato limitado deles com a literatura brasileira contemporânea.

A estratégia de intervenção de uma eletiva que possibilite este contato parece dialogar com a proposta do currículo de cumprir uma das etapas do processo de avaliação formativa e possibilitar, aos discentes que cursam a eletiva, uma oportunidade de diminuir essa defasagem. Ainda quanto às eletivas orientadas, também é prerrogativa trazida pelo currículo a capacidade dessas UCs de

[...] propiciar o diálogo aberto e permanente entre as diferentes formações e competências de seus professores com as necessidades e os interesses dos estudantes, tendo como objetivo o fortalecimento dessa relação

⁵ A Formação Geral Básica é definida como o principal elemento da parte comum do Novo Ensino Médio (NEM). Ela é composta por competências e habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que são obrigatórias para todas as escolas do Brasil, e corresponde a 60% da carga horária do Novo Ensino Médio. Os outros 40% da carga horária são preenchidos pelos Itinerários Formativos (IFs), regulamentados pela Portaria nº 1.432/2018 (BRASIL, 2018).

pedagógica. As Eletivas Orientadas possibilitam diversificar os arranjos curriculares, de modo a favorecer a iniciativa dos professores, além de valorizar suas formações, suas competências, suas habilidades e seus conhecimentos (DISTRITO FEDERAL, p. 134).

Logo, além do ganho para os estudantes, há um sentido de valorização tanto da Literatura quanto da Geografia com o diálogo proposto, que procura trazer uma abordagem diferente para conteúdos que vêm sendo abordados de maneira predominantemente tradicional. Isso acaba por gerar uma resistência dos estudantes aos conteúdos geográficos como um todo. Ao mencionar recursos de apoio pedagógico que são utilizados nas aulas, Lana Cavalcanti chama atenção para o fato de que

[...] os professores têm incluído em suas aulas textos de internet, letras de música, principalmente o rap, livros literários, vídeos com filmes ou programas de televisão. No entanto, as atividades ainda precisam estar mais incorporadas ao cotidiano das aulas e trabalhadas de modo articulado ao conteúdo, como formas de expressão do conteúdo, como mediação para a construção do saber sistematizado, e não como algo que foge ao cotidiano ou como ilustração de temas (CAVALCANTI, 2010, p.10).

Isso posto, haverá o cuidado na formulação da eletiva de que a obra permeie toda a sequência didática. A ideia não é utilizar pedaços da história para ilustrar conteúdos ou utilizar como exemplo, mas sim proporcionar uma experiência imersiva para os estudantes, que vão ler a obra junto com a professora. Oportuniza-se assim o surgimento de temas a serem destrinchados em paralelo com o desenvolvimento da narrativa presente no livro.

Importa considerar que a relação entre a literatura e o ensino da Geografia deve ser feita partindo de “articulações escalares entre a produção dos discursos literários e os postulados científicos geográficos; assim, analisar obras literárias e construir um caminho metodológico didático é fundamental para o fortalecimento de uma visão comprometida com a totalidade, ou seja, uma visão crítica de mundo” (SILVA e BARBOSA, 2014, p.85)

Ao discorrer sobre a problemática das violências escolares, Edgar Morin (2015) afirma que há uma crise global do ensino, sintomática de uma crise global da civilização. Sob a ótica do autor, a promoção de uma “ética da compreensão” (MORIN, 2015, p.84) seria fundamental para remediar os males da educação, tanto a compreensão intelectual quanto a compreensão humana. É nessa perspectiva que a compreensão leitora desponta como facilitadora da compreensão geral do mundo,

tanto no ambiente escolar quanto na vida familiar e pessoal de cada um dos estudantes envolvidos.

Ao intencionar trazer a Literatura para o trabalho em sala de aula, um passo importante foi a decisão de qual seria a obra escolhida para compor a sequência didática. Observou-se que os estudantes apresentam certa resistência ao trabalho com obras consideradas clássicas. Supõe-se que por terem tido muito contato com trechos ou com seus títulos durante a vida escolar, sem necessariamente adentrarem em suas narrativas, o que acaba por gerar um distanciamento, e a sensação de que aquilo não é compreensível ou alcançável por eles. Considerando a quantidade e qualidade do que vem sendo produzido na Literatura contemporânea brasileira, este foi o nicho escolhido para a obra que seria trabalhada.

A decisão final passou por analisar as obras do PNLD que já estavam disponíveis na biblioteca da escola, e dentre elas selecionar a que abrangesse mais conteúdos e conceitos geográficos possíveis. Disse Mario Vargas Llosa (2010, p.6) que “a boa literatura é sempre – ainda que não proponha isso nem se dê conta disso – sediciosa, insubmissa, em revolta: um desafio ao que existe”. Percebeu-se a riqueza do debate gerado em sala de aula a partir de temas como direito à cidade, migrações, relações com o território, e por conseguinte a obra escolhida deveria permear essas temáticas.

3.4. A obra em foco

Resultou desta análise a escolha do livro “Becos da memória” (Figura 01), que traz ao longo de suas 189 páginas as histórias ouvidas ou vividas na infância de Maria-Nova, moradora de uma favela em processo de desfavelização iminente na área central da cidade de Belo Horizonte.

A modernização não existe sem a colonização. Não é um efeito colateral. Não adianta chamar nossa modernidade de incompleta ou desigual. A modernidade é isso: a queima da memória de um povo vendido a preço de aumentos do poder judiciário. A modernidade, da forma como implementada nos últimos 5 séculos é um beco sem saída, vai nos queimar a todos. A saída, se existir, está nas frases de Conceição Evaristo insistindo em memorializar o Pindura-Saia (LARA, 2018).

A partir das histórias contadas a ela por seus familiares e vizinhos, Maria-Nova nos apresenta os personagens e constrói um panorama que é permeado por todas as temáticas supracitadas, conforme detalharemos a seguir.

BECOS DA MEMÓRIA

TÍTULO

BECOS DA MEMÓRIA

AUTORIA

MARIA DA CONCEICAO EVARISTO DE BRITO
(CONCEIÇÃO EVARISTO)

CÓDIGO DO LIVRO

0829L18603

EDITORIAL

PALLAS EDITORA E DISTRIBUIDORA LTDA

TEMA(S)

Cidadania

CATEGORIA

Ensino Médio - Língua Portuguesa

GÊNERO

Romance

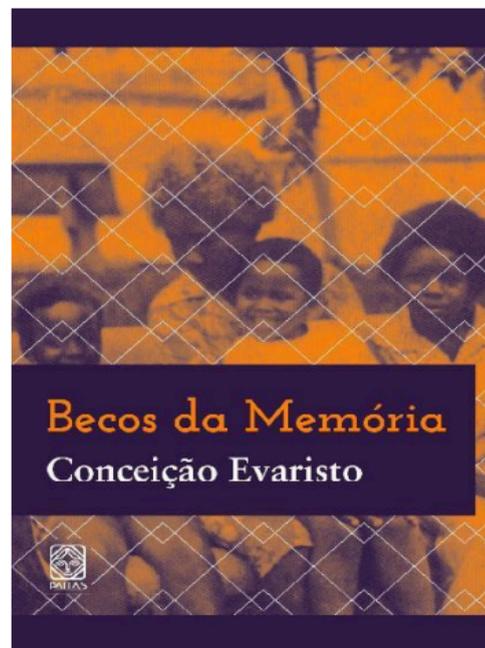


Figura 01: ficha e capa do livro “Becos da memória”. Fonte: PNLD Literário de 2018.

O diálogo com os estudantes alerta para a lacuna que eles apresentam em seus hábitos de leitura, no sentido de poucas ou nenhuma vez terem chegado a completar a leitura de um livro inteiro. Esta lacuna reforçou a estratégia de realizar a leitura da obra inteira junto com eles no espaço-tempo destinado às aulas da eletiva, por alguns fatores.

Em primeiro lugar, eles já estarão na escola e com a necessidade de engajar-se na tarefa pedagógica que for proposta, depois a eletiva prevê encontros semanais. Logo, não ficaria algo maçante ou repetitivo demais para eles, pois será intercalado com as aulas da FGB e dos demais IFs. E por fim, a própria narrativa presente na obra nos parece representar um fio condutor para abordagem dos conteúdos e temáticas intencionados.

A história começa com uma afirmação sobre a personagem Vó Rita, diz que “dormia embolada com ela” mas não explica quem.

Vó Rita dormia embolada com ela.

Vó Rita era boa, gostava muito dela e de todos nós.
Talvez ela só pudesse contar com o amor de Vó Rita, pois, de nossa parte, ela só contava com o nosso medo, com o nosso pavor (EVARISTO, p.15).

Em seguida, fala de forma enigmática sobre o medo e repulsa que “a Outra” representava para Maria-Nova e os demais familiares, sem definir com clareza de quem se tratava a Outra. Acredita-se que esta pode ser a primeira questão a levantar junto aos estudantes, que possivelmente partirá deles próprios. Teorias sobre quem seria “a Outra” e qual seria a razão para a ojeriza ou repulsa coletiva demonstradas podem ser estimuladas de forma a prender a curiosidade quanto ao desenrolar da história.

Posteriormente, há uma descrição dos limites da favela representados pelas “torneira de cima” e “torneira de baixo”. Aqui, cabe iniciar a abordagem do conceito de território (enquanto área delimitada) e de lugar, com seus aspectos afetivos, uma vez que a lembrança da menina sobre as torneiras não é baseada em aspectos práticos, e sim relacionados aos seus sentimentos e sensações à época, conforme o excerto:

Quando eu estava para a brincadeira, preferia a “torneira de baixo”. Era mais perto de casa. Lá estavam sempre a criançada amiga, os pés de amora, o botequim da Cema, em que eu ganhava sempre restos de doces. Quando eu estava para o sofrer, para o mistério, buscava a “torneira de cima” (EVARISTO, p.15).

O próximo personagem é Tio Totó, descendente de escravizados que está inconformado com a necessidade de sair da favela. Aqui é apresentado um resumo de sua trajetória de vida que inclui êxodo rural, perdas pessoais e o banzo, definido aqui como uma “dor eterna como Deus e como o sofrimento (...) aguda, fria, que sem querer fazia com que ele soltasse fundos suspiros” (EVARISTO, p.16).

A narrativa de Evaristo/Maria-Nova é construída de forma linear, em noventa e duas partes⁶, algumas de poucos parágrafos, outras de algumas páginas, centradas nos diversos personagens. Não há divisão de capítulos, o que facilitaria o trabalho em sala de aula. Entende-se que o planejado nunca flui da mesma maneira nas diferentes turmas; cada grupo de estudantes é único e tenderá a responder de uma forma particular ao que foi proposto. É justamente por isso que a estrutura em partes pode ser uma aliada. Na primeira aula será avaliado quantas partes foram

⁶ As partes do livro foram numeradas com fins de facilitar o trabalho de sistematizar o conteúdo para aplicação na descrição da eletiva. Ressalta-se aqui que trata-se de uma quantificação que não faz parte do livro e foi feita para este trabalho.

lidas e a partir desse diagnóstico o planejamento para as aulas seguintes poderá ser feito, levando em consideração a quantidade de semanas disponíveis para a leitura e a intenção última de chegar ao fim do livro.

A terceira parte apresenta Cidinha-Cidoca: “Diziam as más línguas e as boas também que Cidinha-Cidoca tinha o “rabo de ouro”. Não havia quem o provasse e não se tornasse freguês” (EVARISTO, p.21). Aqui questões sobre como os comportamentos femininos eram vistos na época e se mudou muita coisa com relação aos dias de hoje, bem como a iniciação sexual ou diferenças de expectativas sociais para homens e mulheres podem ser abordadas com os estudantes. A narrativa segue descrevendo os “festivals de bola”, campeonatos de futebol que aconteciam anualmente na favela, e em seguida é apresentado o personagem Bondade, que “Morava em lugar algum, a não ser no coração de todos” (idem, p.22).

A partir deste ponto as partes começam a se alternar entre personagens novos e novos fatos sobre personagens já apresentados. Há, por exemplo, uma parte sobre Vó Rita e outra sobre o Tio Totó antes de apresentar a próxima personagem, que seria Maria-Velha - esposa de Tio Totó - e em seguida seu pai e seu avô. As vivências trazidas com relação a estes permitem abordar a temática da escravidão e seus horrores.

Depois de algumas partes revelando mais alguns personagens (Tetê do Mané e Nazinha, Negro Alírio, Mãe Joana e Sô Ladislau), a vigésima parte descreve as festas juninas e as rezas, em latim, realizadas pelos “tiradores de terço”. Aqui é apresentado o personagem Cabo Armindo e, dentro da narrativa sobre a festa junina, mencionada a relação da favela com seu entorno

Diziam alguns que ele apenas organizava a festa e cedia o local, mas quem bancava tudo eram os ricos que moravam no bairro nobre bem ao lado da favela. Bancavam para que os favelados não os importunassem. Havia outros bairros perto de favelas em que as casas eram constantemente arrombadas. Parece que havia mesmo um acordo tácito entre os favelados e seus vizinhos ricos. Vocês banquem a nossa festa junina, deem-nos as sobras de suas riquezas, oportunidades de trabalho para nossas mulheres e filhas e, antes de tudo, deem-nos água, quando faltar aqui na favela. Respeitem nosso local, nunca venham com plano de desfavelamento, que nós também não arrombaremos a casa de vocês. Assim, a vida seguia aparentemente tranquila. E dois grupos tão diversos teciam, desta forma, uma política da boa vizinhança. (EVARISTO, p.38)

Assim segue a narrativa ao longo de suas noventa e duas partes, cada parte tem o foco em um dos personagens, seja ele novo ou já apresentado anteriormente.

Ao levar em conta o calendário do ano letivo, tirando as duas semanas iniciais que costumam ser utilizadas no processo de oferta e escolha das eletivas por parte dos estudantes, seriam ao todo 19 encontros semanais. Para alcançar o fim do livro dentro deste período, considerando que a última semana seria voltada para alguma atividade de culminância que marque o encerramento da eletiva, o ideal seria realizar a leitura de cinco a seis partes por encontro, uma média de 11 páginas por aula.

Para verificar a viabilidade deste objetivo, procedeu-se com a simulação, em voz alta, da leitura e foi marcado o tempo de sua duração: resultou em vinte e cinco minutos para ler em voz alta, e pausadamente, as onze páginas pretendidas. Considerando que a escola em questão trabalha com aulas duplas, totalizando o encontro semanal em uma hora e meia de duração, acredita-se que será possível realizar a leitura do livro inteiro, planejando momentos para comentar o que foi lido em seguida e propor reflexões a serem feitas para os próximos encontros. A ideia não é que a professora realize toda a leitura, ao contrário, objetiva-se que seja feita de forma alternada pelos estudantes, em voz alta, mas com todos acompanhando juntos o que está sendo lido.

