

## ARTIGO

### GEOGRAFIA E LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA: REPRESENTATIVIDADE, IDENTIDADE E EMPODERAMENTO

Maíra Suertegaray Rossato<sup>1</sup>

#### RESUMO

Este texto abordará as possibilidades de conexões entre a Geografia e a leitura literária na Educação Básica para ampliação do debate sobre a representatividade, a construção da identidade e promoção do empoderamento de crianças e jovens, sob a perspectiva da educação para as relações étnico-raciais e de princípios do pensamento decolonial. Associada a esta conversa, apresento minha experiência enquanto escritora de literatura infantil, trazendo relatos dos impactos que a leitura literária traz para os leitores e as transformações que promove nas crianças. A intenção é resgatar autores que propõem o trabalho interdisciplinar entre Geografia e Literatura, mas também trazer para essa discussão, referências e elementos mais atuais dessa construção, conectando com a importância da educação antirracista e decolonial na prática da Geografia na Educação Básica.

**Palavras-Chave:** Ensino de Geografia. Literatura. Educação para relações étnico-raciais. Pensamento decolonial.

#### 1 INTRODUÇÃO: O TEMA E AS SUAS RAZÕES

Como tornar a Geografia significativa e envolvente na escola? Essa é uma pergunta recorrente. Cada vez mais se questiona o conteúdo e a forma da abordagem da Geografia escolar. Este texto se propõe a abordar as relações que podem ser construídas entre a Geografia e a leitura literária na escola como forma de ampliar o debate sobre a representatividade, a construção da identidade e promoção do empoderamento de crianças e

---

<sup>1</sup> Professora Titular do Departamento de Humanidades do Colégio de Aplicação UFRGS. Atua na área de Geografia na Educação Básica e como professora da Linha de Ensino de Geografia no Programa de Pós-Graduação da mesma universidade. E-mail: mairasuerte@gmail.com

jovens, sob a perspectiva da educação para as relações étnico-raciais (ERER) e de princípios do pensamento decolonial. Associo a essa conversa minha experiência enquanto escritora de literatura infantil, resgatando relatos dos impactos que a leitura literária traz para os leitores e as transformações que promove nas crianças. Serão apresentados referenciais sobre estes temas, associados a dados que contextualizam essas questões.

Entendemos, aqui, que a Geografia escolar não é (só) a Geografia acadêmica, ela se constrói a partir do movimento entre conhecimentos acadêmicos, práticas pedagógicas; diretrizes curriculares e participação estudantil. A Geografia como disciplina escolar oferece sua contribuição para que os alunos e professores enriqueçam suas representações sociais e seu conhecimento sobre as múltiplas dimensões da realidade social, natural e histórica, entendendo melhor o mundo em seu processo ininterrupto de transformação (PONTUSCHKA *et al.*, 2009, p. 38). Pressupõe, portanto, a valorização dos saberes dos estudantes e a autoria, protagonismo e autonomia dos mesmos para a construção de um currículo vivo e em movimento.

Tendo a Geografia esse potencial de transformação, destaca-se, neste texto, o trabalho interdisciplinar com a literatura como possibilidade de reflexão sobre representatividade e construção da identidade dos estudantes.

Mas como pensar a interdisciplinaridade no ensino entre campos diferentes do conhecimento quando ainda não foi resolvida nem mesmo a integração no próprio interior da disciplina? A prática em boa parte das escolas ainda é de um trabalho compartimentado e isolado com pouca interlocução, entretanto, quando se atinge esses requisitos, o trabalho desenvolvido é extremamente enriquecedor e envolvente. E neste ponto, fica evidente que o trabalho interdisciplinar não exclui o saber parcelar - o saber disciplinar -, pelo contrário, é preciso sólida formação disciplinar para propor e desenvolver atividades interdisciplinares.

Crianças e jovens nem sempre fazem articulações quando os conteúdos escolares são tratados de forma estanque. Nesse sentido, as atividades interdisciplinares estimulam a construção do conhecimento de forma diferenciada e ampliada. Como dito por Pontuschka, Paganelli, Cacete (2009), a interdisciplinaridade permite criar novos saberes e favorece uma aproximação com a realidade mediante leituras diversificadas do espaço geográfico.

## 2 A LITERATURA E A GEOGRAFIA

A Literatura resulta de uma experiência existencial, social e cultural. Como toda arte,

é a expressão de um tempo, constituindo-se através de um ideário e, ao mesmo tempo, expressando-o (COELHO, 2000).

A obra literária é em si o resultado de processos geográficos, históricos, políticos, econômicos e sociais e parte de uma intencionalidade estética vinculada às condições sociais e culturais do autor. É a manifestação da sua cultura, das suas experiências. Nesta mesma linha, Silva e Barbosa (2014, p. 86) destacam que “o mundo literário, portanto, não é irreal no sentido da inexistência, da impossibilidade de contextualização fenomênica dos seus elementos, a realidade ficcional está na íntima relação do processo criativo e da realidade sócio-histórica e geográfica.”

Os produtos artísticos são simultaneamente expressões da sensibilidade do autor e expressões de “visão de mundo”, valores, impregnados na díade artista/fruidor [...] por outro lado esse fruidor, esse leitor, ao abrir as páginas de um livro, terá sua ação mediada por complexa trama de relações – trama essa que, mesmo não percebida por ele, é concreta e atuante. Assim sendo, a leitura não é um ato “natural”, mas cultural e historicamente demarcado (AMARAL, 1998, p. 149).

Num breve levantamento acerca da abordagem da literatura na relação com a Geografia na escola, percebe-se que, normalmente, a literatura é utilizada (parece inadequado, mas é este o verbo de fato) para exemplificar determinado conteúdo ou fenômeno, ou seja, como ilustração. Os próprios livros didáticos, na seção de indicações de leituras, o fazem com esta intenção.

Há, porém, abordagens que defendem um diálogo entre a literatura e a Geografia, como propõem Beraldi e Ferraz (2012, p. 190), uma vez que

a literatura traz para o geógrafo uma oportunidade de expandir os horizontes da Geografia, fornece matéria-prima para pensar o espaço, pelo olhar de escritores que simulam diversas realidades. (...) Tal ato (diálogo) significa colocar para conversar as imagens passíveis de serem criadas a partir do contato com a narrativa literária e as imagens presentes nas falas e silêncios presentes no espaço de vida dos alunos.

Estes autores destacam a necessidade de o professor oferecer a oportunidade para estudantes perceberem o mundo a partir de diferentes focos e perspectivas, incluindo a leitura por meio das produções artísticas, pois não há uma única forma de olhar o mundo e de construir o conhecimento geográfico. A interação com a literatura permite a elaboração de sentidos geográficos para aquilo que é lido. Além disso, é essencial valorizar na elaboração desses saberes os referenciais de espaço que o estudante está construindo em sua vida. No artigo que destaco aqui, os autores referem-se a crianças dos Anos Iniciais do Ensino

Fundamental, com as quais essa abordagem pode, por exemplo, contribuir para a construção da noção escalar e para a compreensão das relações de vizinhança e de pertencimento.

De forma semelhante, Silva e Barbosa (2014) apontam que ensinar Geografia pela literatura promove a ampliação da capacidade de interpretação do mundo e de sua organização, decorrente das experiências dos estudantes com leitura interligada à sua realidade. Isto é, a construção do conhecimento geográfico pelas articulações escalares através de múltiplas linguagens (com destaque às artes, linguagem estética) é essencial desenvolvimento espacial e crítico dos sujeitos.