Haverá também um roteiro de perguntas de orientação para a leitura, de forma que os estudantes sejam orientados a revisar pontos importantes. Inicialmente reconhecer quais foram os personagens apresentados na parte que foi lida, e depois à medida que as partes voltam em personagens em sua maioria já conhecidos, propor outras questões para chamar atenção para pontos específicos da narrativa, que ajudarão a construir os conceitos almejados.

Inicialmente, percebe-se pela leitura que há, em *Becos da memória*, elementos suficientes para dialogar a respeito de praticamente todos os conceitos trabalhados pela geografia. Estes fazem parte do que Callai (2010, p.25) chama de “vulgata”, o conjunto de conhecimentos e vocábulos que faz parte de cada componente curricular da escola. No caso da geografia, a autora coloca como centrais os conceitos de “(...)natureza, sociedade, região, lugar, território, paisagem, etc.” (CALLAI, 2010, p.25). A partir da compreensão de que o trabalho com todos os conceitos ficaria muito abrangente e pouco prático para o cotidiano da sala de aula, intencionou-se buscar um conceito geográfico e focar nele o trabalho com o livro. O conceito escolhido foi o de lugar, sobre o qual a próxima subseção se debruça.

3.5. Lugar: breve discussão conceitual

Ao trabalhar em sala de aula devemos ter em mente que o foco de nossa atividade é “a exploração dos diferentes conceitos com os quais se nomeiam o espaço geográfico, sua pluralidade de significados e as formas pelas quais se chega a eles” (CAVALCANTI, 2024, p.41). Sobre o lugar afirmou Milton Santos (1996) que cada lugar é, à sua maneira, o mundo. Logo, os lugares podem ser “vistos como um intermédio entre o mundo e o indivíduo” (SANTOS, 1996, p.251). Aqui compreende-se que a favela existente nos becos da memória de Conceição Evaristo trata-se de um lugar, e que conhecê-la permite conhecer o mundo de certa forma, através de comparações e expansão da abrangência da compreensão do que estiver sendo lido em comparação com o que é percebido e vivido pelos estudantes.

Compartilha-se da concepção de que “lugar é um espaço construído como resultado da vida das pessoas, dos grupos que nele vivem, das formas como trabalham, como produzem, como se alimentam e como fazem/usufruem lazer.” (CALLAI, 2024, p.2). Ao recordar-se do cotidiano na favela, a personagem Maria-Nova traz em vários momentos da narrativa situações nas quais essas pausas aparecem, e quais são os elementos (aromas, sensações, afetos e traumas) envolvidos no processo de “promover” um espaço indiferenciado em lugar, o que ocorre com a familiaridade. Afinal, “é no cotidiano da própria vivência que as coisas vão acontecendo, vai se configurando o espaço, e dando feição ao lugar” (CALLAI, 2004, p.2).

É por isso que a familiaridade trazida pela personagem com relação às suas narrativas será ponto de partida para a construção do conceito. Para esse raciocínio, compartilha-se do pressuposto de que “a categoria lugar, possuidora de características próprias do cotidiano e do espaço vivido dos sujeitos, pode ser considerada, para além de um referencial teórico, um conceito cotidiano capaz de dar maior significado aos conceitos científicos” (BENTO, 2021, p.335).

Mais adiante no mesmo livro, Santos (1996) ressalta a necessidade de revisitar o Lugar no mundo atual e encontrar os seus novos significados, alertando para a possibilidade que a categoria cotidiano representa para essa análise. Aqui cabe trazer algumas considerações importantes sobre a categoria citada:

O cotidiano se torna um nível de análise do real, importante, quando a reprodução social atinge inteiramente a reprodução da vida. Diante do capitalismo como modo de produção cabal, isto é, quando o processo produtivo imediato não responde mais, sozinho, pela reprodução ampliada.

Quando dois fatos coincidem:

1. A reprodução ampliada do capital e da sociedade coloca em questão a reprodução das relações sociais num âmbito fora da fábrica, em outros momentos da vida social;
2. Quando, inversamente, a lógica da fábrica - a divisão técnica do trabalho - transcende-a e alcança outros momentos da vida social. Ressecados cada vez mais. Administrados, programados, redefinidos pelos poderes e saberes. A tendência é gerir a vida cotidiana sob o modelo de uma pequena empresa.

O cotidiano envolve outros momentos da vida social, além do trabalho, sob a lógica deste, momentos que já não são alheios, ingênuos à reprodução do capitalismo (DAMIANI, 1997. p.1).

Pensando na narrativa do romance, é nítido como as relações de trabalho, familiares, de lazer e de vida, de forma geral, estão imbricadas no processo citado pela autora de reprodução do modo de produção capitalista, outra discussão possível de surgir durante o processo de aplicação da eletiva. Afinal,

A realidade ordinária, cotidiana, que nasce no lugar, e o constitui, feita de fatos e situações, que mantém a vida, pode e é o que torna a cotidianidade um tema a examinar, compreendendo "o extraordinário no ordinário", o "sentido do insignificante". Neste sentido, a história pode começar no lugar. Mais apropriadamente, e a esse respeito, a profunda especialização dos lugares, com a mundialidade, retira do lugar sua historicidade complexa, e ele tende a simulacro da história. Quanto mais inserido na mundialidade, mais apartado da história, mais ainda se torna um sistema fechado em suas possibilidades. A contestação o recoloca no movimento da história. Liberta-o. Relacionar cotidiano e lugar é envolver as relações próximas, ordinárias, singulares à mundialidade. A vida cotidiana, mais íntima, ao mesmo tempo, situa o lugar na sociedade global. Pela mediação do cotidiano, no lugar, somos levados dos fatos particulares à sociedade global (DAMIANI, 1997. p.3).

Acredita-se que o trabalho de situar acontecimentos da narrativa com o contexto da época e com os acontecimentos fora e dentro da favela têm um papel importante nesse esforço de compreensão do "extraordinário no ordinário" que citou a autora. A respeito do cotidiano, categoria acessória na abordagem realizada por este trabalho, cabe citar outra autora em sua defesa de que "o conceito cotidiano pode e deve ser considerado no processo de ensino e aprendizagem, pois o jovem estudante possui em sua bagagem uma série de saberes capazes de germinar e de se transformar em conceitos científicos" (BENTO, 2021, p.336).

Aí entra o papel da mediação didática. Já definido acima como central no processo de ensino, a mediação é fundamental para o desenvolvimento cognitivo pessoal dos estudantes. Bento (2021) reforça que para concepção da Teoria Histórico-Cultural, o sujeito nasce social e conta com uma série de mediações para

construir sua autonomia e sua individualidade. Conseqüentemente, para a autora, o professor pode ser

considerado um mediador, na relação entre sujeito e objeto, ou melhor, entre aluno e conhecimento. O professor medeia a relação do aluno com o conteúdo. Ele trabalha com os conteúdos para ajudar os alunos a desenvolverem capacidades cognitivas, a aprenderem a pensar, e a pensar por si mesmos. Existe uma importância crucial do “outro” no processo de ensino-aprendizagem. Esse processo é coletivo, e o resultado é subjetivo, ainda que a apropriação seja individual (BENTO, 2021, p.330).

Ainda segundo a autora, os conteúdos não possuem significados em si mesmos, e apesar da aprendizagem ser uma atividade cognitiva do aluno, ela só se concretiza e solidifica através da mediação docente. Nessa linha de raciocínio, ao relacionar a mediação didática com o conceito de lugar, concordamos aqui com a afirmação da autora de que

O lugar, além de ser referência empírica das diversas disciplinas escolares, perpassa elementos do conhecimento cotidiano, do espaço vivido e experienciado. É elemento do raciocínio geográfico e, por isso, contribui para uma mediação didática desejável para o processo de ensino e aprendizagem em Geografia. O lugar, assim, é um referencial teórico para a construção de um pensamento espacial, uma categoria que é uma dimensão da realidade. E a mediação promove o encontro e o confronto entre conhecimentos científicos e conhecimentos cotidianos (BENTO, 2021, p.339).

Ou seja, é importante destacar que, ao escolher um conceito geográfico para perpassar o trabalho realizado na eletiva, o objetivo não é buscar definições do que é o conceito. Mas sim, objetiva-se que ele seja uma linha metafórica a realizar toda a costura do raciocínio geográfico construído com os estudantes a partir da leitura do livro. Cabe enfatizar essa distinção, pois o esforço aqui empreendido é no sentido de compreender os “processos relacionais do ensino de Geografia e Literatura por um viés crítico e que possamos assumir a orientação pedagógica pelo cotidiano ligando a literatura à realidade dos alunos. Urge empenharmos nas análises das obras literárias não pela “procura” dos conceitos e categorias geográficas, mas pela totalidade da própria Geografia explicitada na obra literária” (SILVA e BARBOSA, 2014, p.79).

Isto é, ao deparar-se com excertos como

Maria-Nova crescia. Olhava o pôr do sol. Maria-Nova lia. Às vezes, vinha uma aflição, ela chorava, angustiava-se tanto! Queria saber o que era a vida. Queria saber o que havia atrás, dentro, fora de cada barraco, de cada pessoa. Fechava o livro e saía. Torneira de baixo ou torneira de cima? Hoje

estou para o sofrimento. Vou ver Vó Rita. Vou pedir que me leve até a Outra. Posso também ir olhar a ferida que o Magricela tem na perna. Tenho nojo, mas olho. Posso ir assistir à briga de Tonho Sentado e Cumadre Colô. Posso ver a Tereza, quem sabe hoje ela dá o ataque? Posso passar devagar, pé ante pé, perto do barraco do Tião Puxa-Faca. Gosto de ouvi-lo afiar a lâmina. Imagino a dor se ele me retalhar a carne. Hoje quero tristeza maior, maior, maior... Hoje quero dormir sentindo dor (EVARISTO, p.28).

Percebe-se que importa mais provocar nos estudantes questionamentos como “quais aspectos marcaram essas memórias?” do que enfatizar a definição de lugar como um conceito com aspectos afetivos. Em outras palavras, ao invés de procurar definições para o conceito na narrativa, fomentar que os estudantes possam alcançá-las por conta própria, ainda que inicialmente dissociadas do conceito em si.

Acredita-se que esta forma de pensar o processo se aproxima do que defende Cavalcanti (2024) sobre a importância de não meramente ensinar os conteúdos, mas sim ensinar **com** os conteúdos. Afinal, no processo de analisar uma obra literária com as lentes dos conceitos geográficos

não devemos focar o discurso pelo discurso, sobretudo, é fundamental a interação do sujeito para com o universo ficcional projetado no retorno à realidade a partir das considerações experimentadas cotidianamente pelo sujeito, pois o aluno desenvolverá sua formação crítica por meio do pensamento científico, da imaginação, da sensibilidade, da criatividade e da fantasia” (SILVA e BARBOSA, p.79).

É imprescindível que o estudante tenha a oportunidade de vivenciar a narrativa, enxergando nela aspectos pessoais e do mundo ao seu redor, para que só então seja convidado a construir paralelos conceituais.

4. COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

As informações que seguem resultam de aplicação de questionário para os estudantes do primeiro ano do Ensino Médio do CEM Setor Oeste. Para que o questionário não ficasse muito longo e cansativo e evitar que os estudantes perdessem o interesse na hora de preenchê-lo, foram incluídas apenas 18 perguntas, entre abertas e fechadas (Anexo 3).

O objetivo foi realizar um diagnóstico inicial das práticas de leitura dos estudantes, que se supunha serem poucas, insuficientes ou inconstantes. A partir de tal diagnóstico, buscou-se identificar a familiaridade com obras clássicas e contemporâneas. A seguir apresenta-se o resultado do levantamento desses dados que se deu, conforme o cronograma, no primeiro semestre de 2024. Foi construído

um questionário via *google* formulários, no intuito de proporcionar elementos suficientes para a realização do diagnóstico desejado.

O instrumento foi aplicado nas dez turmas de primeiro ano do Centro de Ensino Médio Setor Oeste (CEMSO), gerando um total de 199 respostas. O objetivo foi mapear a prática de leitura desses estudantes; com que frequência eles leem; e que tipo de leituras preferem. O total de estudantes presentes no dia da aplicação era de 305, porém nem todos os estudantes participaram da pesquisa, e alguns tiveram dificuldades na hora de registrar a resposta. Portanto, as 199 respostas registradas representam uma amostra de 65,24% do universo.

A primeira pergunta do formulário foi “Você gosta de ler?” ao que 111 (55,8%) responderam que sim e 54 (27,1%) que não gostam, além de respostas extras que envolveram principalmente gostar desde que haja interesse pelo que está sendo lido.

Você gosta de ler?

199 respostas

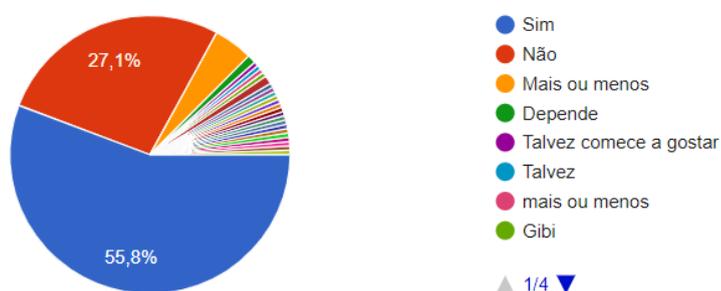


Figura 04: Gráfico das respostas à pergunta 01

A segunda pergunta pediu para completar, com alguns adjetivos que qualificam o hábito de leitura; associado, deixou-se um campo aberto para inclusão de novos adjetivos que fizessem sentido para os respondentes. A resposta com maior número de escolhas foi “fundamental” mas 26,1% e 24,1% também consideraram um hábito entediante e desafiador, respectivamente.

O hábito de leitura para você é...

 Copiar

199 respostas

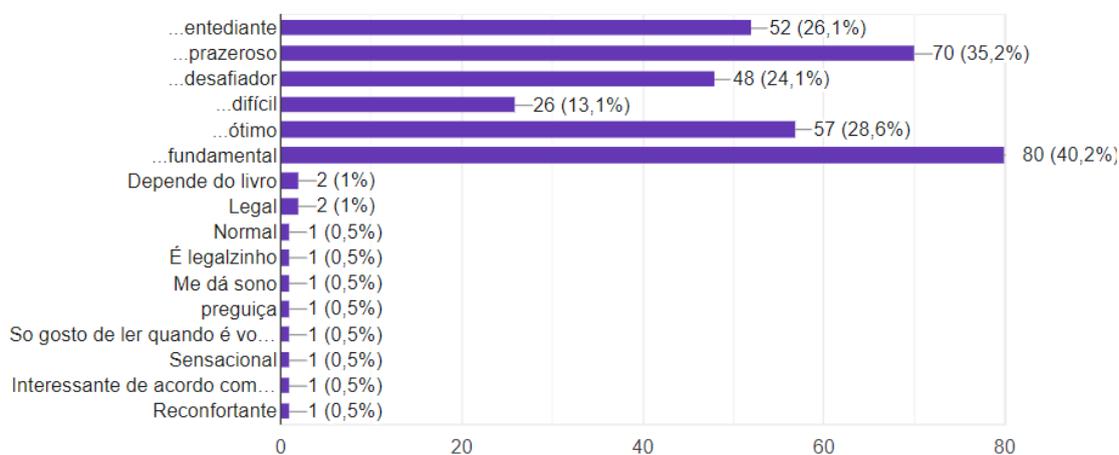


Figura 05: Gráfico das respostas à pergunta 02

Em seguida, 86,9% dos jovens responderam que já começou a leitura de um livro e parou antes de terminar. As causas apontadas para isto na pergunta seguinte envolvem desde perda de interesse e surgimento de outras atividades até dificuldades com a leitura e falta de compreensão do que estava sendo lido.

Você já começou a leitura de um livro e parou antes de terminar?

199 respostas

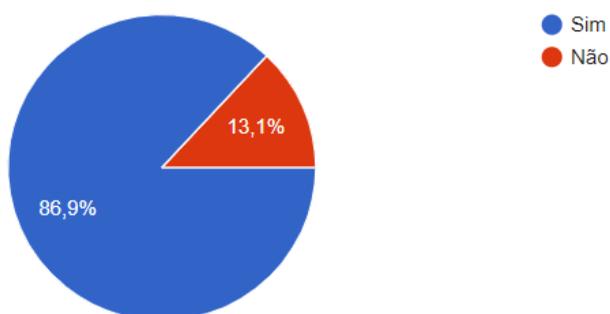


Figura 06: Gráfico das respostas à pergunta 03

Por que você largou o livro sem ter terminado?

 Copiar

173 respostas

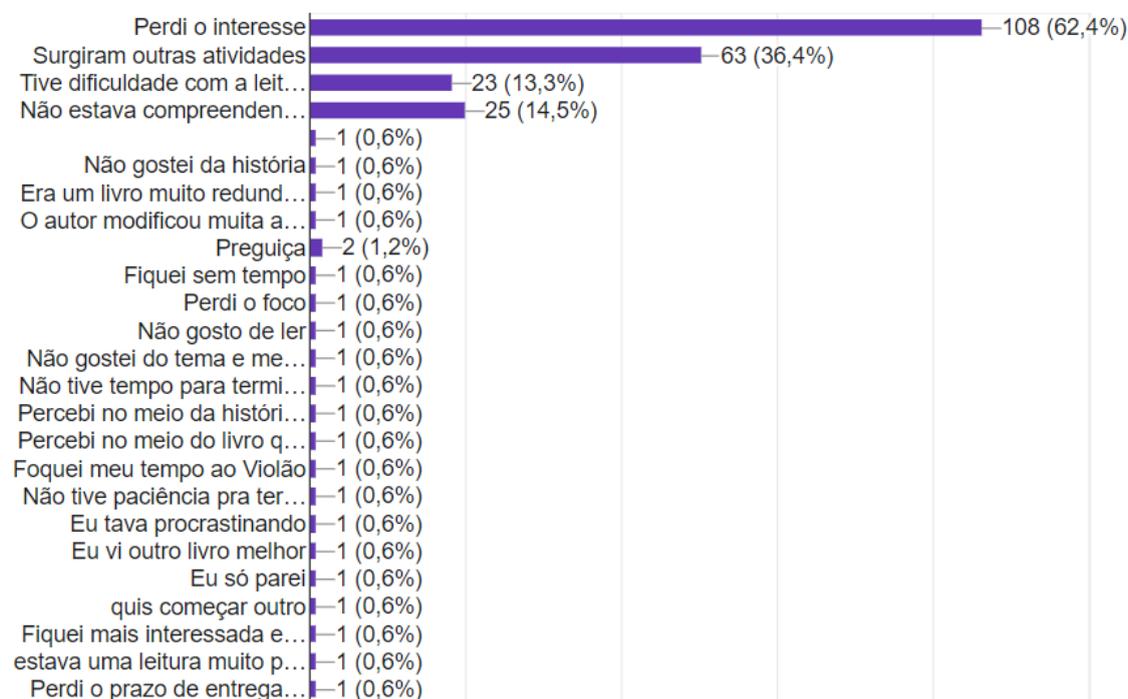


Figura 07: Gráfico das respostas à pergunta 04

Quanto às notas atribuídas pelos estudantes aos próprios hábitos de leitura, a maioria deu a seus hábitos uma nota média, 25,6% disseram ser ruim ou péssima e apenas 18,6% dos estudantes considerou uma nota boa ou ótima. Até os que leem mais relatam ter algumas dificuldades.

Dê uma nota para seus hábitos de leitura

199 respostas

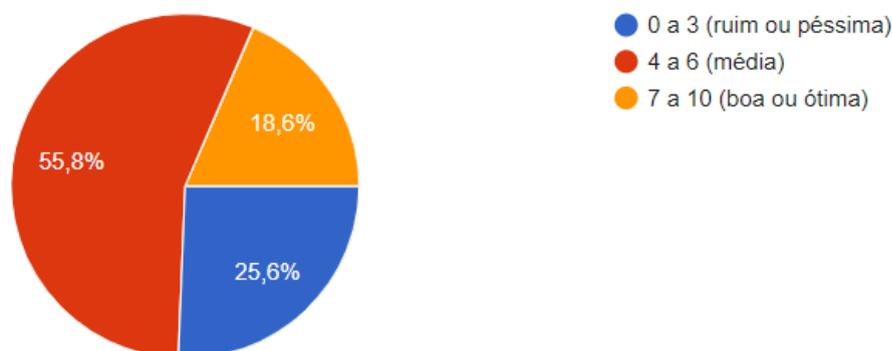


Figura 08: Gráfico das respostas à pergunta 05

Quantos livros você leu no último ano? (2023)

199 respostas

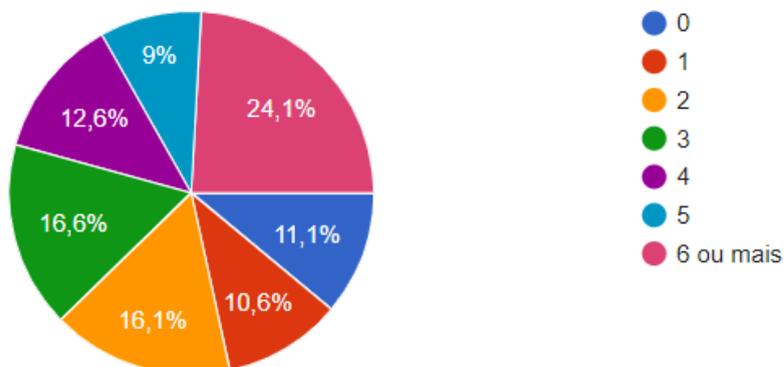


Figura 09: Gráfico das respostas à pergunta 06

Nesta altura do questionário foram inseridas duas perguntas abertas, espaços onde o estudante poderia responder sem nenhuma opção para indicar a resposta esperada. A primeira delas era “qual o título dos dois últimos livros que você leu?”. Esta pergunta contém dois objetivos, o de identificar se os estudantes estão retendo as informações, e o de mapear que tipo de literatura os atrai.

Quanto ao primeiro, muitos responderam à pergunta com apenas um título de livro, o que pode ter ocorrido por falta de atenção à pergunta ou por não se lembrarem do segundo título. Quanto ao segundo, a análise das respostas permitiu observar que a maioria dos respondentes trouxe algum livro escrito por estrangeiros. A saga do bruxo Harry Potter, o Diário de Anne Frank, O Pequeno Príncipe, as Crônicas de Nárnia, Diário de um Banana e Percy Jackson dispararam como os livros que mais apareceram nesta pergunta.

Apareceram também muitas respostas como “não sei”, “não lembro de nenhum” e “esqueci o nome”, inclusive de estudantes que declararam ter lido dois ou mais livros no ano passado, o que pode indicar que aumentaram o número de livros lidos para responder à pergunta sobre a quantidade, ou que realmente leram, mas não houve uma retenção suficiente do que foi lido para lembrar dos títulos na pergunta seguinte. Dentre as 199 respostas e 340 títulos, apenas 3 foram de literatura brasileira (Dom Casmurro, Pequeno Manual Antirracista e Quarto de Despejo).

Foi também perguntado se os estudantes escolheriam uma eletiva de leitura

caso houvesse essa oferta no semestre seguinte, ao que eles 56,8% responderam que sim, e 43,2% que não escolheriam.

Dentro do contexto de “teste” da eletiva construída aqui a partir de sua aplicação da Eletiva junto aos estudantes, objetivou-se realizar um paralelo entre o início e o final do semestre letivo a partir da comparação das respostas dadas ao questionário diagnóstico inicial e a indagações semelhantes feitas ao final do processo. A comparação seria principalmente com relação à percepção deles sobre o conceito de lugar.

Por isso, inseriu-se uma pergunta aberta a respeito do conceito, de forma a mapeá-lo. Afinal, este é parte do conteúdo programático de Geografia desde o sexto ano, e gostaríamos de saber que forma é percebido pelos estudantes. Algumas das respostas dadas foram: “Uma parte delimitado do espaço”, “Onde a gente tá”, “Um lugar onde eu fique confortável, e que a luz não seja branca tipo hospital”, “espaço demarcado”, “Onde nós vamos ou onde estamos”, “Um local”, “Lugar é uma definição de localização”.

Percebeu-se certa confusão com outros conceitos como o de território nas respostas que focaram muito na questão dos limites, ou de paisagem em respostas como “É o espaço onde o olho alcança” ou “O que você vê naquele momento”. Muitas respostas como “lugar é um local” e similares. Muitas definiram lugar como “é um espaço geográfico”. De todas, apenas “O seu lugar, onde você tem apego sentimental”, “Um ambiente em que você se sinta bem” e “Um lugar pra mim é onde eu encontro paz” se aproximaram da definição do conceito.

A partir deste diagnóstico inicial, o produto final esperado para este trabalho é uma eletiva com apresentação, eixos estruturantes, objetivos de aprendizagem, objetos do conhecimento, sugestões didáticas e referências. A ementa compreenderá a leitura do livro com os estudantes, com foco na compreensão do conceito de lugar por parte dos participantes. Espera-se testar a aplicabilidade desta eletiva durante o ano letivo de 2024, portanto a próxima seção será dedicada ao detalhamento da eletiva proposta e posterior relato da experiência de como se deu esta aplicação.

5. DETALHAMENTO DA ELETIVA PROPOSTA

O Currículo em Movimento para o Novo Ensino Médio afirma que “a

construção de Unidades Curriculares Eletivas e Trilhas de Aprendizagem deve ser realizada considerando os saberes e as competências profissionais dos professores” (DISTRITO FEDERAL, p.168). A sua elaboração se dá a partir de quatro eixos estruturantes, a saber: Investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção sociocultural e empreendedorismo.

Portanto em termos estruturais, uma eletiva é composta inicialmente de título, área do conhecimento na qual está inserida e quais os eixos estruturantes que serão trabalhados, conforme exemplo (Figura 02). Em seguida, há um texto de apresentação, os objetivos de aprendizagem que serão priorizados, os objetos do conhecimento abordados (antigos conteúdos), as sugestões didáticas para a realização do trabalho em sala de aula em vistas da aplicação da eletiva, e por fim as referências bibliográficas e o material de apoio.

Aqui, compreende-se que o produto a ser apresentado para compor o catálogo é uma versão muito resumida, conforme pode-se observar no exemplo abaixo. A dissertação entraria como referência ou material de apoio para melhor orientar as professoras na intenção de proporcionar a aplicação do trabalho.

A avaliação segundo o caderno orientador deve ser feita de forma a atribuir ao fim do processo uma menção para o aluno de Envolvimento Regular (ER), Envolvimento Satisfatório (ES) ou Envolvimento Pleno (EP). Essa menção é associada a *emojis* de rostos mais ou menos felizes, o que foi muito criticado por diversos professores da rede à época da divulgação do caderno. Entende-se que muito além da menção, a avaliação da eletiva deve ser processual, de forma a considerar não só o envolvimento do estudante na atividade proposta, mas também, o seu desenvolvimento a partir do que for lido.

UNIDADES CURRICULARES ELETIVAS

Ensino Médio

GEOGRAFIA PARA O PAS

Área de conhecimento: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.
Eixos estruturantes: Investigação Científica; Mediação e Intervenção Sociocultural.

APRESENTAÇÃO

A Geografia é a ciência que se dedica sobre a relação sociedade-natureza, através de suas principais categorias geográficas: espaço geográfico, paisagem, território, região e lugar. Esse olhar geográfico é essencial para a construção de senso crítico entre os estudantes e possui um valor pedagógico no âmbito do Ensino Médio, na formação cidadã e para o alcance dos principais projetos de vida.

Historicamente, o ensino superior está associado às classes dominantes e as universidades públicas têm extenso currículo entre as diferentes classes sociais. No contexto do Distrito Federal e da Universidade de Brasília, esse cenário vem sendo alterado com a lei de cotas para estudantes de escolas públicas e de baixa renda social. Entretanto, um grande número de estudantes não é estimulado a entender as possibilidades de acesso à Universidade de Brasília, dentre as quais se destaca o Programa de Avaliação Sociada – PAS, realizado ao longo dos três anos do ensino médio regular.

Dessa forma, entendendo a importância da Geografia no PAS/UnB, esta Unidade Curricular objetiva analisar, compreender e investigar os principais temas geográficos no contexto do PAS, de acordo com a matriz de referência para cada etapa e, assim, apresentar a relevância do ensino superior e da Universidade de Brasília para a realidade brasileira e do Distrito Federal, promover e potencializar a participação dos estudantes de escolas públicas no PAS/UnB, analisar a estrutura do PAS/UnB, a matriz de referência do PAS e o contexto da Geografia no âmbito dos conteúdos gerais da área de Humanidades; e entender a Geografia no contexto das obras de referência do PAS/UnB.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

- **CHSAIF01** Investigar fenômenos e processos de natureza histórica, social, econômica, histórica, ambiental, política e cultural presentes no cotidiano como fontes de dados para a análise, interpretação, crítica e proposição científica.
- **CHSAIF03** Sistematizar informações com base em pesquisa crítica (geoespacial, bibliográfica, cartográfica, de campo, experimental, etc.) a fim de se obter conclusões científicas.
- **CHSAIF04** Propor soluções inovadoras em busca de superação de problemas relacionados às fragilidades e suas especificidades do ordenamento histórico, social, econômico, histórico, político e cultural.
- **CHSAIF05** Mobilizar recursos e conhecimentos de natureza sociocultural e ambiental, a partir dos domínios locais, regionais, nacionais e/ou globais, segundo as especificidades das diversidades e coletividades.
- **CHSAIF01** Selecionar estratégias criativas, relacionadas às ações de natureza social, econômica, ambiental, política e cultural de forma articulada às diversidades de projetos de vida, com o intuito de construir projetos pessoais e/ou sociais.