A relação Literatura, Geografia e Ensino precisam ser processados para além da dogmatização das categorias geográficas procuradas nos livros de literatura, ou seja, alguns ainda consideram a relação comprometida pela necessidade em encontrar nos livros alguma parte do mesmo que relate as categorias geográficas, como se a relação Literatura e Geografia fosse apenas compreendida por essa procura. Neste sentido, avançamos em oposição a essa visão positivista, pois entendemos que a obra literária em si é resultado de processos geográficos, históricos, políticos, econômicos, sociais e culturais, isto é, não podemos ao ler uma obra buscar isoladamente as categorias geográficas como se as mesmas não se comunicassem com o mundo. (SILVA E BARBOSA, 2014, p. 81)

Para isso, os autores apresentam uma metodologia de trabalho na Educação Básica chamada estética geográfico-literária que considera as vivências trazidas pelos estudantes como “as categorias e conceitos geográficos vivos” e a leitura literária proporcionará conexões das suas vidas com as ficções, contribuindo para a reflexão de suas próprias vivências, pois “a formação do ser humano pela Geografia emerge também da linguagem estética” (SILVA e BARBOSA, 2014, p. 82).

Desta forma, o mundo será percebido pelo aluno através da relação do sujeito-leitor com a leitura da obra a partir de suas experiências cotidianas, que compreendem as suas práticas e seus discursos permeados pela realidade física e um conjunto simbólico que contempla as relações culturais, sociais, econômicas. Busca-se a correspondência entre os elementos da obra e as preocupações geográficas. Interpreta-se a obra pelos paralelismos e seus cruzamentos com a realidade do estudante (SILVA e BARBOSA, 2014).

Frederico Loza Barcellos (2009), por sua vez, apresenta a abordagem cultural para o trabalho interdisciplinar entre Geografia e Literatura. Segundo ele,

o interesse pela temática geografia e literatura permitiu que várias tendências se tornassem matéria de reflexão, tanto em relação à crítica social, quanto em relação ao que está em jogo no discurso da representação do espaço e dos lugares. Dentro deste contexto, a literatura moderna deixou de ter como tema

central, entre os geógrafos, o meio ambiente e passou a dar uma maior relevância ao lugar e seus significados e à relação entre as pessoas e o lugar (...) Dessa forma, a literatura não somente reconstitui uma experiência, como também formula experiências (BARCELOS, 2009, p. 42).

Este autor retoma a obra de Brosseau (2007), que sistematizou os trabalhos da Geografia com a literatura desenvolvidos a partir dos anos de 1970 e identificou duas vertentes de trabalho: literatura como transcrição da experiência dos lugares, numa perspectiva humanista, e literatura como crítica da realidade, desenvolvida pela Geografia Crítica.

Para Brosseau (2007a), a maioria dos trabalhos desenvolvidos evidenciam a utilização da literatura apoiada em uma visão instrumental, em razão daquilo que ela pode nos ensinar sobre o mundo exterior ou sobre nossa relação com o mundo.

Esse caráter instrumental - que é difícil de se contornar - repousa, evidentemente, em motivos diferentes, mas as razões frequentemente são as mesmas, servindo a suas respectivas causas: para uns, a literatura serve de fonte de informações; para outros, serve para relocar o homem no centro das preocupações; ou, ainda, para criticar o status quo, tendo em vista uma melhor justiça social (BROSSEAU, 2007a, p. 60).

A literatura, na concepção humanista, teria importância para o estudo geográfico por transcrever as experiências concretas que o autor tem com os lugares, sendo vista assim como resultado de percepção da qual guardará o vestígio. Sob a lente da Geografia Crítica, é imprescindível que o texto literário seja interpretado a partir da contextualização social e histórica da sua produção (BARCELOS, 2009).

Na perspectiva humanista, o método dialógico de Brosseau (2007b) propõe diálogo entre o leitor e o texto literário, nesta proposta, o romance (entendido como sujeito). Neste método, a descrição é parte importante do diálogo, pois reconta a narrativa, destacando pontos antes não observados. Brosseau entende que o romance, por não ser discurso científico, não é o real, mas é uma representação do real ou, ainda, como aponta Henriques (*apud* Barcelos, 2009), uma verdade parcial. Desta forma, “o texto literário não se torna um produto neutro, já que tanto escritor quanto leitor consumiram o mesmo texto de diversas formas possíveis, seguindo suas próprias significações e valores” (BARCELOS, 2009, p. 45).

No que tange à análise da Geografia, na apreensão do espaço geográfico existe uma dimensão concreta (produção do espaço material) e uma dimensão simbólica (representações) que interagem. Tal apreensão através do discurso literário do romance oferece a conexão entre

o real e o imaginário, entre o objetivo e o subjetivo, a qual permite o entendimento do texto literário como forma de representação do espaço real (BARCELOS, 2009).

Numa perspectiva que se aproxima do que foi levantado acima, mas que também traz aspectos diferentes que entendo relevantes, trago as ideias de Michèle Petit, antropóloga francesa que construiu sua trajetória desenvolvendo pesquisas, em certas ocasiões em parceria com geógrafos, sobre a leitura literária e o seu potencial transformador da vida das pessoas, como na zona rural francesa, nas periferias de Paris ou em zonas de conflitos e guerras.

Embora Petit aborde a questão da leitura literária de uma forma bastante ampla, entendo que sua discussão tem muitas conexões com a Geografia e aponta caminhos interessantes para essa abordagem na escola: a da transformação individual como impulso para a transformação coletiva.

A leitura desperta o espírito crítico, que é a chave de uma cidadania ativa. E como isso acontece? Para Petit (2009), ler permite um distanciamento, uma descontextualização, mas também abre espaço para o devaneio, no qual outras possibilidades são cogitadas, outras realidades são possíveis. A leitura ajuda a constituir-se, construir-se, a encontrar um sentido para a existência.

Assim, essa relação que se estabelece entre o leitor e o texto é transformadora nos dois sentidos, uma vez que permite ao leitor retrabalhar o que lê, dando outros significados, alterando o sentido, introduzindo novos elementos, mas também o transforma.

Os escritores nos ajudam a nomear os estados pelos quais passamos, a distingui-los, a acalmá-los, a conhecê-los melhor, a compartilhá-los. Graças as suas histórias escrevemos a nossa, por entre as linhas. E porque tocam o mais profundo da experiência humana – a perda, o amor, o desespero, a separação, a busca de sentido. (PETIT, 2009, p. 39).

Em seu livro *Ler o Mundo* (PETIT, 2019, p. 53-54), Michèle diz:

nós tomamos posse dos textos lidos tranquilamente, sem nem pensar, tamanha nossa necessidade de que se faça presente do lado de fora aquilo que está dentro de nós, de tanto que buscamos ecos daquilo que vivemos de forma confusa, obscura, indizível, e que por vezes se revela e explicita de maneira luminosa, transformando-se graças a uma história, um fragmento ou uma simples frase. (...) Ler serve para encontrar fora de si palavras à altura de sua experiência, figurações que permitem encenar, de maneira distanciada ou indireta, aquilo que vivemos, sobretudo os capítulos difíceis de nossa história.