OBJETOS DO CONHECIMENTO

- Geografia: categorias de análise;
 - A Universidade de Brasília e o Programa de Avaliação Sociada - PAS;
 - Estrutura do PAS;
 - A matriz de referência do PAS - UnB;
 - Principais temas geográficos no contexto do PAS de acordo com a matriz de referência para cada etapa;
 - A Geografia no âmbito das competências gerais da área de Humanidades;
 - A Geografia no contexto das obras de referência do PAS/UnB.

SUGESTÕES DIDÁTICAS

Sugestão 1

- Inicialmente, o professor deverá contextualizar a importância da Universidade de Brasília para o Distrito Federal, discutindo as possibilidades que os estudantes possuem a partir do Programa de Avaliação Sociada - PAS;
- Apresentação do Programa de Avaliação Sociada - PAS;
- Apresentar e analisar os documentos horizontadores de participação do PAS/UnB;
 - Simular espaços e entender sobre perfil de formação;
 - As orientações, simulacros, análise de obras, resoluções de questões podem ser feitas em sala de aula, mediadas pelo professor.

Sugestão 2

- Trabalhar obras vinculadas para a primeira etapa; propor a resolução de questões e provas anteriores; visitas e campos UnB;
- Diálogos mediados pelo professor, listas de questões do PAS, autoavaliação.

Sugestão 3

Simulado do PAS

- Realizar simulações das provas do PAS com questões relacionadas à geografia e atualidades; isso familiarizará os estudantes com os formatos do exame e os ajudará a praticar suas habilidades de resolução de questões.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABSABER, A. N. Os Domínios de Natureza no Brasil: Potencialidades Paleogeográficas. 3. ed. São Paulo: Anelli Editores, 2016.

BECKER, B. Amazônia: Geopolítica na virada do III milênio. 2. ed. Rio de Janeiro: Contraste, 2009.

BLOOM, B. S. Taxonomia de Objetivos educacionais: domínio cognitivo. Rio de Janeiro: Sul Fluminense, 1973.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação. Brasília, 2018.

CASTRO, J. de. Geografia da favela: o dilema brasileiro pelo no socio. 10. ed. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1984.

DISTRITO FEDERAL. Currículo Orientador de Itinerários Formativos. Brasília: SEED/DF, 2023.

DISTRITO FEDERAL. Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio. Brasília: ISEED/DF, 2023.

HAESEBART, R. O mito da desterritorialização: do "fim dos territórios" à multiterritorialidade. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 2004.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

HARVEY, D. Espaços de Esperança. São Paulo: Loyola, 2004.

HOLLANDA, S. B. de. Raízes do Brasil. Companhia das Letras, 2016.

OLIVEIRA, A. J. de. Território Quilombola: terras de preto no Brasil. 2. ed. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2015.

POCHMANN, M. Desenvolvimento Capitalista e divisão do trabalho. In: Reconstrução Filosófica - Perspectivas de Desenvolvimento Local em Iniciação Social. Petrópolis: Vozes, p. 15-61, 2004.

SANTOS, M. A natureza do espaço: espaço e tempo; razão e emoção. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

SANTOS, M. A naturalidade do diaho. Como as formas geográficas difundem o capital e mudam as estruturas sociais. In: Economia espacial. Críticas e alternativas. São Paulo: Hucitec, p. 153-167, 1979.

SANTOS, M., SILVEIRA, M. L. O Brasil: território e sociedade no início do século XXI. São Paulo: Record, 2001.

SANTOS, M. A natureza do espaço. Edusp, 2008.

Sau, J., Oliveira, A. Padrões Geográficos de Distribuição Populacional: Uma Revisão Abrangente. Revista do Estudos Geográficos, v. 35, n. 2, p. 123-145, 2010.

MATERIAIS DE APOIO

- A 11ª Hora (A Última Hora). Corners Pietersen e Nadia Corners, 2007. (Documentário)
- Amané que o Mundo Assa. Ana Luiza Azevedo, 2010. (Filme)
- Barão. Ron Fricke, 1992. (Documentário)
- Cibermapa. Matriz de referência PAS UnB. Disponível em: <http://pisa.unb.br/matriciadereferencia> (Site)
- Geografia no Rodo. Disponível em: <http://www.geografiade.net/> (Site)
- Google Earth. Disponível em: <https://www.google.com/maps/@0,0,15z> (Aplicativo)
- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/> (Site)
- 10 de 10 de terra. Vem Mundo. Autora Raquel Sogado, 2014. (Documentário)
- NaCico Mapmaker Interactive. Disponível em: <https://mapmaker.naicico.com/interactivemap/> (Ferramenta inovadora para criar e explorar mapas personalizados)
- Quizge. Disponível em: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.gamers.bicquid&hl=pt-BR&gl=US> (Aplicativo)

Figura 02: Exemplo de eletiva: “Geografia para o PAS” (SEDF, 2024)

A figura demonstra o modelo que todas as eletivas seguem. O caráter inovador da temática deste trabalho está na lacuna observada no catálogo de eletivas do Novo Ensino Médio (Figura 03) no que diz respeito à Literatura dentro do ensino das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Conforme dito, ao ser incluída no catálogo, estima-se que esta eletiva possa ser acessada e utilizada pelas colegas professoras da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Acredita-se que contribuirá para estreitar a relação entre seus adolescentes do Ensino Médio e as obras literárias brasileiras contemporâneas.

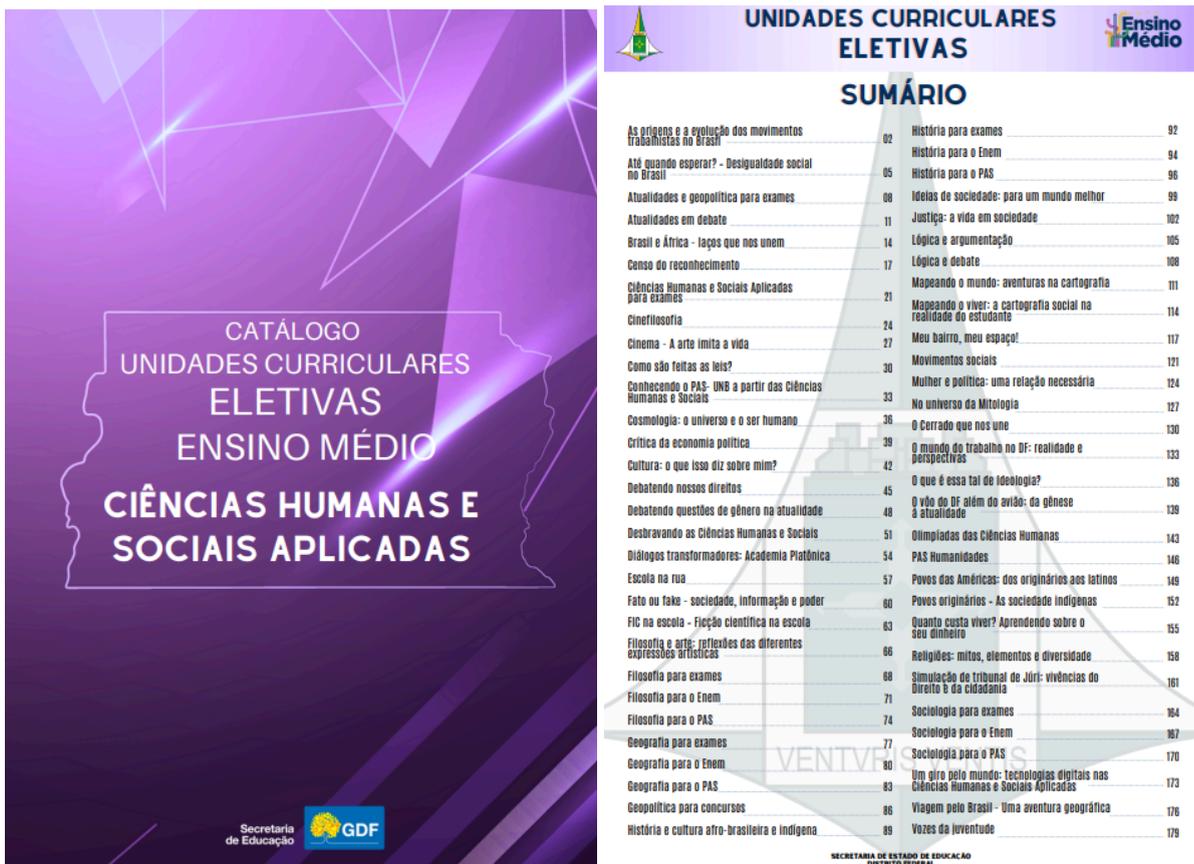


Figura 03: Catálogo de Unidades Curriculares Eletivas - capa e sumário. (SEDF,2024)

Apesar de muitas opções de eletivas na área das Ciências Humanas, nenhuma traz especificamente o diálogo com a literatura contemporânea que se propõe esta pesquisa. Por fim, devido ao caráter interdisciplinar dos Itinerários Formativos, considera-se que a eletiva possa ser utilizada também por professoras de outras disciplinas da área.

A eletiva intitula-se “Geoleitura dos Becos da Memória”. Compreende-se aqui a geoleitura como uma forma de realizar uma leitura com olhar aos aspectos geográficos daquilo que está sendo lido. Segue o relato de sua aplicação para depois apresentação de síntese (Quadro 01) com todos os elementos.

6. RELATO DE EXPERIÊNCIA

O primeiro desafio foi escolher com qual turma aplicar a pesquisa. Já havia sido definido que não seria um horário de Formação Geral Básica, portanto não seria na aula de geografia propriamente dita. Quanto às eletivas, elas são ofertadas para os estudantes escolherem a partir do catálogo (SEDF, 2024), dentre opções já

constantes no referido documento. As de Ciências Humanas ofertadas pela Unidade Escolar eram “atualidades para exames” e “mapeando o mundo: aventuras na cartografia”. Portanto surgiu o impasse de não modificar a ementa do que seria ofertado para não comprometer o direito de escolha dos estudantes.

Como se trata de uma aplicação teste, decidiu-se realizá-la em uma turma do chamado Projeto Interventivo (PI) em Ciências Humanas. Este é um componente curricular obrigatório pensado para aqueles estudantes que por algum motivo não tiveram aproveitamento satisfatório no bloco de ciências humanas cursado, ficando abaixo da média ou não conseguindo desenvolver algum dos objetivos de aprendizagem previstos. É definido pelo Caderno Orientador de avaliação para as aprendizagens como uma

unidade curricular a ser ofertada no semestre subsequente, como intervenção pedagógica obrigatória aos estudantes que apresentarem média abaixo de 5,0 (cinco) pontos nos componentes curriculares da FGB. [...] o Projeto Interventivo tem o propósito claro de intervir de forma pujante para promover aprendizagens não alcançadas. É, ainda, diversificado e flexível, evitando a padronização e repetição de estratégias didático-pedagógicas utilizadas no cotidiano da sala de aula. O Projeto Interventivo é de responsabilidade primeira do docente. Entretanto, a equipe gestora, a coordenação pedagógica, a orientação educacional, os pedagogos e os psicólogos são partícipes e co-responsáveis nesse processo. Ademais, o envolvimento de todos favorece o resgate das aprendizagens em diferentes campos, por meio de estratégias diversificadas e em tempos e espaços escolares flexibilizados (SEDF, 2022, p.27).

Ou seja, todos os estudantes do primeiro ano que apresentaram alguma dificuldade com as Ciências Humanas durante o primeiro semestre letivo seriam enturmados no PI, proporcionando o que enxergamos como algumas potencialidades. Em primeiro lugar, a oportunidade de proporcionar momentos de leitura de qualidade para estudantes que têm dificuldades de aprendizagem. Em segundo lugar, a mistura entre as turmas (por não ser uma matéria de FGB, há mesclagem entre diferentes turmas de origem na turma do PI). E por fim, a oportunidade de diversificar a estratégia conforme orientação do caderno.

Acredita-se que, apesar do enfoque geográfico da pesquisa, a narrativa do livro possui potencialidades para proporcionar o trabalho de diversos conteúdos de sociologia, história e filosofia (os demais componentes curriculares da área de ciências humanas). Ou seja, a dificuldade apresentada por estes estudantes com relação às Ciências Humanas foi vista como uma potencialidade a partir do que será trabalhado com a leitura do livro.

Portanto, definida a turma, procedeu-se à aplicação propriamente dita. A partir deste ponto tomo a liberdade de modificar um pouco o formato do texto, seguindo a orientação de, a meu modo, buscar “escrever” um pouco do que foi viver esta experiência.

6.1. Primeiro encontro

A aplicação iniciou-se em 29 de agosto de 2024, com uma turma composta por 15 estudantes matriculados. A aula ocorre semanalmente às quintas-feiras, nos dois primeiros horários da tarde. Iniciamos com um diálogo sobre o motivo deles estarem ali, o objetivo do PI e as dificuldades que eles sentiram ao cursar as matérias do bloco anterior. A seguir falei para os estudantes sobre o meu projeto, meu amor pela literatura e os motivos que me levaram a escolher o tema da pesquisa. Conteí que a parte mais interessante do mestrado seria a aplicação da eletiva através da leitura do livro, falei sobre Conceição Evaristo e os convidei para participar, se juntando a mim na leitura durante todo o semestre. Eles pareceram animados com a ideia e todos os presentes concordaram.

Aqui acho importante relatar uma problemática que tem surgido na escola desde a implantação da reforma do ensino médio, que é a evasão dos estudantes nos dias de Itinerários Formativos (IF). As eletivas, trilhas de aprendizagem, projeto de vida etc. têm uma proposta de protagonismo estudantil e diversificação de abordagens que não contempla estudantes acostumados a ser avaliados por notas e provas. O formato avaliativo diversificado, e a existência de menções ao invés das notas com que estão acostumados desmotiva os alunos, que não têm conseguido ver sentido nessas aulas já que “não vale nota”.

6.2. Segundo encontro

O segundo encontro deu-se no dia 05 de setembro, quando iniciou-se de fato a leitura do texto. Apresentei a autora do livro, destacando sua formação acadêmica, suas experiências profissionais e sua trajetória de forma geral. Foi providenciada uma cópia do livro para cada um e iniciamos a leitura em roda, com a participação dos cinco estudantes que estavam presentes. Comecei a leitura em voz alta, pulando o prefácio, e depois os estudantes seguiram até a página 8.

Nos primeiros trechos, surgiu dos estudantes a dúvida se Ela, descrita como “dormindo embolada” com a vó Rita, havia sofrido algo que a forçasse a viver escondida. Compartilhamos teorias a respeito e eu comentei que saberíamos mais sobre ela à medida que avançássemos na leitura. Durante a leitura, discutimos

diversos temas. Eu introduzi a Lei do Ventre Livre, e M.⁷ mencionou a palavra "banzo", associada à depressão. S. observou que o nome da personagem Totó poderia remeter a um apelido de cachorro, sugerindo um paralelo com o status social de escravo. Quando chegamos à parte que apresenta a personagem Cidinha-Cidoca, as meninas presentes relacionaram suas próprias experiências com questões de machismo e racismo, discutindo o corpo da mulher negra na sociedade e o lugar do fetiche e dos estereótipos.

Para encerrar a aula, tentei destacar a importância do ponto de vista da autora, Conceição, como mulher negra, e como a narrativa é uma construção ideológica, pois sempre será baseada em sua visão e vivências pessoais. Observei que os meninos presentes, especialmente J., tiveram mais dificuldades tanto com a leitura quanto com as análises, pareceram um pouco perdidos. Este estudante mencionou que a leitura estava rápida demais para ele. Pedi desculpas pela dificuldade e sobressaiu a necessidade de encontrar uma maneira de nivelar a compreensão de todos.

6.3. Terceiro encontro

No dia 12 de setembro, prosseguimos com a leitura em roda. J. não estava presente e seu amigo disse que ele faltou de propósito por não ter gostado da experiência. Chegaram dois estudantes novos que não pegaram o começo da história, gerando a necessidade de recapitular o início do livro para que eles compreendessem as próximas partes. Lemos até a página 40, e ao final fizemos o exercício de lembrar todos os personagens que haviam aparecido até aquele ponto da história.

Durante a leitura fica evidente a diferença de desenvoltura entre os presentes para realizá-la. Alguns saltavam palavras ou acrescentavam coisas que não estavam no texto, e aqui fiquei na dúvida se o melhor era deixar que prosseguissem ou corrigi-los na hora que percebia algum erro. Para não correr o risco de desestimulá-los optei por deixar passar esses erros e retomar o sentido geral do que foi lido no caso de algum que pudesse prejudicar a compreensão do grupo. No geral, as meninas demonstraram bem menos dificuldades com a leitura em relação aos meninos.

Os estudantes comentaram que ficam confusos com a mudança de protagonismo entre os personagens, e que quando a história volta para alguém que

⁷ Foi utilizada uma letra como abreviação para cada um dos nomes dos estudantes participantes.

apareceu há mais tempo eles nem sempre conseguem lembrar quem era. Surgiu a ideia de fazermos uma “árvore genealógica” dos personagens, de forma a situar todos à medida que a leitura avança. Percebi que o episódio da venda e estupro da menina Nazinha (p.) gerou incômodo nos alunos, que chegaram a dizer “achei muito pesado, pensei que seria um livro tranquilo”. A partir daí foi argumentado que nem todas as realidades o são, e que o livro também procura mostrar isso. Perguntei o que estavam achando da experiência, no geral responderam que estão gostando mas alguns reclamaram que não gostam de ler e que ficam entediados ou se perdem rápido na narrativa.

Aqui despontou meu maior desafio como professora: tenho a tendência de procurar fazer coisas que eles gostem, ou que sejam atrativas. Quando há possibilidade deixo utilizarem o celular de alguma forma pedagógica, ou procuro trazer gamificação e outras tecnologias para a aula. Porém, no caso deste projeto optei por não fazê-lo pois queria que os alunos realmente tivessem a experiência da leitura, e acho que devo insistir pelo caráter processual. Não tenho a pretensão de imaginar que jovens que não têm costume de ler irão passar a gostar ou desenvolver rapidamente esta habilidade apenas com os encontros da eletiva, mas acredito que a experiência de concluir a leitura de um livro neste momento do Ensino Médio pode frutificar na relação deles com os livros no futuro.

6.4. Quarto encontro

No dia 19 de setembro não houve nosso encontro por motivos de saúde, e no dia 26 também não pudemos realizá-lo pois era a data reservada pela escola para aplicação das provas bimestrais do terceiro bimestre. Retomamos só no dia 03 de outubro, e percebi que essas duas semanas geraram um afastamento dos estudantes com a narrativa, muitos não lembravam o que tinha acontecido ou quem era algum dos personagens que já havia aparecido. Procurei retomar sempre que possível, de forma a minimizar esta lacuna.

Neste dia eram sete estudantes presentes, a leitura foi retomada avançando até a página 71. Como de costume, sentamos em roda e todos leram um trecho da história. Durante a discussão, a representação dos conceitos de opressor e oprimido, exemplificada pela narrativa dos personagens Zicas, que aborda a figura dos capangas, senhores de escravos e proprietários de terras. Destacou-se a pobreza da população, a desigualdade social e o impacto do sistema capitalista sobre as comunidades nas Américas.

Esse contexto propiciou uma reflexão da turma sobre a concentração de terras no Brasil e as desigualdades que se estabeleceram desde a colonização europeia e a escravidão dos povos africanos. Realizamos uma análise da favela como um refúgio para os “escravos libertos”.

M. compartilhou o impacto que sentiu ao ler sobre a reflexão de um dos personagens, que expressou seu cansaço em esperar que Deus auxiliasse seu povo apenas na vida após a morte, enquanto eles anseiam por terra.

Ressaltei a ênfase na nítida divisão entre os moradores das favelas, que se encontram desprovidos de recursos materiais, e os demais, representados pela população branca, proprietária das riquezas materiais. Esta polarização evidencia não apenas uma desigualdade econômica, mas também uma disparidade social e cultural que permeia as relações entre esses grupos. A marginalização dos habitantes das favelas reflete a exclusão histórica que sofreram. A falta de acesso a serviços básicos, educação e oportunidades de emprego perpetua um ciclo de pobreza e desamparo. Além disso, essa divisão acentua a percepção de um "outro" que é frequentemente estigmatizado e criminalizado, reforçando estereótipos que desumanizam as comunidades periféricas.

Discutimos também o sentido de comunidade apresentado pelos personagens, as festas religiosas e as rezas, como elementos de uma cultura que persiste em algumas regiões do país, embora já tenha se perdido para o avanço das religiões protestantes. Essa cultura desempenhou um papel significativo na resistência e na junção entre as tradições cristãs, africanas e indígenas.

Observei que alguns estudantes tendem a se dispersar rapidamente, especialmente devido ao uso do celular. No entanto, em certos momentos da leitura, eles demonstraram interesse e, em algumas passagens, um certo choque ao sentirem o peso da narrativa, no sentido da difícil história dos personagens.

6.5. Quinto encontro

A quinta-feira seguinte era véspera da feira de ciências na escola, então nosso horário foi utilizado para reunião das turmas com seus professores orientadores e as últimas orientações para a feira. Retomamos no dia 17 de Outubro, onde lemos até a página 92. Os estudantes estavam acompanhando, mas percebi que ler muitas páginas em uma mesma aula não é tão produtivo, uma vez que não há retenção do que é lido. Apesar de demonstrarem compreensão com o contexto geral do que ocorreu nas páginas lidas durante a discussão ao final, alguns

parecem estar perdendo a compreensão geral da história. Pensei em fazer, para o próximo encontro, alguma atividade de retomada do que foi lido até aqui.

6.6. Sexto encontro

No dia 24 de outubro houve paralisação dos professores contra a PEC 66, proposta de emenda em tramitação que ameaça aumentar em sete anos a idade mínima para aposentadoria de uma categoria já tão desgastada e adoecida. Não houve aulas neste dia, portanto retomamos nossos encontros no dia 31.

Ao conviver durante essas duas semanas com a inquietação provocada pela sensação de que os estudantes não estavam retendo o que tinha sido lido, para este encontro recorri ao compromisso docente proposto por Nestor Kaercher (2000, p.138), que traz cinco passos metodológicos para nortear as atividades docentes. O primeiro deles é ouvir os alunos, seguido pela sistematização das discussões e finalizando com a produção de surpresas.

Apesar de procurar fazer sempre a escuta durante os encontros, neste momento me pareceu necessário fazer isso de uma outra forma, pensando na sistematização e em entender como estava sendo a experiência para eles. Elaborei então dez perguntas (Anexos) e entreguei na forma de estudo dirigido para que eles relatassem algumas impressões.

Foram sete respostas, percebi que houve apreensão do sentido geral do texto, mas alguns pontos importantes não foram percebidos ou fixados. Todos os questionários trouxeram os abusos sofridos pela menina Fuizinha como algo que os chocou muito, e todas as respostas também abordaram recortes raciais presentes na narrativa.

Como o ano letivo se aproxima do fim, percebo os estudantes (e as professoras) cansados, além de preocupados com provas bimestrais, fechamento de notas, etc. Neste contexto, e unindo com a percepção de que os alunos não estavam compreendendo a história de forma plena, senti necessidade de trazer algo diferente para a próxima aula, de forma que saíssemos um pouco da rotina estabelecida de leituras. Recorrendo novamente a Kaercher, depois de ouvir os alunos e sistematizar o que foi colocado por eles, é recomendado produzir surpresas nos alunos, isto é,

trazer o novo, torná-los curiosos pela próxima aula, seja porque trazemos bons temas para os serem discutidos, seja porque utilizamos novos recursos pedagógicos. Se conseguirmos fazê-los pensar em coisas que até então não haviam pensado, atingimos um dos objetivos do educar estimular a capacidade de expressão e criação de cada cidadão (KAERCHER, 2000, p.142).

A partir dessa ideia e das falas dos alunos, fiquei pensando o que poderia trazer para surpreendê-los, sair da rotina dos encontros e estimular a capacidade de expressão e criação. Primeiro me ocorreu propor para eles que fizéssemos os retratos de cada personagem, porém nosso tempo já está escasso e com a proximidade das provas do quarto bimestre temos poucos encontros restantes, não daria para avançar na leitura do livro e trabalhar uma atividade mais detalhada como essa com a atenção necessária.

Como o foco deste trabalho é o conceito de lugar, ao conversar com minha colega (também professora de geografia da escola), me ocorreu então pedir que, ao invés dos personagens, seja a favela a ser mapeada. É importante lembrar que “no estudo do lugar, as atividades de representação do espaço permitem que se trabalhe com a realidade concreta, o que facilita o desenvolvimento da habilidade de leitura de mapas” (CALLAI, 2000, p.106).

Retomo o fato de ser uma turma de Projeto Interventivo, na qual os estudantes já tinham lacunas anteriores (parte delas com geografia e nomeadamente com representações cartográficas e seus símbolos/convenções). Portanto acredito que mapear a favela será uma atividade com potencial para ajudá-los tanto a compreender a história de Maria-Nova quanto a superar as dificuldades apresentadas.

Aqui foi necessário aprofundar o planejamento para que esta atividade se concretizasse. Acredito que algumas descrições espaciais importantes passaram despercebidas pelos alunos durante a leitura, e não seria produtivo repetir o que já foi lido. Portanto decidi eu mesma separar os pontos que considero importantes nesse sentido, e levar para eles no encontro seguinte de forma a ser o ponto de partida para a construção de uma representação cartográfica.

Foram selecionados trinta e seis trechos da narrativa que contemplam descrições espaciais (Anexos). Decidi utilizar um papel pardo grande para que os estudantes pudessem ter uma área maior para se expressar. A ideia é delimitar a área onde foi a favela, definir junto com os alunos uma escala para trabalhar (o que já retoma este conteúdo) e a partir daí deixar que eles façam sua representação deste lugar a partir da leitura dos trechos.

É importante considerar que

O mapa não é geográfico por natureza, é a geografia que precisa identificar os elementos geográficos nas representações cartográficas a partir da leitura e da interpretação espacial. Portanto, o mapa é um instrumento, uma ferramenta potente da análise geográfica, porém seu estudo isolado dos demais conteúdos geográficos não contribui significativamente para o processo de formação do pensamento geográfico dos alunos. Além disso, é válido se atentar para o fato de que se trata de representação de uma síntese elaborada por um sujeito, portanto, carrega a visão de geografia, de realidade, de sociedade desse sujeito (CAVALCANTI, 2024, p.103).

Ou seja, espera-se que o mapa produzido pelos estudantes seja impregnado com as visões de geografia, de realidade e de sociedade destes estudantes. Muito mais relevante do que identificar a semelhança entre o mapa produzido e a realidade do lugar, é para essa pesquisa identificar quais foram os elementos da narrativa mais marcantes para os jovens sujeitos durante a leitura do livro.

Partiu-se da cartografia afetiva, abordagem cartográfica que “não privilegia uma materialidade, mas uma visualidade no sentido de buscar decifrar a experiência dos sujeitos no espaço com as implicações do modo de produção capitalista e suas restrições aos acontecimentos simbólicos, afetivos de uma sociabilidade desejante” (LEIRAS, 2012, p.122).

6.7. Sétimo encontro

O encontro de 07 de novembro foi o escolhido para propor a atividade. Infelizmente devido à celeridade do calendário de fim de ano, tratava-se de nosso penúltimo encontro. Aqui eu me senti frustrada no início da aula, pois percebi o grupo de estudantes presentes completamente desinteressados pela atividade. Entre desabafos de “é a chuva, professora, não dá vontade de fazer nada”, pedidos “libera a gente, deixa ir pro pátio” e reclamações “desenhar? odeio desenhar”, foi um desafio insistir no que havia sido planejado para a aula.

Desafio aceito, iniciei com provocações questionando qual seria o imaginário deles sobre a história lida até aqui. Entre “Vocês acham que Maria-Nova mora perto da vó Rita?” e “Será que o buracão é próximo do campo de futebol?” os estudantes começaram a debater suas percepções e finalmente engajaram na atividade.

Para este encontro, a ideia era apenas fazer uma base e localizar algumas coisas nela, que seriam desenhadas definitivamente no encontro seguinte. Eles gostam de desenhar a rosa dos ventos, e aqui retomamos algumas bases de cartografia do sexto ano do fundamental e do início do primeiro ano do ensino médio. Aproveitamos para revisar norte, escala, legenda, título e outros elementos do mapa.

possibilidades de representação da área em questão. Portanto, decidi que levar algumas imagens como referência na próxima aula poderia ajudá-los a encontrar um caminho para realizar a atividade proposta.

Procurando antecipar o que já seria o encerramento a ocorrer na próxima semana, quis saber dos estudantes se a perspectiva de lugar tinha apresentado alguma mudança da parte deles. Comentei um pouco sobre o conceito, pontuando que trata-se de um conceito caro para a Geografia, e resolvi abordá-lo dizendo que a favela presente no livro poderia ser qualquer favela brasileira. Porém, há aspectos que a particularizam.

Perguntei aos estudantes por que o Pindura-saia é um lugar, principalmente do ponto de vista da personagem Maria-Nova. Eles responderam que “ela passou a infância lá”, “porque a família dela morava lá”, “por que ela andava pelos becos e conhecia as pessoas”. Então, o que define um lugar? “é onde você conhece”, “é onde você fica suave ouvindo um peso”⁸, “é onde você vive”. Aqui foram enfatizados os aspectos afetivos, e como as vivências da personagem, as relações com os demais moradores e aspectos sensoriais da paisagem contribuíram para marcar os becos da favela na memória da autora e da personagem.

6.8. Avaliação

O encerramento da eletiva acabou ocorrendo de forma abrupta, determinações da direção modificaram mais uma vez o calendário e o último encontro que seria utilizado para produção do mapa e encerramento não pôde ser realizado. Após as provas bimestrais, os estudantes já não vieram mais às aulas de eletivas e trilhas, só às recuperações que porventura tivessem ficado de determinados componentes curriculares da FGB.