A autora aponta o potencial que a leitura literária tem para recompor identidades e relações de pertencimento, configurando-se como possibilidade de resistência aos processos

de marginalização, pois “(...) elabora uma identidade singular, aberta, em movimento, evitando que se precipitem modelos preestabelecidos de identidade que asseguram seu pertencimento integral a um grupo” (PETIT, 2009, p. 37).

É possível ver que a Geografia tem terreno fértil para o trabalho na escola a partir da leitura literária. Contudo, a autora chama a atenção para que é comum a escola gerar um afastamento do gosto pela leitura, pois a forma como é desenvolvido o trabalho (fichas de leitura, perguntas que tem o objetivo de examinar o livro em detalhes) torna a experiência com o texto cansativa e desestimulante.

Ler contribui para que nos tornemos mais agentes de nossas vidas. Permite abrir um pouco o espaço de possibilidades e assim encontrar um lugar – mas um lugar em um mundo, em uma sociedade que transformamos um pouco, onde temos a nossa parte, onde nos inscrevemos (PETIT, 2009, p. 54).

### 3 LITERATURA E IDENTIDADE

A população afrodescendente do Brasil, conforme dados da PNAD/IBGE de 2018, é de 116,9 milhões de pessoas, isto é, 55,8% dos brasileiros. Ainda que em maioria numérica, os negros e negras brasileiros são historicamente oprimidos econômica, política e/ou culturalmente. Neste quadro de racismo estrutural que se coloca, os grupos dominantes são consequentemente entendidos como a norma, como o padrão. A implicação sutil desse entendimento é que, por estarem fora do padrão, as minorias são menos humanas, menos importantes.

Como resistência a essa estrutura racista, conceitos como o de representatividade, empoderamento (BERTH, 2019) e lugar de fala (RIBEIRO, 2017) ganham espaço e iniciam um movimento para mudar realidades.

A representatividade é importante para a construção das subjetividades e da identidade de um grupo, uma vez que ela expressa os interesses destas pessoas (BOBBIO, 1998). Quem o representa, compromete-se com a sua luta, com suas necessidades e suas demandas. Assim, ao contribuir para a construção de identidades, a representatividade impacta na autoestima, no empoderamento (ação coletiva de um grupo a partir da tomada de consciência da sua situação e busca de mudança, conduzida pela autoafirmação, autovalorização autorreconhecimento) e no exercício de empatia (entender a posição do outro, escutar e dar voz a ele).



Ver-se representado valida a nossa existência, amplia nossas noções do que podemos ser e fazer, dá espaço e voz para as minorias que não conseguem se fazer ouvir na vida real, ou mesmo que são fortemente incompreendidas e hostilizadas.

Neste sentido, destaco o conceito de lugar de fala como ideia que permite ampliar e aprofundar esta discussão, pois, como escreve Ribeiro (2017; 2019), todas as pessoas falam a partir de um lugar social, definido por relações de poder e entrecruzado por questões de raça, gênero e classe. Esse lugar social, ocupado por grupos de pessoas definirá suas trajetórias, as oportunidades que terão ou deixarão de ter. Para Ribeiro (2017, p. 75), “os saberes produzidos pelos indivíduos de grupo historicamente discriminados, para além de serem contra discursos importantes, são lugares de potência e configuração do mundo por outros olhares e geografias.”

Aqui trago a leitura literária como possibilidade de construção geográfica, então é importante pensarmos nas escolhas que são feitas no espaço da escola (e não só ele). Em muitos textos literários, amplamente trabalhados com crianças que trazem uma visão da cultura europeia, percebemos a demarcação de conceitos de bem/mal, certo/errado, felicidade/infelicidade, belo/feio, entre outros.

Esses valores estão presentes não só na literatura infantil, mas permeiam todas as esferas sociais, e representam a história de opressão de um povo sobre outro, na qual, os supostamente superiores impõem sua cosmovisão, pois, segundo Gonçalves e Silva (2006), “vêm-se como centro do mundo, eixo em torno do qual gira o que é verdadeiramente humano” (PERES; MARINHEIRO; MOURA, 2012, p. 8).

Este modelo apresentado nas histórias – jovens de pele branca, cabelos e olhos claros, bonitos – é entendido como o ideal a ser alcançado. Vivemos numa sociedade muito cruel e perversa com aqueles que não fazem parte do padrão – eurocêntrico - estabelecido como o belo, como o aceitável, como aquele de sucesso. E por esta razão, a busca pela aproximação desses personagens em sua totalidade ou em partes é perseguida, consciente ou inconscientemente. Neste sentido, Amaral (1998, p. 14) destaca que “o fato é que muitos e muitos de nós, embora não correspondendo a esse protótipo ideologicamente construído, o utilizamos em nosso cotidiano para a categorização/validação do outro.”

Aqui temos um importante tópico para pensar: a construção das nossas identidades acontece na interação com o outro/outros, nas relações sociais. Assim, como nos diz Souza (2005), a cultura é o referencial para a construção da identidade, pois esta se dá em uma relação dialética entre o indivíduo e o grupo social.



Destaco uma ideia bastante interessante trazida por Cuche (1999) *apud* SOUZA (2005 p. 5) para entender a construção da identidade.

A identidade é sempre uma negociação entre uma “auto-identidade” – definida por si mesma e uma “hetero-identidade” – definida pelos outros. A situação relacional é que vai legitimar de forma positiva ou negativa, a auto-identidade. Ou seja, numa relação de força entre os grupos, a auto-identidade fica em desvantagem quando a hetero-identidade estigmatiza o grupo dominado. Essa estigmatização dos grupos minoritários leva tais grupos a um recolhimento para si de uma identidade negativa. Desenvolve-se entre eles um fenômeno de desprezo por si mesmo que está ligado à interiorização de uma imagem construída pelos outros (hetero-identidade).

Nossa identidade, então, é construída pela relação de forças entre a forma como nos vemos e como os outros nos vêem. Neste contexto, os livros de literatura infantil representam esta hetero-identidade, sendo a expressão simbólica do olhar do outro, atuando diretamente na formação de uma consciência de mundo e no processo de construção identitária das crianças.

Peres, Marinheiro e Moura (2012, p. 9) chamam a atenção, tomando os contos de fada como exemplo, para o fato de que

processo de construção da identidade da criança negra, se dá sem a referência cultural e, principalmente, corporal de sua etnia. Acreditamos que nesse processo a questão corporal é de extrema importância. Sendo o corpo elemento primordial na percepção do “eu”, **quais implicações há na negação constante desse corpo?** (grifo da autora).

Silva (2006, p. 170) aponta que “as pessoas se situam humanas através de seus corpos diante do mundo, da sociedade que as rodeia, da comunidade onde vivem, da classe e do grupo a que pertencem”. Percebo, então, minha responsabilidade enquanto escritora, professora, mãe e cidadã de trazer visibilidade a estes grupos, às suas histórias, aos seus heróis, suas conquistas.

O racismo é uma questão estrutural de nossa sociedade, e sua manifestação mais latente se dá através do preconceito baseado em diferenças fenotípicas. A utilização do conceito de raça como forma de classificar a diversidade humana serviu, durante séculos, para hierarquizar e estabelecer escalas de valor entre as chamadas raças, relacionando as características biológicas (cor da pele, traços morfológicos) às qualidades psicológicas, morais, intelectuais e culturais. É justamente o estabelecimento desta relação que faz surgir o racismo. Esse discurso acaba sendo usado para justificar e legitimar os sistemas de dominação racial. (MUNANGA, 2004).

O conceito de raça, atualmente, não se refere mais a aspectos biológicos, mas sim, ideológicos, políticos e sociais. “Embora a raça não exista biologicamente, isto é insuficiente

para fazer desaparecer as categorias mentais que a sustentam. O difícil é aniquilar as raças fictícias que rondam em nossas representações e imaginários coletivos” (MUNANGA, 2004, p. 10).

Em muitos textos dedicados às crianças e jovens, o racismo é expresso pela ausência da imagem do negro e pela constante afirmação de um ideal de comportamento e beleza branco. A construção da identidade de uma criança que não tem correspondência corporal positiva nos seus repertórios imagéticos ou é marcada pela invisibilidade, é prejudicada, uma vez que esta criança, ao não se enxergar dentro do padrão estabelecido, mesmo inconscientemente, passa a atribuir características negativas ao seu próprio corpo.

Segundo Souza (2005, p. 6),

A ideologia racial branca fez da brancura algo transcendente e universal. E por tudo o que o negro sofre e sente, ele passa a desejar uma realidade contrária a que ele vive e isso significa repudiar a sua própria cor, a sua pessoa, a sua existência. Tudo aquilo que lembra sofrimento precisa ser apagado e se o corpo for visto como objeto de sofrimento e não como fonte e local de prazer, ele acabará sendo repudiado. A amargura, o desespero e revolta pelas diferenças em relação ao branco acabam se transformando em ódio pelo próprio corpo. E então, o negro adota para si os valores do branco e esquece sua própria história.

A partir destas questões, é imprescindível pensar a escola e a Geografia escolar diante desse processo de estigmatização. O que podem e devem os professores de Geografia fazer em suas salas de aula com base nessas constatações e da necessidade de reflexão e mudança?

Para organizarmos essas reflexões, trago algumas ideias de pesquisadores da Geografia da Infância, que estudam, a partir de recortes de idade, gênero, etnicidade e classe social, como meninos e meninas concebem, percebem e representam seus espaços (LOPES, 2013).

Crianças são crianças de algum lugar e em algum lugar, identificando, nesta existência, uma base na qual essa construção se desenvolverá. Desta forma, falamos em não apenas uma, mas diversas culturas infantis, que dependerão das territorialidades infantis estabelecidas (LOPES e VASCONCELOS, 2006).

As crianças, ao compartilharem a realidade com as demais, irão estabelecer uma relação horizontal de identidade entre elas e criar uma relação vertical de identificação com os adultos, constituindo concepções reais que possibilitam a vivência da sua infância não como se quer, mas como se pode dentro da lógica de organização social do grupo. O sentido de infância é atravessado, dessa forma, pelas dimensões do espaço e do tempo que, ao se agregarem com o grupo social, produzem diferentes arranjos culturais e diferentes formas de ser criança, traços

simbólicos carregados por toda vida (LOPES e VASCONCELOS, 2006, p. 110-111).

Para esses autores, portanto, a vivência da infância conecta-se com o lugar onde vive esta criança, pois a partir deste lugar e da cultura de seu grupo, ela desenvolverá as suas subjetividade e territorialidade infantis. Importante destacar que “os sentidos de infância variam de acordo com os interesses destinados pela sociedade às suas diferentes camadas sociais, estabelecendo diferentes caminhos para a vida adulta.” (LOPES e VASCONCELOS, 2006, p. 116).

Assim, faz sentido algo que Petit (2009) traz sobre modelos pré-estabelecidos de identidade que tornam a criança/jovem parte de um grupo. De fato, podemos pensar que num país como o Brasil, onde o racismo, o machismo e a desigualdade social são a base estrutural da sociedade, alguns grupos têm sua trajetória previamente definida pela realidade em que vivem e isso pode ser paralisador. A leitura literária oferece, então, a possibilidade de criar e sonhar com outras realidades, promovendo a libertação desses modelos. A Geografia, a partir da literatura pode contribuir para essa transformação.

#### 4 A LITERATURA INFANTIL, A GEOGRAFIA E AS POSSIBILIDADES NA SALA DE AULA

As reflexões que trago neste texto relacionam minha atuação profissional na docência em Educação Básica com minha atuação enquanto escritora de literatura infantil.

Quando comecei a escrever as histórias há onze anos, o universo da literatura infantil não era tão diverso como o de hoje. Livros com protagonistas negros, temáticas relacionadas a questões de racismo ou de gênero, por exemplo, eram raras. Nas histórias a quais minha filha (menina negra) e outras crianças tinham acesso e tem até hoje, é explícita a ausência da figura do negro, ou seja, a etnia negra é constantemente negada não pela presença de estereótipos negativos (ainda que isso seja presente também), mas pela constante afirmação do ideal do branco. Constrói-se, por mais que nós (mães, pais e avós) mostremos aos nossos filhos o contrário, uma identidade marcada pelos estigmas, pelos estereótipos, pela ausência das referências positivas.

O continente africano guarda uma história riquíssima que inicia com o surgimento da nossa espécie na Terra, é formado de um belo mosaico de paisagens sobre as quais muitos povos desenvolveram diversos modos de viver, a partir de aldeias, reinos e impérios. Na África viveram (e ainda vivem) princesas e príncipes, guerreiros e guerreiras.

É necessário falar da diáspora africana, da escravização de milhões de pessoas trazidas para o Brasil, mas é essencial falar de formas de resistência e de luta contra tudo isso no passado e no presente. O letramento racial - termo traduzido pela antropóloga Lia Vainer Schucman de “racial literacy”, conceito criado pela antropóloga afro-americana France Winddance Twine - é essencial desde os pequenos. Identificar e questionar os papéis que normalmente são atribuídos a brancos e negros é fundamental para que as crianças possam, desde pequenas, desnaturalizar o racismo entranhado na sociedade. Mostrar o protagonismo negro, a beleza, a força, as conquistas são relevantes para que crianças negras se vejam representadas e possam visualizar uma realidade diferente.

Chimamanda Adichie em seu livro *Educar Crianças Feministas: um manifesto* (2017, p. 52) fala nesse sentido.

Esteja atenta também a lhe mostrar a constante beleza e capacidade de resistência dos africanos e dos negros. Por quê? A dinâmica de poder no mundo fará com que ela cresça vendo imagens da beleza branca, da capacidade branca, das realizações brancas, em qualquer lugar onde estiver. Isso estará nos programas de tv a que assistir, na cultura popular que consumir, nos livros que ler. Provavelmente também crescerá vendo muitas imagens negativas da negritude e dos africanos. Ensine-lhes a sentir orgulho da história dos africanos e da diáspora negra. Encontre heróis e heroínas negras na história.

As temáticas relacionadas a história da África e dos afrodescendentes, representatividade, respeito às diferenças e questões indígenas assumem um papel central nas minhas histórias. Ganham destaque porque ao longo do meu trabalho de professora e mãe deparei-me com muitos questionamentos a respeito da desigualdade social no Brasil, do racismo estrutural, da valorização da beleza eurocentrada em detrimento de outros padrões de beleza. Questionamentos feitos por crianças, decorrentes das suas experiências pessoais, do seu mundo vivido, das suas dores e na busca de um entendimento.

Como não dar essas respostas? Foi então que, com leituras e pesquisas na área, desenvolvi estas histórias. Uma forma de responder àquelas inquietações, discutindo temas socialmente relevantes e apresentando aos leitores personagens com os quais se identificassem. E foi com estes temas que percebi a importância da literatura na construção da identidade da criança.