Afinal talvez o livro tenha sido uma escolha audaciosa, considerando seu tamanho e o calendário escolar. Aqui registro a sugestão de aplicar o mesmo método com obras mais curtas, que tenham interesses narrativos mas não exijam tanto tempo para a finalização da leitura. Porém, caso a professora avalie que as aulas começaram mais cedo, que o grupo é reduzido ou algum outro fator que contribua para aumentar o tempo de leitura, incentivo que seja tentado com a obra escolhida para este trabalho, devido à sua riqueza narrativa e aos paralelos conceituais apresentados.

No geral, a maior angústia veio dos dias em que eu percebia uma falta de

⁸ Gíria para música boa, usada principalmente para RAP.

ânimo por parte dos estudantes com a leitura. Ariano Suassuna disse que o pessimista é um chato e o otimista é um tolo, portanto ele prefere ser um realista esperançoso. Acredito que, me supondo realista esperançosa, talvez tenha sido exageradamente otimista com relação à experiência de leitura dos alunos. Um hábito não se constroi de uma hora para outra, e imaginar que o simples contato com a história seria suficiente para despertar o interesse deles de forma permanente foi uma expectativa ingênua.

É por isso que, conforme dito anteriormente, o maior desafio para mim foi persistir na proposta da leitura, algo que normalmente eu abandonaria ao notar algum desinteresse da parte dos estudantes. E, no caso da eletiva, valeu a pena a persistência à medida que ao fim resultou em um envolvimento dos participantes com a história e seus elementos, bem como na observação de sensível melhora na fluidez da leitura de alguns dos alunos que começaram com muitas dificuldades.

Gostaria que tivéssemos tido tempo para finalizar toda a leitura do livro. Aqui cabe pontuar como o cotidiano escolar atropela o planejamento docente, impossibilitando muitas vezes a realização de determinadas atividades da forma que a professora planejou. O próprio calendário escolar acaba se tornando mais um desafio para docentes trazerem mais a literatura para a sala de aula. Porém, é um desafio que esperamos continuar sendo aceito, uma vez que é inegável a importância do contato com as obras literárias para estudantes de todas as idades.

Abaixo um quadro que sintetiza o que foi descrito aqui, buscando sistematizar o máximo possível de informações com vistas a contribuir para o trabalho de colegas tanto da geografia quanto de outros componentes curriculares.

Apresentação:

Eletiva pensada para estreitar o diálogo entre literatura contemporânea brasileira e ensino de conceitos geográficos. Este diálogo pode se dar com diversas obras da literatura brasileira contemporânea, mas o foco foi "Becos da Memória" da escritora mineira Conceição Evaristo.

Objetivos de aprendizagem:

CHSA03FG: Considerar a importância do pensamento crítico, a apreensão de conceitos, a argumentação e a problematização, observando sua organização, seu rigor e sua complexidade.

CHSA04FG: Identificar as diversas formas de registro de memória para a representação sociocultural, interpretando-as em sua historicidade e geograficidade.

CHSA15FG: Compreender a ocupação humana do espaço como processo de construção identitária dos territórios, das fronteiras físicas e simbólicas e das complexas relações da vida humana com a paisagem natural, em seus desdobramentos socioeconômicos, políticos e culturais ao longo da história.

CHSA17FG: Analisar a relação de pertencimento e direito à terra em seus diferentes aspectos de uso, considerando a significação e a ressignificação atribuídas por indivíduos e coletividades em

suas especificidades socioculturais.

CHSA19FG: Compreender as dimensões socioeconômicas, étnicas, religiosas, simbólicas e de gênero, a fim de consolidar os conceitos de diversidade, identidade e diferença que constituem as identidades individuais e coletivas.

CHSA23FG: Reconhecer os diferentes papéis desempenhados pelos indivíduos e pelas coletividades na contemporaneidade, considerando as desigualdades presentes no processo produtivo e cultural.

CHSA30FG: Examinar a manutenção de desigualdades socioeconômicas, étnico-raciais, de gênero e sexualidade, seus diferentes contextos históricos, filosóficos e geográficos, considerando as relações de produção e consumo e seus impactos na estratificação e diferenciação social.

CHSA55FG: Identificar as dimensões filosófica, política e social do exercício da cidadania e as diferentes formas de participação da sociedade civil na construção e na manutenção das sociedades democráticas.

Objetos do conhecimento:

- Conceitos básicos: Trabalho, Cultura e Sociedade;
- Diferentes espaços geográficos e paisagens naturais, globais e humanizadas;
- Urbanização;
- Lugar.

Sugestões didáticas:

- Rodas de leitura e posterior discussão e conversa sobre o que foi lido;
- Retomada da narrativa a meio através de mapa mental ou de outra estratégia didática à escolha, de forma a resgatar aspectos da história que possam ter se perdido durante o processo;
- Construção de mapa afetivo pelos estudantes a partir do que foi lido, trazendo os principais elementos de localização presentes na história para a representação.
- Avaliação diagnóstica final, com comparação da percepção por parte dos estudantes com relação ao conceito que se pretendia trabalhar.

Materiais de apoio:

- Verificar a possibilidade de obter exemplares da obra para todos os estudantes participantes;
- Quadro branco e pincel;
- Papel pardo, papéis coloridos, canetinhas, régua, tesoura e afins para a produção do mapa, que também pode incluir elementos como colagens ou criações dos estudantes.

Avaliação:

- Deve se dar de forma contínua e processual, de forma a identificar o envolvimento dos estudantes com as atividades propostas, bem como sua desenvoltura para as leituras em grupo e seu engajamento na narrativa e retenção do que é lido.

Quadro 03: Geoleitura dos Becos da Memória: síntese da eletiva. Fonte: elaboração própria.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aqui retomamos o objetivo geral da pesquisa, de analisar a contribuição de uma obra da literatura brasileira contemporânea para o ensino dos conteúdos de Geografia nas aulas do 1º ano do Ensino Médio. Conclui-se que o trabalho com a obra literária foi muito rico e abriu diversas possibilidades (de trabalhar com outras obras ou em outros formatos, por exemplo).

Quanto aos objetivos específicos, cabe uma análise de como cada um deles foi abordado. O primeiro era realizar uma revisão bibliográfica sobre o papel da

leitura de obras contemporâneas, da literatura brasileira, como ferramenta de apoio ao ensino de Geografia, nas aulas do 1º ano do Ensino Médio. Atendido na fundamentação teórica, à medida que alguns autores foram trazidos para contribuir com a base necessária.

Havia também o objetivo de estabelecer uma discussão entre a narrativa de *Becos da Memória*, o conceito geográfico de Lugar e os objetivos de aprendizagem presentes na BNCC e no Currículo em Movimento da SEDF. Este foi alcançado à medida que se desenrolou a pesquisa, com a construção dos quadros comparativos (anexos) e a revisão bibliográfica conceitual.

O diagnóstico das práticas de leitura dos estudantes também foi feito na UE, confirmando a hipótese de costumes insuficientes por parte dos respondentes da pesquisa. O intuito de propor uma disciplina eletiva que utilizasse uma obra literária para auxiliar na abordagem dos conteúdos da Geografia e das habilidades de leitura e interpretação de texto em sala de aula também pôde ser cumprido.

O último dos objetivos específicos era testar a aplicação da eletiva proposta em uma turma de primeiro ano do Ensino Médio, avaliando potencialidades e fragilidades do produto de forma a orientar o trabalho de futuras colegas professoras que venham a utilizá-la. A aplicação foi realizada e, à guisa de conclusão, gostaria de realizar um balanço da aplicação da atividade, trazendo tanto suas limitações e desafios quanto suas potencialidades.

Em primeiro lugar retomo aqui a questão já abordada das frequentes faltas dos alunos às terças e quintas. Este foi um dos maiores obstáculos para que a eletiva corresse conforme planejamento, uma vez que em todos os encontros parte da turma faltava, enquanto surgia algum estudante que não havia aparecido em nenhuma das aulas anteriores, completamente perdido com relação à história lida e à proposta da aula em si. Tentar situar esses alunos e trazê-los para o trabalho em andamento tomou um tempo precioso. Acredito que foi um dos maiores obstáculos à concretização do objetivo inicial de concluir a leitura do livro inteiro durante o semestre.

As adaptações do calendário escolar também contribuíram para reduzir o número de encontros que pôde ser realizado, encurtando o tempo da eletiva o que culminou na impossibilidade de terminar o livro conforme esperado. Ainda dentro dos desafios, destaco a dificuldade de engajar os estudantes no início da leitura, e a frequência com que eles se dispersaram, pegaram o celular ou pediram para sair de

sala por algum motivo.

Porém, apesar desta dificuldade, foi percebido que insistir no formato escolhido de roda de leitura demonstrou-se também uma potencialidade, uma vez que mesmo com os poucos encontros semanais, os estudantes demonstraram melhora considerável na desenvoltura ao ler em voz alta.

Alguns que começaram travando a cada duas ou três palavras, ou pulando linhas inteiras sem perceber nos primeiros encontros, ao final já estavam demonstrando uma capacidade de leitura muito mais fluida. A definição de fluência de leitura é a de “uma competência multi-dimensional que combina precisão, automaticidade e prosódia, e pode ser demonstrada durante a leitura por meio do reconhecimento preciso, rápido e automático de palavras, ritmo e entonação apropriados na leitura textual” (BASSO et al, 2019, p.01).

Observou-se também a mudança na relação dos estudantes com o que era lido. No início havia uma maior resistência, que foi dando lugar à curiosidade de saber o que ia acontecer com os personagens, bem como admiração/identificação dos alunos ou de alguém que conhecem com alguns deles.

No geral, a oportunidade de aplicar esta pesquisa foi extremamente satisfatória. Por permitir estudar a fundo uma obra incrível como *Becos da Memória*, pela oportunidade de apresentar a inebriante escrevivência de Conceição Evaristo aos estudantes, por poder levar a leitura - uma prática que me é tão cara - à sala de aula e por perceber as potencialidades desse tipo de experiência com uma geração de adolescentes tão absorvida pelas telas e pelo excesso de informação.

Longe de esgotar as possibilidades da temática, encerro esperançosa de que esta pesquisa possa convidar minhas colegas em sala de aula a estreitar o diálogo com as obras literárias e oportunizar para outros estudantes vivências como esta.

7.REFERÊNCIAS

BASSO, Fabiane Puntel; PICCOLO, Luciane da Rosa; MINÁ, Camila Schorr & SALLES, Jerusa Fumagalli (2019). Instrumento de Avaliação da Fluência de Leitura Textual: da decodificação à compreensão de leitura. *Letras De Hoje*, 54(2), 146–153. <https://doi.org/10.15448/1984-7726.2019.2.32519>

BENTO, Izabella Peracini. A mediação didática na aprendizagem: A Construção do Conhecimento Geográfico. *Revista Contexto e Educação*. Editora Unijuí. ISSN 2179-1309. Ano 36. nº 115. Set./Dez. 2021

BEZERRA, Adriana Adelino e SILVA, Maria Gorette Andrade. Literatura no Ensino Médio: refletindo a teoria e a prática. Anais V ENLIJE. Campina Grande: Realize Editora, 2014. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/6010>>. Acesso em: 19/03/2024

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996. BRASIL. Lei n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica. Site da Base Nacional Comum Curricular. 2015a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> . Acesso em:13/01/2022.

BRANDS, Amanda Rech et al. *Onde a Geografia está? Nos livros e na vida! Multiletramentos e o incentivo à leitura como prática geoescolar*. Revista Ensino de Geografia (Recife). Laboratório de Ensino de Geografia e profissionalização docente, V.5, nº3, 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2022.

BRASIL. Portaria nº1432. Dezembro de 2018.

CALLAI, Helena Copetti. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano/Antonio Castrogiovanni, organizador. 176p. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CALLAI, Helena Copetti. O estudo do lugar como possibilidade de construção da identidade e pertencimento. VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais. Coimbra, 2004.

CALLAI, Helena Copetti. A Geografia ensinada: os desafios de uma educação geográfica. In: MORAIS, Eliana Marta Barbosa de.; MORAES, Loçandra Borges de Formação de professores: conteúdos e metodologias no ensino de Geografia. Goiânia: Nepeg, 2010.

CANDIDO, Antonio. O direito à Literatura. In: O direito à literatura / organizadores : Aldo de Lima... [et al.] – Recife : Ed. Universitária da UFPE, 2012. 160 p.12-35.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos e SILVA, Paulo Roberto F de Abreu. *O conhecimento cartográfico na epistemologia da Geografia escolar*. Revista Ensino de Geografia (Recife) V. 1, No. 1, 2018.

CAVALCANTI, Lana de Souza. A Geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos, alternativas. Anais do I seminário nacional: currículo em movimento–Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, p. 1-13, 2010.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Pensar pela Geografia: ensino e relevância social. Goiânia: Alfa Comunicação, 2019.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Ensinar e aprender geografia: elementos para uma didática crítica. Alfa Comunicação. Goiânia, 2024.

DAMIANI, Amélia Luisa. O lugar, o mundo e o cotidiano. 1997, Anais.. Buenos Aires: Facultad de Filosofia y Letras/Universidad de Buenos Aires, 1997. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001036208>. Acesso em: 15 mar. 2024.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do DF. Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio. Brasília, 2020.

DISTRITO FEDERAL. Caderno orientador: avaliação para as aprendizagens - Novo Ensino Médio - Rede pública de ensino do Distrito Federal. Secretaria de Estado de Educação - SEEDF. Brasília, 2022. https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2021/11/caderno_orientador_a_valiacao_novo_ensino_medio_13abr22.pdf. Acesso em 23/01/2024.

ECO, Umberto. Como se faz uma tese em ciências humanas. Lisboa, Editorial Presença, 2007.

EVARISTO, Conceição. Becos da memória. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2018.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

GANZELA, Marcelo. *O leitor como protagonista: reflexões sobre metodologias ativas nas aulas de literatura*. In: BACICH, Lilian; MORAN, José. Metodologias Ativas para um educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

IPL. Retratos da leitura no Brasil. 5. ed. 11 set. 2020. Disponível em: <https://www.prolivro.org.br/5a-edicao-de-retratos-da-leitura-no-brasil-2/a-pesquisa-5a-edicao/> Acesso em 05/03/2024.

KAERCHER, Nestor Andre. Geografizando o jornal e outros cotidianos: práticas em geografia para além do livro didático. In: Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano/Antonio Castrogiovanni, organizador. 176p. Porto Alegre: Mediação, 2000.

KAERCHER, Nestor André e MENEZES, Victória Sabbado. *A formação docente em Geografia: por uma mudança do paradigma científico*. Giramundo, Rio de Janeiro , V. 2 , N . 4 , P. 4 7 - 5 9 , j u l . / d e z . 2 0 1 5.

LAKATOS, Eva M. Fundamentos de metodologia científica. São Paulo, Atlas, 2003.

LARA, Fernando. Becos sem saída e sem memória. Coluna Revista Fórum. Setembro de 2018. Disponível em: <https://revistaforum.com.br/colunistas/2018/9/5/becos-sem-saida-sem-memoria-34009.html> Acesso em novembro de 2024.