Questões como estas pautavam o debate que eu tinha com os estudantes, quando visitava as escolas para falar da beleza das princesas africanas que aparece no livro “Dandara e a Princesa Perdida” (SUERTEGARAY, 2012), ou para falar da valorização das nossas origens, das histórias de antepassados que moldam o nosso corpo, que dão cor à nossa pele e

forma aos nossos cabelos, como na história de “Dandara, seus cachos e caracóis” (SUERTEGARAY, 2015).

Trago para subsidiar essa reflexão alguns relatos de transformações proporcionadas pela leitura literária. O primeiro diz respeito à Dandara, minha filha, que não gostava de seus cabelos cacheados, prendia-os sempre. Chegou a me pedir para alisá-los definitivamente. Apesar de toda a conversa e busca de referenciais positivos para que ela mudasse a forma de se ver e de se relacionar com os seus cabelos, não abria mão de prendê-los. Para ela e para tantas outras crianças escrevi “Dandara, seus cachos e caracóis”, para mostrar o quanto de histórias e de lutas existia nos seus cachos, para mostrar como são bonitos e devem ser valorizados. Aos poucos, fui vendo minha filha mudar; aos poucos os cachinhos foram ganhando liberdade até a completa soltura. Dandara hoje é uma adolescente empoderada, orgulhosa das suas raízes, consciente das batalhas enfrentadas por seus antepassados e daquelas que ainda terão de ser travadas na busca de um país mais justo para todos. Dandara tem orgulho da sua história, da sua cor e de seus cachos. Escreveu para mim este cartão (Figura 1).

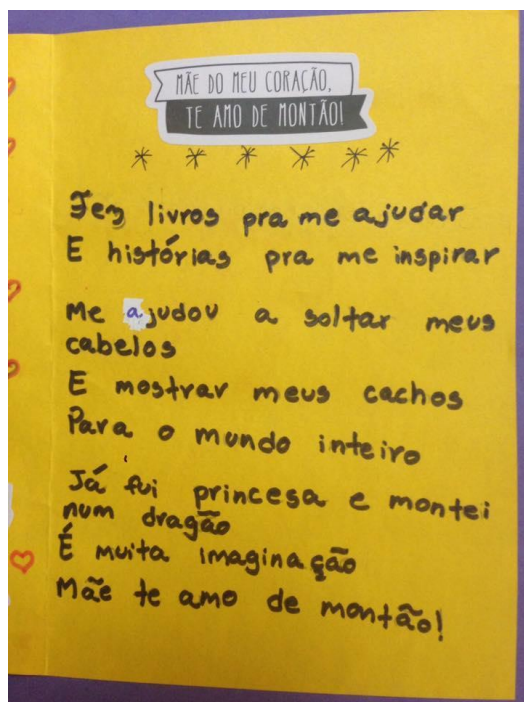


Figura 1: cartão escrito pela Dandara. Fonte: Arquivo da autora.

Uma colega professora do Colégio de Aplicação (CAp) me indicou a leitura de um trabalho de conclusão de curso de Pedagogia (FACED/UFRGS) da estudante Michelle Maciel Ribeiro que contava sobre a proposta pedagógica desenvolvida junto a sua turma de estágio. Sua proposição era desenvolver atividades com foco na Educação para as Relações étnico-

raciais. Em seu trabalho, apresenta um depoimento sobre uma aluna adolescente que não tirava nunca o capuz, mas se transforma depois de se identificar com a princesa Makena do livro “Dandara e a Princesa Perdida”.

Na manhã seguinte, ao terminar a primeira proposta de atividade, Mariele pediu o livro para que pudesse terminar a leitura. Entreguei para ela e reiterei que só ela poderia olhar. Algum tempo depois ela veio até a minha classe, abriu o livro e me mostrou com muita empolgação uma figura, dizendo: “Olha profe! Eu pareço com ela! Nosso cabelo é parecido!” a figura do livro que ela me mostrara, era uma das princesas negras. Confesso que levei alguns segundos sorrindo, com imensa alegria, até que comecei a minha intervenção, perguntando “tu viu que linda? Ela é uma princesa negra, tem os cabelos crespos e tem orgulho disso!” ela sorria, ainda empolgada e concordava “aham, profe”. O sorriso que ela abria no rosto era inenarrável. Continuei: “Tu achou o cabelo dela parecido com o teu?” e com a cabeça e um jeito tímido ela concordou, então prossegui “me diz, porque tu usa capuz e esconde teu cabelo, que é lindo?”

(...) Mariele com seus onze anos representava muito mais uma adolescente por suas falas, gírias e atitudes, do que uma criança. Percebia muita confiança e atenção da parte dela nos momentos de conversas, e, mesmo assim, não esperava que ela revelasse para mim, o significado que o livro impulsionou nela. Na semana seguinte, na segunda-feira senti uma alegria imensurável logo que cheguei à escola. Mariele havia tirado seu capuz! Ela havia não só aceito seu cabelo, mas também estava o valorizando com um delicado laço vermelho. Naquela manhã senti como se tivesse alcançado muito mais que alguns objetivos. Senti orgulho pela coragem dela em tão jovem assumir seu papel na sociedade, papel de mulher e negra. Senti orgulho por saber que demorou, mas que enfim ela sentia-se capaz de enfrentar os desafios que encontraria pela frente (como comentários e perguntas de seus colegas, etc.). Além disso, como docente, vi na prática como os diferentes suportes pedagógicos, como os livros, imagens, representações e falas, compõem juntos um potencial educativo que ultrapassa a sala de aula. (RIBEIRO, 2017, p. 29-30).

“Dandara e a Princesa Perdida” também foi importante para uma menina moradora da Restinga, bairro da periferia de Porto Alegre. Após uma atividade de contação da história e de conversa com os leitores, que acontece em diversas escolas da rede pública por meio de projetos de incentivo à leitura, a professora veio me contar como aquele livro tinha sido importante para uma de suas alunas, pois mudou a sua forma de se portar na sala de aula. Reconhecer-se bela como uma princesa, ver a importância da sua história, identificar histórias parecidas teve uma influência positiva na sua autoimagem, a deixou mais confiante. A menina passou a falar mais na sala de aula, participar com colocações que antes não aconteciam.

No Colégio de Aplicação da UFRGS, foi o folhear das páginas de “Dandara, seus cachos e caracóis” e o trabalho realizado pela professora do primeiro ano do EF que impulsionou a transformação de uma menina tímida que estava sempre de cabelo preso. Após o trabalho com o livro, que aborda as histórias contadas pelos caracóis da Dandara, remetendo



à sua ancestralidade, a estudante passou a usar seu cabelo solto, cada dia com um penteado diferente. No dia em que fui até a turma para conversar sobre o livro, esta menina me mostrava com orgulho o quão lindos eram seus cabelos.

Recentemente, a partir de uma visita feita na Escola Estadual Brigadeiro André Sampaio de Alvorada, município da Região Metropolitana de Porto Alegre, pelo projeto Lendo pra Valer, a professora do terceiro ano do EF, Livia Meister, escreveu em minha página de escritora de *Facebook*:

Hoje recebemos na escola a visita da Maíra Suertegaray. Maíra é professora e escritora de literatura infantil. Suas personagens são, predominantemente, meninas negras, inspiradas nas suas filhas. Ela nos contou que a intenção dela foi dar protagonismo às meninas negras, representatividade. Que assim como as suas filhas, outras meninas também pudessem se ver, se reconhecer e entenderem sua ancestralidade. Mais do que isso, a Maíra conseguiu que eu me identificasse com cada história dela que eu li. Eu sou uma menina negra que cresceu sem se ver representada também. E que aprendeu muito cedo que o padrão de beleza é branco e liso. Menina negra de pele clara, que levou 30 anos pra se assumir negra.

Que falta me fizeram Dandaras e Anahís na infância! Que as nossas meninas possam se identificar e se empoderar desde cedo. Que se apropriem e se amem com tudo o que são. Parabéns, Maíra, teu trabalho é importante e necessário. E obrigada! Minha menina negra desperta pra te agradecer e a professora de hoje se enche de alegria em saber que não estamos sós nessa caminhada!

Livia hoje leciona nas turmas de magistério e discute essas questões com futuros professores. Recebo muitos relatos semelhantes a esses de mães, pais, professores. Quando encontro os leitores para dialogar e responder perguntas sobre meus livros, sempre surgem muitas histórias de crianças que ficaram surpresas de conhecer mais sobre as suas origens e como isso foi significativo.

É importante para essas crianças auto reconhecerem-se belas e belos, princesas e príncipes, heroínas e heróis. Chimamanda (2017) aponta que é fundamental oferecermos alternativas às crianças, diferentes tipos de belezas, pessoas (homens e mulheres) inspiradoras para que possam se contrapor aos estereótipos.

Ainda, nesse sentido, é essencial retomar Munanga (2004, p. 7), quando diz que:

A igualdade supõe também o respeito do indivíduo naquilo que tem de único, como a diversidade étnica e cultural e o reconhecimento do direito que tem toda pessoa e toda cultura de cultivar sua especificidade, pois fazendo isso, elas contribuem a enriquecer a diversidade cultural geral da humanidade.



Para contribuir com uma mudança na autoimagem e na autoestima dessas crianças que me tornei escritora. Escrevo para mostrar a sua beleza, para exaltar a sua história, a história de luta e de resistência dos povos africanos que construíram este país, mas também para trazer à tona a importância do debate da representatividade e do letramento racial.

Ainda pensando em respeito às diferenças e representatividade, escrevi “No país de Anahí” (SUERTEGARAY, 2015), que apresenta um país fictício com suas paisagens, seus habitantes, suas características e seus conflitos. Esta história destaca, ainda, conceitos relacionados à ciência geográfica (como espaço, território, paisagens, fronteiras) e permite pensarmos sobre as formas de nos relacionarmos em sociedade e com o ambiente. Esta história desperta nos leitores, o que levantava Petit anteriormente: a possibilidade de imaginar algo diferente, um mundo, um país, um lugar onde possamos agir de outro modo, mudar as coisas, ocupar outros espaços.

Destaco as ideias trazidas por Lopes e Vasconcelos (2006, p. 119) que abordam as territorialidades infantis. Assim como os adultos territorializados a um local concreto com fronteiras delimitadas, pertencentes a diversos grupos sociais que se diferenciariam a partir de suas extensões e com regras a serem seguidas de acordo com as redes de significado nelas tecidas,

o mesmo ocorreria com as crianças em seus diferentes contextos, pois para “além das diferenças individuais, as crianças distribuem-se na estrutura social segundo a classe social, a etnia a que pertencem, o gênero e a cultura” (Sarmiento & Pinto, 1997, p. 22). Isso significa demarcações de alteridades e a organização de fronteiras, constituindo limites entre diferenças, o que torna possível o processo de territorialização e de identificação, constituindo suas identidades locais, criando uma estreita relação entre identidade infantil e os territórios de infância.

Porém, longe de parecer algo simples e estável, diferentes territórios podem se amalgamar, se sobrepor, se cruzar, se diferenciar, revelando muitas vezes conflitos de diversos grupos sociais em suas espacialidades e, implicitamente, o destino esperado para seus diferentes sujeitos.

Neste sentido, ao escrever minhas histórias, procuro suscitar este debate. Ao valorizar as histórias ancestrais, as trajetórias de povos que contribuíram para a formação do território brasileiro e mostrar a diversidade de pessoas que formam os nossos espaços e nele atuam (com suas contradições inclusive), desperto o olhar e a sensibilidade do leitor para estas questões/conflitos nos quais estão inseridos. Este despertar, muitas vezes, ainda que lentamente, contribui para uma nova forma de olhar e de se posicionar em relação a isso. Assim, temos crianças mais conscientes e questionadoras da sua realidade e, a partir daí, empoderadas e mais empáticas em relação à diversidade.

Por fim, destaco a temática da representatividade ligada às questões do povo guarani, com o livro “Anahí: a flor que queria ser menina” (SUERTEGARAY 2017), e dos povos da floresta, em particular os ribeirinhos que vivem na Amazônia, com o livro “Boyrá e o Menino” (SUERTEGARAY, 2015). A história de “Boyrá e o Menino” surge dentro de um projeto desenvolvido junto ao Núcleo de Estudos em Geografia e Ambiente (NEGA/UFRGS) e o Instituto Chico Mendes para Biodiversidade de Tefé (ICMBio/Tefé), por demanda de comunitários ribeirinhos e de professores das escolas da Floresta Nacional de Tefé para que as crianças em fase de alfabetização tivessem a possibilidade de ler sobre seu espaço de vida, verem-se e se identificarem com suas origens de ribeirinhos, além de protagonistas com o cuidado de seu espaço de vida, a floresta.

“Anahí: a flor que queria ser menina fala” sobre a chegada de minha filha mais nova, remetendo à nossa ancestralidade indígena por meio da lenda guarani da flor de corticeira, também chamada como flor de Anahí, bastante conhecida no sul do Brasil. Esta lenda aborda a luta dos guaranis em defesa da sua terra e de seu povo por meio da resistência de uma mulher indígena. As ilustrações deste livro foram elaboradas a partir das texturas de cestarias e incorporando palavras em guarani.

Enquanto professores de Geografia podemos pensar que a experiência da leitura literária, ao mobilizar sentimentos e reflexões sobre temas, vivências comuns ou diferentes, permite ao estudante descentrar-se, abrindo-se para novos pontos de vista, que podem lhe autorizar a mudar a forma de agir sobre o mundo. Os depoimentos anteriores mostram isso: leitores que passaram a se ver de maneira positiva, entendendo a relevante contribuição dos povos africanos e afrodescendentes na construção do país, orgulhando-se dessa ancestralidade e posicionando-se de forma diferente frente a isso.

Petit (2009, p. 79) aponta que “os livros, e em particular os de ficção, nos abrem as portas para um outro espaço, para uma maneira de pertencer ao mundo. Os escritores nos presenteiam com uma geografia, com uma história, uma paisagem onde retomamos o fôlego”. Relacionar a leitura com o espaço vivido, com a forma de sentir e entender o seu espaço individual, abre a possibilidade de pensar um mundo diferente, uma realidade e até mesmo um futuro distinto.

A leitura impactará cada leitor de um modo único, ela constitui uma experiência individual que, ao contribuir para o autoconhecimento, amplia o nosso repertório para pensarmos a relação com o que nos rodeia.