LEFFA, Vilson J. Interpretar não é compreender: um estudo preliminar sobre a interpretação de texto. In: Vilson J. Leffa; Aracy Ernst. (org.) Linguagem: metodologia

de ensino. Pelotas: Educat, 2012.

LEIRAS, A. G. Novas cartografias online, arte contemporânea e outras geografias. Geograficidade. v.2, número especial, Primavera, 2012. p.115-133. Disponível em: <<https://goo.gl/hJumXY>>. Acesso em: 19 de dez 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. Aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. Educar, Curitiba, n. 24, p. 113-147, 2004. Editora UFPR.

LIBÂNEO, José Carlos. Conteúdos, formação de competências cognitivas e ensino com pesquisa: unindo ensino e modos de investigação. Cadernos de Pedagogia universitária. USP. 2009.

LIMA, Aldo de. O ensino da Literatura e a pedagogia do digesto. In: O direito à literatura / organizadores : Aldo de Lima... [et al.] – Recife : Ed. Universitária da UFPE, 2012. 160 p.36-49.

LIMA, Miriam B. Reis e GUERREIRO, Elaine Maria. Perfil do professor mediador: proposta de identificação. Educação | Santa Maria | v. 44 |2019
Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao>. Acesso em set/2024.

LLOSA, Mario Vargas. Em defesa do romance. In: Revista Piauí. N. 37. Out. 2010. P. 64-69. Disponível em:<https://piaui.folha.uol.com.br/materia/em-defesa-do-romance/>. Acesso em 17 de Março de 2024.

MORAES, Maristela Maria de e CALLAI, Helena Copetti. As possibilidades entre Literatura e Geografia. XIV Seminário Internacional de Educação no Mercosul. 2012. Disponível em: <https://home.unicruz.edu.br/mercosul/pagina/anais/>. Acesso em 03/03/2024

MORAN, José Manuel.; MASETTO, Marcos. T.; BEHRENS Marilda Aparecida. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus, 2000.

MORIN, Edgar. Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação. Porto Alegre: Sulina. 2015.

OLANDA, D.A.M. & ALMEIDA, M.G. de. A geografia e a literatura: uma reflexão. Geosul, Florianópolis, v. 23, n. 46, p 7-32, jul./dez. 2008

POZO, Juan Ignacio. A sociedade da aprendizagem e o desafio de converter informação em conhecimento. Revista Pátio. Ano 8: Agosto/Outubro 2004.

RODRIGUES, Aline de Lima; BUEN, Laura; DALL'AGNESE, Júlia. Uma viagem geográfica ao mundo da literatura brasileira: ensaios sobre uma “maleta de livros”. Boletim Gaúcho de Geografia v.48/nº 1. 2021.

ROGOSKI, Bianca da Nóbrega et al . *Compreensão após leitura dialógica: efeitos de dicas, sondas e reforçamento diferencial baseados em funções narrativas*. Perspectivas, São Paulo , v. 6, n. 1, p. 48-59, 2015 . Disponível em

<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-35482015000100005&lng=pt&nrm=iso>. acesso em 10 jul. 2023.

SANTOS, L.C., SILVA, G.M.O., and FONTES, T.G.N.T. A literatura como recurso no ensino de geografia: 7º ano do ensino fundamental. In: TRINDADE, G.A., MOREIRA, G.L., ROCHA, L.B., RANGEL, M.C., and CHIAPETTI, R.J.N. Geografia e ensino: dimensões teóricas e práticas para a sala de aula [online]. Ilhéus: Editus, 2017, pp. 251-264. ISBN: 978-85-7455-526-3. <https://doi.org/10.7476/9788574555263.0016>.

SANTOS, Milton. A Natureza do Espaço: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: HUCITEC, 1996.

SEDF. Catálogo de Unidades Curriculares Eletivas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. 2024. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2019/11/eletivas-nem-humanas-17jan24.pdf>. Acesso em 03/03/2024.

SEDF. Plano de Implementação do Novo Ensino Médio. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/PLIDF.pdf> . Acesso em 20/01/2024.

SEDF. Projeto Político Pedagógico do CEM Setor Oeste. 2023. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2021/07/ppp_cem_setor_oeste_plano_piloto-1.pdf . Acesso em 19/02/2024.

SILVA, Igor Antônio e BARBOSA, Tulio. O ensino de Geografia e a Literatura: uma contribuição estética. Caminhos de Geografia Uberlândia v. 15, n. 49 Mar/2014

TÉBAR, L. O perfil do professor mediador: pedagogia da mediação. Trad. Priscila Pereira Mota. São Paulo: Editora SENAC, São Paulo, 2011.

8. ANEXOS

Anexo 01 - Comparativo entre as competências gerais e específicas da BNCC, bem como os objetivos de aprendizagem de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas do Currículo em Movimento, e o conteúdo do livro Becos da Memória.

COMPETÊNCIAS GERAIS DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

COMPETÊNCIA GERAL	POSSIBILIDADE NA ELETIVA
1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.	Esta competência será trabalhada a partir do próprio conteúdo do livro, que estimula questionamentos sobre a realidade que está posta para os personagens e como esta poderia ser modificada.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.	Esta competência será trabalhada na pesquisa posterior à leitura, de forma a estimular os estudantes a descobrir qual era a favela descrita no romance e se o processo de desfavelamento se consolidou.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.	Acredita-se que o próprio contato com a Literatura e a experiência de conclusão da leitura de uma obra literária contemporânea contribuem para o desenvolvimento desta competência.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.	Para o trabalho desta competência deve ser estimulado o uso de linguagens diversas para a produção da culminância da eletiva.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar,	Não está previsto trabalho específico para esta competência.

acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.	
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.	O enredo possibilitará o contato dos estudantes com diversos saberes (por exemplo congada, rezas, lavadeiras). Cabe a quem estiver conduzindo a eletiva o detalhamento destes saberes para expandir o repertório dos estudantes.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.	Para esta competência estimula-se o debate a respeito de possíveis soluções para os problemas enfrentados no livro, desde o processo de favelização em sua gênese até o desfavelamento da forma que foi feito.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.	Os sentimentos bem descritos da protagonista Maria-Nova contribuem para o trabalho desta competência, à medida que forem investigados e debatidos com os estudantes, que podem reconhecer, empatizar ou até mesmo identificar-se com alguns deles.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.	A diversidade de personagens trazidos na história é terreno fértil para o trabalho desta competência. Observa-se que a escritora procurou realizar uma construção de personagem justa, que ao invés de cair no lugar comum dos personagens “bons e maus” ou dos “mocinhos e bandidos”, se preocupa mais em narrar os fatos de forma que permite ao leitor tirar suas próprias conclusões sobre as causas por trás de determinadas atitudes, por exemplo. Determinadas decisões das personagens e suas motivações podem ser discutidas à luz de conceitos como ética, democracia e solidariedade.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.	

Quadro 01: Competências gerais da BNCC e as possibilidades de trabalhá-las a partir da eletiva. Fonte: elaboração própria.

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS PARA O ENSINO MÉDIO (BNCC)

<p>1. Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir de procedimentos epistemológicos e científicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente com relação a esses processos e às possíveis relações entre eles.</p>	<p>As competências 1 e 2 podem ser trabalhadas de maneira conjunta a partir da discussão a respeito das condições de vida das personagens do livro, que deve ser feita desde o início da eletiva. Questionamentos sobre os processos que levaram essas pessoas a viver daquela maneira, bem como a relação entre a favela e seu entorno e as relações de trabalho e cotidiano de seus moradores são estimulados. A questão do contraste socioeconômico deve ser apontada todas as vezes que aparece no enredo, e sugere-se que os estudantes sejam estimulados a percebê-las e apontá-las por si só à medida que a leitura avança.</p>
<p>2. Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão dos processos sociais, políticos, econômicos e culturais geradores de conflito e negociação, desigualdade e igualdade, exclusão e inclusão e de situações que envolvam o exercício arbitrário do poder.</p>	
<p>3. Contextualizar, analisar e avaliar criticamente as relações das sociedades com a natureza e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de soluções que respeitem e promovam a consciência e a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global.</p>	<p>Processos como desmatamento, erosão do solo, o “Buracão” (voçoroca que aparece em determinado momento do livro), a relação dos moradores com as chuvas, a forma como são tratados os resíduos, tudo isso são elementos que contribuem para trabalhar esta competência.</p>
<p>4. Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.</p>	<p>O enredo é riquíssimo para trabalhar as competências 4 e 5, uma vez que aborda constantemente as relações de trabalho dos moradores com o entorno e o trabalho realizado dentro da própria favela. Também traz com frequência situações de desigualdade, violência e injustiça, que devem ser percebidas e debatidas pelos estudantes e docente à medida que a leitura prossegue.</p>
<p>5. Reconhecer e combater as diversas formas de desigualdade e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.</p>	
<p>6. Participar, pessoal e coletivamente, do debate público de forma consciente e qualificada, respeitando diferentes posições, com vistas a possibilitar escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.</p>	<p>Para o trabalho desta competência é estimulado o diálogo sobre as instâncias de participação pública e as possibilidades de exercício da cidadania. A vivência de personagens como Negro Alírio, sempre preocupado com as questões sociais e os direitos dos moradores, pode ser um bom ponto de partida para este diálogo.</p>

Quadro 02: Competências específicas da BNCC para as CHSA e possibilidades de trabalhá-las a partir da eletiva. Fonte: elaboração própria.

Anexo 2 - Perguntas do questionário diagnóstico inicial

Hábitos de Leitura

Este questionário faz parte da pesquisa de mestrado da professora Naiara, e tem como objetivo mapear os hábitos de leitura dos estudantes do primeiro ano do Ensino Médio desta UE, identificando suas potencialidades e fragilidades, e descobrindo possíveis links entre os hábitos de leitura dos estudantes e o ensino de Geografia (tanto na FGB quanto nos IFs).

Qual o seu nome e turma?

Apenas para organização, os nomes não serão divulgados na pesquisa

2. Você gosta de ler?

Sim

Não

3. O hábito de leitura para você é...

Marque todas que se aplicam.

...entediante

...prazeroso

...desafiador

...difícil

...ótimo

...fundamental

4. Você já começou a leitura de um livro e parou antes de terminar?

Sim

Não

5. Por que você largou o livro sem ter terminado?

Marque todas que se aplicam.

Perdi o interesse

Surgiram outras atividades

Tive dificuldade com a leitura

Não estava compreendendo a história

Outro: _____

6. Dê uma nota para seus hábitos de leitura:

0 a 3 (ruim ou péssima)

4 a 6 (média)

7 a 10 (boa ou ótima)

7. Quantos livros você leu no último ano? (2023)

0

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6 ou mais

8. Qual o título dos dois últimos livros que você leu? _____

9. Você tem um livro favorito? Qual é? _____

10. Das opções abaixo, qual (ou quais) mais te atrairia na hora de escolher um livro?
Marque todas que se aplicam.

- Romance
- Fantasia
- Crônicas
- Contos
- Poesia
- Mistério/Crime
- Terror
- Outro: _____

11. Você gostaria que livros de literatura fossem usados nas aulas de outras matérias?

- Sim
- Não

12. A Geografia estuda o conceito geográfico de "lugar". Para você, o que significa "lugar"?

13. Você consegue pensar em algum livro cuja história te lembre conteúdos geográficos? Qual?

14. De qual dos livros abaixo você já ouviu falar?

Marque todas que se aplicam.

- Os Sertões
- Grande Sertão: Veredas
- O Auto da Compadecida

- Ponciá Vicêncio
- Quarto de Despejo
- Torto Arado
- Becos da Memória
- Olhos d'água
- Capitães da Areia
- Vidas Secas
- Nenhum

15. Dos livros citados na pergunta anterior, qual (ou quais) desperta mais sua curiosidade?

16. Como anda a sua capacidade de interpretação de texto?

- Péssima
- Ruim
- Média
- Boa
- Ótima

17. Você acha que ler junto com os seus colegas e professores seria uma experiência interessante?

- Sim
- Não
- Talvez

18. Se fosse ofertada uma Eletiva de leitura no semestre que vem, você a escolheria?

- Sim
- Não

19. Tem alguma coisa que você gostaria de compartilhar com essa pesquisa? Sugestões, ideias de livros, dificuldades suas, fique à vontade para se expressar neste espaço (opcional):

Anexo 3 - Perguntas do Estudo dirigido aplicado a meio

ESTUDO DIRIGIDO - BECOS DA MEMÓRIA

Nome: _____

Turma: _____

1. Se você tivesse que explicar para alguém sobre o que é o livro e o que está acontecendo, o que diria? Escreva um resumo de 10 linhas sobre a história que estamos lendo até aqui.

2. Qual foi o acontecimento mais marcante até agora? Por quê?

3. Até agora já apareceram muitos personagens. Cite todos os que você conseguir se lembrar.

4. Quem eram os homens-vadios-meninos, e o que aconteceu com eles?

5. O que você se lembra sobre a história do Tio Totó?

6. Você se lembra da personagem Dora? O que você achou dela?

7. E o Negro Alírio, você lembra como ele foi parar na favela?

8. Maria-nova prefere a torneira de baixo quando está triste. Tem algum lugar perto de casa para o qual você goste de ir quando se sente triste?