A apropriação da língua, o acesso ao conhecimento, como também a tomada de distância, a elaboração de um mundo próprio, de uma reflexão própria, propiciados pela leitura, podem ser pré-requisito, a via de acesso ao exercício de um verdadeiro direito de cidadania. Pois os livros roubam tempo do mundo, mas eles podem devolvê-lo, transformado e engrandecido, ao leitor. E ainda assim, sugerir que podemos tomar parte ativa no nosso destino. (PÉTIT, 2009, p. 148).

O excerto acima não poderia ser mais geográfico e mais significativo para entendermos a riqueza de possibilidades permitidas pelo trabalho interdisciplinar da Geografia com a Literatura.

## 5 O QUE QUER A GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA?

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) menciona como objetivo principal da Geografia na Educação Básica "desenvolver o pensamento espacial, estimulando o raciocínio geográfico para representar e interpretar o mundo em permanente transformação e relacionando componentes da sociedade e da natureza". (BRASIL, 2017, p. 360)

Partindo deste princípio, para fazer a leitura do mundo em que vivem com vistas ao exercício da cidadania, os estudantes precisam ser estimulados a pensar espacialmente, desenvolvendo o raciocínio geográfico, articulando a localização e a distribuição dos fatos e fenômenos na superfície terrestre, o ordenamento territorial, as conexões existentes entre componentes físico-naturais e as ações antrópicas.

De modo geral, o texto indica que a Geografia, ao longo da sua trajetória no decorrer dos anos escolares, deve ter como princípios orientadores a forma como o sujeito se percebe no mundo, partindo das relações vividas e, percebendo-se como sujeito do mundo, como se coloca como sujeito ativo e responsável pelo espaço geográfico. Propõe, no Ensino Fundamental, uma articulação entre o vivido pelo estudante com o mundo, buscando partir da experiência cotidiana do sujeito para compreender a experiência do outro e dos outros lugares. No Ensino Médio, a premissa se mantém, mas o a proposição é refletir sobre problemas ambientais, sociais, culturais, econômicos e sociais do mundo, a partir do seu lugar vivido e experienciado, buscando compreender as conexões escalares.

Acrescento que, para balizar nossas práticas, sobretudo no que se refere ao entendimento do eu (estudante) no mundo é necessária uma reflexão que aborde as diferenças humanas no contexto das relações sociais. Isto se associa a sua condição material de existência e as representações que podem oprimir ou emancipar crianças e adolescentes.

Nesse sentido, para ampliar essa proposta, acrescento que a partir do trabalho desenvolvido na área de Geografia do Colégio de Aplicação da UFRGS, faço a opção por uma abordagem que procure desconstruir visões de mundo embasadas no padrão colonial eurocentrado ainda dominantes, como propõe o pensamento decolonial (QUIJANO, 2005; KILOMBA, 2019; RIBEIRO, 2019).

A incorporação de tão diversas e heterogêneas histórias culturais a um único mundo dominado pela Europa, significou para esse mundo uma configuração cultural, intelectual, em suma intersubjetiva, equivalente à articulação de todas as formas de controle do trabalho em torno do capital, para estabelecer o capitalismo mundial. Com efeito, todas as experiências, histórias, recursos e produtos culturais terminaram também articulados numa só ordem cultural global em torno da hegemonia europeia ou ocidental. Em outras palavras, como parte do novo padrão de poder mundial, a Europa também concentrou sob sua hegemonia o controle de todas as formas de controle da subjetividade, da cultura, e em especial do conhecimento, da produção do conhecimento. (QUIJANO, 2005, p. 121)

Essa incorporação que torna hegemônica uma única forma de pensar o mundo remete ao perigo da reprodução da história única, como alerta Adichie (2019). Ribeiro (2019) destaca que o apagamento da produção e dos saberes negros e anticoloniais empobrece o debate público em diversas instâncias. Sendo o Brasil um país de maioria negra, suas produções devem ser lidas e conhecidas, pois é falso pensar que somente um grupo possa produzir conhecimento. Para esta autora, "o privilégio social resulta em privilégio epistêmico, que deve ser confrontado para que a história não seja contada apenas pelo ponto de vista do poder" (RIBEIRO, 2019, p. 65).

O pensamento decolonial possui como uma de suas características fundamentais a crítica da colonialidade e o destaque para as vozes de atores silenciados ao longo do tempo (mulheres, indígenas, negros, LBGQTQA+, entre outros). Grada Kilomba, em seu livro "Memórias da Plantação: episódios do racismo cotidiano" (2019), faz uma analogia do colonialismo com a pintura da escrava Anastácia, retratada com uma máscara que cobre sua boca, pois ao mesmo tempo que a máscara a impede de comer, também impõe o silêncio. Para a autora, esta máscara representa a afirmação do projeto colonial, pois simboliza as políticas sádicas de conquista e dominação e legitima a política de silenciamento daqueles que não são autorizados a falar.

O que queremos, numa sala de aula de Geografia na escola, é escutar, ler e debater essas vozes há tanto silenciadas, esses saberes que confrontam a história única e abrem possibilidades de pensar o mundo de forma diferente.

Em consonância com os pressupostos do pensamento decolonial, temos os princípios da Educação para as Relações Étnico-Raciais - EREER - que aponta para urgência de fomentarmos em nossas práticas pedagógicas o desenvolvimento de consciência política e histórica da diversidade, fortalecimento da identidade e de direitos, ações educativas de combate ao racismo e à discriminação. A prática da educação antirracista é fundamental para que os estudantes possam protagonizar novas possibilidades de exercício da cidadania.

Conforme Kilomba (2019), episódios de racismo cotidianos vividos por muitas pessoas (muitos deles na escola) reproduzem o colonialismo, na medida em que tais pessoas são descobertas, invadidas, atacadas, subjugadas e ocupadas, tornando-se simbolicamente colonizadas. A pessoa que o experiencia sente como se estivesse sendo apropriada, invadida pelo outro branco sem permissão, como um pedaço de terra. "Essa é a função do racismo cotidiano: restabelecer uma ordem colonial perdida, mas que pode ser revivida no momento em que o sujeito negro é colocado novamente como a/o outra/o" (KILOMBA, 2019, p. 225).

Para essa autora, quando questionamos "O que o racismo fez com você?", passamos a escutar aqueles que sofrem o racismo, descolonizando esse sujeito, pois o enfoque passa a estar na reflexão sobre os sentimentos da pessoa agredida. Esse processo é importante, pois ele é caminho para tornar-se novamente sujeito, tomar consciência da sua negritude, narrar sua própria história, tornar-se autor e autoridade da sua própria realidade (KILOMBA, 2019).

A leitura literária pode ser um caminho para essa construção. Um caminho criativo, que valoriza os saberes individuais e promove uma prática mais significativa para estudantes. É importante não perder de vista que a forma como será feita a mediação da leitura é fundamental para não transformar um cenário rico e cheio de possibilidades em algo desestimulante e sem sentido. O encontro com a leitura é individual, pessoal e despertará sentimentos e sensações diferentes. É a partir desta riqueza de vivências que o professor de geografia encontrará os elementos para sua prática.

## 6 REFLEXÕES FINAIS

Como fechamento deste texto, penso que é importante refletir sobre a experiência de ser professora e escritora no contexto da educação geográfica. Esta é, certamente, uma vivência que me permite diferentes possibilidades de atuação, uma vez que a docência e a relação com os estudantes me enriquece com elementos e ideias para a escrita dos textos literários. As situações observadas em sala de aula, mas que surgem, também, na relação com

os leitores, apresentam temas relevantes para serem discutidos, principalmente porque tratam de questões cotidianas que muito nos influenciam, que impactam nossas relações com família, com amigos, temas que nos fazem pensar sobre nosso lugar no mundo. Isso é geográfico.

Essa é a Geografia que abordo nos meus textos e que vejo como possibilidade de trabalho em sala de aula, agora pensando enquanto docente. A Geografia está na forma como nos relacionamos com o mundo, e nesse sentido, a leitura literária abre um universo enorme de possibilidades de reflexão sobre isso de uma forma diferente, tornando as atividades pedagógicas mais ricas, transformando-as em experiências individuais/coletivas transformadoras, como defende Petit. Nesse caminho, retomo a importância do trabalho interdisciplinar na escola por possibilitar a abordagem de temáticas de forma diversa e conectada, construindo aprendizagens mais sólidas, e abrindo espaço para reflexões que incluem argumentos mais aprofundados e o respeito a diferentes pontos de vista.

O trabalho com a EREER traz para o debate as relações étnico-raciais na escola, como diz Kilomba, os episódios de racismo cotidiano. Essa questão me coloca na condição de professora-escritora, mas também pesquisadora da temática, uma vez que para atuar, escrever e também mediar a leitura, é preciso conhecer e ler diferentes autoras e autores, produtores de conhecimento e de saberes que contribuem para que, nos diferentes espaços em que atuo, possa formar cidadãos ativos, questionadores, empoderados e empáticos.

## **GEOGRAPHY AND LITERARY READING IN SCHOOL: REPRESENTATIVITY, IDENTITY AND EMPOWERMENT**

### **ABSTRACT**

This text will address the possibilities of connections between Geography and literary reading in Basic Education to expand the debate on representativeness, the construction of identity and the promotion of the empowerment of children and young people, from the perspective of Education for Ethnic-Racial Relations and principles of decolonial thinking. Associated with this subject, I do present my experience as a writer of children's literature, bringing reports of the impacts that literary reading brings to readers and the transformations it promotes in children. The intention is to rescue authors who propose interdisciplinary work between Geography and Literature, but also to bring to this discussion references and more current elements of this construction, connecting them to the importance of an anti-racist and decolonial education in the practice of Geography in Basic Education.

**Keywords:** Geography teaching. Literature. Education for Ethnic-Racial Relations. Decolonial thinking.

## REFERÊNCIAS

ADICHIE, C. **O perigo da história única**. São Paulo: Companhia da Letras, 2019. 64p.

ADICHIE, C. **Para educar crianças feministas: um manifesto**. São Paulo: Companhia das letras, 2017. 96p.

AMARAL, L. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, J. G. (coord.). **Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998, p. 11-30.

BARCELLOS, F. R. Espaço, Lugar e Literatura – O olhar geográfico machadiano sobre a cidade do Rio de Janeiro. **Espaço e Cultura**, UERJ, RJ, n. 25, p. 41-52, jan./jun. de 2009.

BERALDI, F. B.; FERRAZ, C. B. de O. Diálogo necessário entre a geografia e a literatura infantil nas séries iniciais do ensino fundamental. **Para Onde!?**, UFRGS, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 188-196, jul./dez. 2012.

BERTH, J. **Empoderamento**. São Paulo: Pólen, 2019. 184p.

BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. **Dicionário de Política**. V.1. Brasília: Editora UnB, 1998. 674p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**, versão aprovada pelo CNE, novembro de 2017. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)>. Acesso em: 15 de setembro 2020.

BROSSEAU, M. Geografia e Literatura. In: CORREA, R. L.; ROZENDAHL, Z. (orgs.). **Literatura, Música e Espaço**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2007a, p. 17-77.

\_\_\_\_\_. O Romance: o outro sujeito para Geografia. In: CORREA, R. L.; ROZENDAHL, Z. (orgs.). **Literatura, Música e Espaço**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2007b, p. 79-121.

COELHO, N. N. **Literatura infantil**. São Paulo: Ed. Moderna, 2000.

KILOMBA, G. **Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019. 248p.

LOPES, J. J. Geografia da Infância: contribuições aos estudos das crianças e suas infâncias, **Revista Educ. Públ.**, Cuiabá, v. 22, n. 49/1, p. 283-294, maio/ago. 2013.



\_\_\_\_\_. VASCONCELLOS, T. Geografia da Infância: territorialidades infantis. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 1, p.103-127, jan./jun. 2006.

MUNANGA, K. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. **Cadernos PENESB** (Programa de Educação Sobre o Negro na Sociedade brasileira), UFF, Rio de Janeiro, n. 5, p. 15-34, 2004.

PERES, F. C.; MARINHEIRO, E. de L.; MOURA, S. M. A Literatura Infantil na formação da identidade da criança. **Revista Eletrônica Pró-Docência**, UEL, n. 1, v. 1, jan-jun. 2012. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/prodocenciafope>>. Acesso em 15 de setembro de 2020.

PETIT, M. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. 2.a Ed. São Paulo: Editora 34, 2009. 192p.

\_\_\_\_\_. **Ler o mundo: experiências de transmissão cultural nos dias de hoje**. São Paulo: Editora 34, 2019. 208 p.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. **Para Ensinar e Aprender Geografia**. 3a ed. São Paulo: Editora Cortez, 2009.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber, eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: Clacso, 2005, p. 227-278.

RIBEIRO, D. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017. 112p.

\_\_\_\_\_. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. 135p.

RIBEIRO, Michelle Maciel. **Olha profe, eu pareço com ela! As implicações da EREER na construção de identidade racial**. Monografia (Licenciatura em Pedagogia). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. 2017. 39p.

SILVA, P. B. G. Prática do Racismo e formação de professores. In: DAYRELL, Juarez. (org) **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Minas Gerais: Ed. UFMG, pp.168-178. 2006.

SILVA, I. A.; BARBOSA, T. O ensino de Geografia e a Literatura: uma contribuição estética. **Caminhos de Geografia**, Uberlândia, v. 15, n. 49, p. 80–89, mar/2014.

SOUZA, M. E. V. **Construção da identidade dos alunos negros e afrodescendentes: alguns aspectos**. UNIRIO. 28a Reunião ANPED, GT: Afro-Brasileiros e Educação/ n. 21, 2005.

SUERTEGARAY, M. **Dandara e a Princesa Perdida**. Ilustrado por Carla Pilla. 1a Ed. Porto Alegre: Compasso Lugar-Cultura e Imprensa Livre, 2012. 28p.

\_\_\_\_\_. **Boyrá e o Menino**. Ilustrado por Carla Pilla. 1a Ed. Porto Alegre: Compasso Lugar-Cultura, 2015. 20p.

\_\_\_\_\_. **Dandara, seus cachos e caracóis**. Ilustrado por Carla Pilla. 1a Ed. Porto Alegre: Mediação, 2015. 40p.

\_\_\_\_\_. **No país de Anahí**. Ilustrado por Martina Schreiner. 1a Ed. Porto Alegre: Edelbra, 2015. 32p.

\_\_\_\_\_. **Anahí: a flor que queria ser menina**. Ilustrado por Carla Pilla. 1a Ed. Porto Alegre: Compasso Lugar-Cultura, 2017. 32p.

Recebido em 18/09/2020.

Aceito em 28/12/2020.