9. Se as condições de vida na favela eram ruins, por que os moradores não queriam o desfavelamento, na sua opinião?

10. Qual dos lugares descritos chamou mais sua atenção?

ANEXO 4 - Descrição espacial em Becos da Memória

“Eu me lembro de que ela vivia entre o esconder e o aparecer atrás do portão. **Era um portão velho de madeira, entre o barraco (da vó Rita) e o barranco**, com algumas tábuas já soltas, e que abria para um beco escuro. Era um ambiente sempre escuro, até nos dias de maior sol.” (p.16)

“Eu não atinava com o porquê da necessidade, do querer dela em ver o mundo ali à sua volta. Tudo era tão sem graça. Grandes mundos!...**Uma bitaquinha que vendia pão, cigarro, cachaça e pedaço de rapadura.** A bitaquinha era do filho dela. Ninguém gostava de comprar nada ali, o movimento era raro. Vendia também sabão, água sanitária e anil. E, fora a cachaça, estes eram os produtos que mais saíam. **Em frente da casa em que ela morava com Vó Rita, ficava uma torneira pública.** A “**torneira de cima**”, pois **no outro extremo da favela havia a “torneira de baixo”.** **Tinha, ainda, o “torneirão” e outras torneiras em pontos diversos.** A “torneira de cima”, em relação à “torneira de baixo”, era melhor. Fornecia mais água e podíamos buscar ou lavar roupa quase o dia todo. Era possível se fazer ali o serviço mais rápido. Quando eu estava para a brincadeira, preferia a “**torneira de baixo**”. **Era mais perto de casa.** Lá estavam sempre a criançada amiga, os **pés de amora, o botequim da Cema**, em que eu ganhava sempre restos de doces. Quando eu estava para o sofrer, para o mistério, buscava a “torneira de cima”. A torneira, a água, as lavadeiras, os barracões de zinco, papelões, madeiras e lixo. Roupas das patroas que quaravam ao sol. ” (p.16)

“Homens, mulheres, crianças que se amontoaram dentro de mim, como **amontoados eram os barracos de minha favela.**” (p.17)

“Os festivais de bola na favela tinham gosto de grandes alegrias. Aconteciam em uma época certa, era uma vez por ano. Duravam meses, durante os sábados e domingos. **O campo era uma área livre, enorme, que ficava entre a favela e o bairro rico.** Bem rico e bem próximo...Em volta do campo fincavam-se bandeirinhas armadas em um varal de estacas de bambu.” (p.21)

“Eu estava **longe**, lá no barraco de Filó Gazogênia” o personagem Bondade em relação ao campo de futebol (p.22)

“As tardes na favela costumavam ser amenas. Da janela de seu quarto caiado de branco, Maria-Nova contemplava o pôr do sol. Era muito bonito. Tudo tomava um tom avermelhado. **A montanha lá longe, o mundo, a favela, os barracos.** Um sentimento estranho agitava o peito de Maria-Nova. Um dia, não se sabia como, ela haveria de contar tudo aquilo ali. Contar as histórias dela e dos outros.” (p.27)

“Na favela havia uma família que tinha um grande comércio. O negócio deles não era botequim nem bitaquinha. Era armazém mesmo. Havia outros armazéns na favela. Dois ou três mais, entretanto aquele era da preferência de todos. Vendiam tudo, até banho. O dono do armazém mandara construir alguns quartinhos de madeira do lado de fora, instalara chuveiros. Os homens, eram sempre os homens, compravam ficha e iam lá se banhar. Devia ser bom, era banho de chuveiro, como se fosse pequena chuva caindo no corpo da gente. **O armazém de Sô Ladislau ficava perto da torneira de cima.** Era uma área da favela para a qual a Prefeitura soltava água em abundância. Sô Ladislau mandou instalar uma torneira do lado de fora da casa, ali perto dos quartinhos de chuveiro. Quem quisesse pegar água ou lavar roupa ali, pagava para ele uma certa quantia.” (p.34)

“Cada área da favela tinha seus tiradores oficiais de terço.” (p.36)

“**Cabo Armindo morava numa área privilegiada da favela. Sua casa ficava no centro de um terreno enorme.** Armava-se a fogueira, dançava-se a quadrilha. Os assistentes ficavam no terreiro ou do lado de fora da cerca de arame, que ladeava o terreno da casa dele. A casa era abaixo do nível da rua (do beco), de modo que as pessoas cá de cima assistiam a tudo também.” (p.38)

“Diziam alguns que ele apenas organizava a festa e cedia o local, mas quem bancava tudo eram os ricos que moravam no **bairro nobre bem ao lado da favela.** Bancavam para que os favelados não os importunassem. Havia outros bairros perto de favelas em que as casas eram constantemente arrombadas. Parece que havia mesmo um acordo tácito entre os favelados e seus vizinhos ricos” (p.38)

“Tio Totó não entendia que seus noventa e tantos anos eram necessários aos quase quinze de Mariinha.” (p.39)

“Ela já tinha se isolado de tudo e de todos. Nos últimos sete anos, o seu mundo se limitava dentro de um lento caminhar entre **o barraco no fundo do terreno e a bitaquinha na frente. Ia e vinha no beco escuro, entre o barraco e o barranco, lentamente.** Parava, escondia-se, olhando lá para fora. Ninguém se lembrava dela e se, por descuido, alguém olhasse para o lado do portão, temeroso, desviava o olhar como se tivesse visto a própria morte. Só a menina insistia em olhar, só a menina a buscava tanto.” (p.54)

“Os tratores da firma construtora estavam cavando, **arando a ponta norte da favela.**” (p.55)

O samba era no armazém do sô Ladislau (p.57)

“Maria-Nova tinha muito medo de Fuinha. Sempre que passava em frente ao barraco dele apertava os passos...Uma vez Maria-Nova parou perto da cerca de arame farpado que havia em volta do barracão e Fuinha ameaçou soltar alguma palavra, quase confidência de tão baixo que era. Maria-Nova escutou a voz do Fuinha e fugiu.” (p.60)

“Desde a morte dos homens-vadios-meninos não se ouvia mais falar em desfavelamento. Já haviam-se passado quase quatro meses. **Os tratores estavam no mesmo lugar,** de pernas para cima. Chovera muito nos últimos dias, viera depois o sol. O barro assentara e, como o terreno era em declive, tinha se tornado uma pista escorregadia.” (p.61)

“Maria-Nova andava pelos terrenos recentemente desocupados com poeira-tristeza-lágrimas nos olhos. No local onde estavam os barracos dos que tinham ido pela manhã, agora só restava um grande vazio. Era como um corpo que aos poucos fosse perdendo os pedaços. Sentiu dores. Pensou em Vó Rita. Teve vontade de ir ter com ela, mas não podia. Voltou para casa, cabisbaixa, afundando o pé na terra solta, na poeira. Cada pé que afundava no macio da terra, sentia no peito o peso de nada. Não posso chorar. Quero guardar esta dor.” (p.67)

“Dora era uma mulher muito bonita. Mulata, alta, e os homens, quando queriam bulir com ela, cantarolavam um pedacinho de uma música assim: Dora rainha do frevo e do maracatu... Ela ria feliz. **Seu barracão era bem na esquina de um beco que se bifurcava em três becos que originavam outras ruelas.** Passar na porta de Dora era um caminho obrigatório para quase todos. Ela era muito conhecida. Era também uma das rezadeiras, das tiradeiras oficiais de terço.” (p.69)

“Não era grande a distância entre a mansão da patroa e o barraco de Ditinha. **O bairro nobre e a favela eram vizinhos**” (p.77)

“Resolveu dar uma volta pelo quarteirão antes de tomar o rumo da favela. E assim fez. Adiou um pouco o seu encontro com a miséria. No barraco de Ditinha, moravam ela, seus três filhos, sua irmã e o pai paralítico. Dois cômodos, a cozinha e o quarto-sala onde dormiam todos. Lá fora, ficava a privada, a fossa. Seus meninos tinham treze, dez e oito anos” (p.77)

“Abrir os olhos para quê? Ela já conhecia de cor o seu barraco. Duas camas: a dela e a da filha, que dormia junto com a neta. No cantinho, o fogão de lenha e a prateleira de madeira

onde estavam as latas de mantimentos vazias, as louças velhas, as canequinhas de latas, e as duas panelas, uma de ferro e outra de barro.” (p.81)

“Maria-Nova assistia pela janela do barraco de Filó Gazogênia à passagem da mulher. Queria sair dali e não conseguia. Estava acabando de subir o morro, sentiu um aperto no coração. Sempre que passava por ali, lembrava de Celita, a neta de Filó Gazogênia, que regulava idade com ela e que estava doente no hospital, igual à mãe e à velha. Viu a janela e a porta do quarto abertas e adivinhou a tristeza.” (p.82)

“As tinas das três moravam constantemente na torneira. Havia lavadeiras que nem levavam as tinas para casa, porque voltariam no outro dia, no outro dia, voltariam sempre.” (p.83)

“O plano de desfavelamento também aborrecia e confundia a todos. Havia um ano que a coisa estava acontecendo. **A favela era grande** e haveria de durar muito mais. Dava a impressão de que nem eles sabiam direito por que estavam erradicando a favela.” (p.87)

“Ditinha chegou a casa e soube da morte de Filó Gazogênia. **O barraco da velha era do outro lado da favela.** Chamou os filhos, só os dois menores estavam por ali, repartiu os doces. Guardou um pouco para o filho mais velho. Deu um salgadinho para o pai, encheu o copo dele de pinga.” (p.89)

“O que fazer com aquele broche? Buscou na lembrança se teria alguém a quem pudesse contar a merda que havia feito. Não! Não havia ninguém. Sentiu-se perdida no mundo. Não tinha uma amiga, alguém a quem ela pudesse contar o segredo. Havia andado tanto, havia tempos que não cruzava todos os becos da favela. Lembrou-se da rua da casa de Dona Laura. Larga e cheia de árvores. Viu um beco à sua frente. Entrou nele procurando a saída. Saiu em cima de um monturo de lixo. O beco acabava ali, era preciso voltar. Sentiu novamente o gosto amargo na boca a ponto de fazê-la salivar. Olhou o lixo, sentiu nojo de si própria e começou a chorar. Ditinha estava muito cansada, tinha o corpo moído. **Entrara e saíra em vários becos da favela: Beco do Rala-Bunda, Beco da Cumadre Joaquina, Beco dos Dois Irmãos, Beco das Duas Marias, Beco do Sem Alma, Beco dos Namorados, Beco do Tio Totó, Beco da Dona Tacila, Beco das Irmãs Cuícas, Beco da Cruz-Credo... Becos, becos e becos.** Algumas pessoas, ao encontrarem com Ditinha, perguntavam se ela estava procurando os filhos. Ela procurava uma saída.” (p.90)

“O menino arrumou ocupação nova, a água rareava na favela. Outras famílias já haviam saído. Cada vez mais os tratores ganhavam espaço, ganhavam terreno. Duas ou três torneiras públicas já haviam sido arrancadas. **A torneira do Beco Largo, a torneira do Beco de Pai João e a torneira do Beco Escuro.** Os moradores dali se espalharam por outras torneiras da favela.” (p.95)

“Os tratores continuavam firmes o trabalho na favela. O dia inteiro era um infernal barulho. Um sobe-desce, um vai e vem do monstro pesadão. Os terrenos em declive, os buracos, os restos de barracos eram soterrados rapidamente. **No meio da área onde estava situada a favela, havia um buraco imenso que crescia sempre e sempre na época de chuvas com os constantes desbarrancamentos. O local era conhecido por Buracão.** O Buracão era grande, maior que o mundo talvez. Ali caíam bêbados e crianças distraídas. Mortes não havia, mas pescoços, pernas, braços quebrados, sim! Quando uma criança

sumia na favela, se a sua casa fosse nas adjacências daquele mundão esburacado, ou se tivesse ido por algum mandato ali por perto, viam-se rostos e ouvidos assustados na beira do Buracão, atentos a qualquer som ou gemido que das profundezas viessem. Os homens mais jovens e são subiam e desciam ali com facilidade. Desciam à cata do desaparecido. Os moradores mais próximos enchiam o Buracão de lixo. O Buracão foi um dos últimos, senão o último local da favela a desaparecer. O Buracão desafiava o mundo.” (p.96)

“Tio Totó escutava os barulhos dos tratores desejando ensurdecer. Aos poucos foi rareando as idas ao armazém de Sô Ladislau. Para chegar ao armazém, era preciso atravessar uma área da favela em que o bicho andava solto, arando, derrubando tudo e todos.” (p.96)

“A chuva persistente acabava por amolecer as paredes do barraco que, entretanto, iam resistindo por teimosia até o momento em que não aguentavam mais. Às vezes, rachavam primeiro, denunciando fraqueza, outras vezes não, caíam rápido e de repente. E quando ouvíamos um barulho, surdo, seco, apurávamos os ouvidos esperando gritos de dores humanas. Alguns ficavam soterrados, principalmente velhos e crianças. Os vizinhos corriam rápidos, em meio à chuva, com pás, paus, o que tivessem, e retiravam as pessoas. Não era tarefa muito difícil. Os barracos eram de adobe, latas, papelões e folha de zinco. Raramente havia mortos, vez por outra algum ferimento mais grave e, na maioria das vezes, só escoriações. O pior era o desespero de não ter para onde ir, não ter mais o barraco para morar.” (p.104)

“O Buracão parecia mais feroz ainda. Antes, quando ele tinha barracos pendurados ao redor, a sua boca parecia um pouco menor. Agora os barracos já haviam desaparecido e as famílias também. O bicho pesadão havia aplainado toda a área ao redor do Buracão. Às vezes, vinha tão próximo que dava a impressão de que despencaria pelo precipício abaixo. Rogávamos praga e desejávamos sinceramente que isso acontecesse. Mesmo se morresse o tratorista, tamanha era a nossa raiva, a nossa decepção, o nosso despeito por sairmos da favela. Precisávamos nos encontrar frente a frente com alguém em quem pudéssemos despejar o nosso ódio. Sabíamos, porém, que aquele moço não representava nada. Não era ele que nos tirava dali.” (p.112)

“A cada dia perdíamos mais pontos na favela. Havia caminhões levando mudanças o dia todo e todos os dias. O território nosso já se resumia ao quase nada. Os barracões eram derrubados com facilidade. O material que resistia ao abate era levado. Pedacos de tijolos, zinco, madeira, e às vezes, papelão.” (p.116)

“As latas estavam enfileiradas com sede. Tinham a boca aberta para o céu como se pedissem socorro. Deus, escondido atrás das nuvens, olhava impassível a fragilidade de todos. As lavadeiras, com os amontoados de bacias e tinas, com as mãos nas cadeiras, falando ou caladas, esperavam desesperadas a sua vez. A água caía pouco, lenta, preguiçosa, como se fosse um favor. Havia má vontade em tudo. Havia uma má vontade no viver. Maria-Nova estava ali, olhava a tina que fora antes de Filó Gazogênia. Ela começava a rachar ao sol. As lavadeiras procuravam jogar sobre ela as águas usadas, procuravam mantê-la cheia. Ela resistiu por algum tempo, mas agora um câncer bravo estava a comer-lhe a madeira. O ponto de ligação entre uma tábua e outra apresentava fendas que estavam visivelmente abertas, mesmo que lhe apertassem o arco. A tina lembrava os

últimos tempos de Filó Gazogênia. Estava também seca. E foi neste momento que Beto cochichou no ouvido de Maria-Nova bem baixinho, quase em pensamento.” (p.121)

“Os últimos barracos na favela pareciam estar ali de teimosos. Eram poucos, pouquíssimos. Lembrou-se dos que já haviam sido derrubados. Lembrou-se também do que contaram sempre Tio Totó e Maria-Velha, de como era ali na época em que chegaram. Muitos becos já haviam desaparecido. Agora, sobre aquela planura, era impossível reconstituir plena e fielmente onde ficavam o barracão do Geraldão, do Zé, da Maria da Luz e dos outros. Um terreno, que antes era reconhecível até de olhos fechados, de um momento para outro perdera todas as suas características. Perdera todo o tortuoso relevo. Os becos de onde saltavam tantas vidas desapareceram como se nunca houvessem existido” (p.131)

“Vó Rita veio abrir o portão e não demonstrou surpresa alguma. Parece que ela esperava a visita da menina, embora houvesse anos que ela e a Outra não eram visitadas por ninguém. Abriu o portão despencado e mais uma tábuca caiu no chão. Maria-Nova deu o passo seguinte e quando se percebeu no bequinho escuro, entre a parede e o barranco, ficou feliz consigo mesma. Sentiu-se como se estivesse ultrapassando o próprio limite da vida sem, contudo, morrer.” (p.132)