



DOI: <http://dx.doi.org/10.22483/2177-5796.2025v27id5590>

GEOGRAFIAS NO “AVESSO”: IMAGINAÇÃO GEOGRÁFICA E EXERCÍCIOS DE ATENÇÃO COM A LITERATURA NA PREPARAÇÃO PARA A DOCÊNCIA

Geographies in “The Dark Side”: geographical imagination and exercises of attention to literature in preparation for teaching

Geografías en “El Revés”: imaginación geográfica y ejercicios de atención con la literatura como preparación para la enseñanza

Raphaella de Toledo Desiderio¹, Karina Rousseng Dal Pont²

Resumo: O que podem nossas imaginações geográficas diante da produção de outros modos de pensar-com o espaço? Mobilizadas por essa questão, apresentamos, neste artigo, desdobramentos de duas pesquisas realizadas no âmbito da Rede Internacional de Pesquisa “Imagens, Geografias e Educação”. A articulação entre essas pesquisas se dá pela investigação entre imagens, educação geográfica e a preparação para a docência. Tomamos como referência a perspectiva de imaginação geográfica de Doreen Massey, sugerindo exercícios de atenção com a literatura brasileira como meio de produzir desvios nas concepções hegemônicas de espaço. Dessa forma, as narrativas apresentadas pela literatura instigaram-nos a pensar e propor a estudantes que fizeram parte do Programa de Residência Pedagógica do curso de Geografia – Licenciatura, da Universidade Federal do Paraná, a leitura e a análise da obra *O avesso da pele*, de Jeferson Tenório. Consideramos a cartografia como metodologia na construção de um corpo atento e aberto ao que acontece. Assim, as anotações em caderno, as conversas e os registros elaborados pelos estudantes foram mobilizados para pensar as imaginações geográficas produzidas pela leitura e os atravessamentos de questões interseccionais, como o racismo e a negritude. Ao acionarmos a noção de espaço como aberto e múltiplo, em que histórias e trajetórias coexistam e estejam sempre por fazer-se, compreendemos os exercícios de atenção com a literatura como encontros capazes de desestabilizar nossas estratégias para pensar-com o espaço e os processos formativos na educação geográfica.

Palavras-chave: imaginação geográfica; literatura; exercícios de atenção.

¹ Universidade Federal da Fronteira Sul | Erechim | RS | Brasil. E-mail: raphadesiderio@gmail.com | Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2290-7952>

² Universidade Federal do Paraná | Curitiba | PR | Brasil. E-mail: karinardalpont@gmail.com | Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9286-2158>

Abstract: What can our geographic imaginations do in the face of the production of other ways of thinking-with space? Mobilized by this question, we present in this article developments from two research studies conducted within the International Research Network "Images, Geographies, and Education." The connection between the studies lies in the investigation of images, geographic education, and preparation for teaching. We take as a reference Doreen Massey's perspective of geographic imagination, proposing exercises of attention with Brazilian literature as a means to produce deviations from hegemonic conceptions of space. In this way, the narratives presented by literature prompted us to think and propose, alongside students who participated in the Pedagogical Residency Program of the Geography Teaching Degree at the Federal University of Paraná, the reading and analysis of the work *The dark side of the skin* by Jeferson Tenório. We consider cartography as a methodology in constructing a body attentive and open to what happens. Thus, the notes in notebooks, conversations, and records created by the students were mobilized to think about the geographic imaginations produced by reading and the intersections of issues such as racism and Blackness. By activating the notion of space as open and multiple, where stories and trajectories coexist and are always in the making, we understand the exercises of attention with literature as encounters capable of destabilizing our strategies for thinking-with space and the formative processes in geographic education.

Keywords: geographical imaginations; literature; attention exercises.

Resumen: ¿Qué pueden nuestras imaginaciones geográficas frente a la producción de otros modos de pensar-con el espacio? Movilizadas por esta cuestión, presentamos en este artículo los desdoblamientos de dos investigaciones realizadas en el marco de la Red Internacional de Investigación "Imágenes, Geografías y Educación". La articulación entre las investigaciones se da por la investigación entre imágenes, educación geográfica y la preparación para la docencia. Tomamos como referencia la perspectiva de imaginación geográfica de Doreen Massey, proponiendo ejercicios de atención con la literatura brasileña como medio para producir desviaciones en las concepciones hegemónicas del espacio. De esta manera, las narrativas presentadas por la literatura nos incitaron a pensar y proponer junto a estudiantes que formaron parte del Programa de Residencia Pedagógica, del curso de Geografía - Licenciatura de la Universidad Federal del Paraná, la lectura y análisis de la obra *El revés de la piel*, de Jeferson Tenorio. Consideramos la cartografía como metodología en la construcción de un cuerpo atento y abierto a lo que sucede. Así, las anotaciones en cuaderno, las conversaciones y los registros elaborados por los estudiantes fueron movilizados para pensar las imaginaciones geográficas producidas por la lectura y los cruces de cuestiones interseccionales, como el racismo y la negritud. Al activar la noción de espacio como abierto y múltiple, donde historias y trayectorias coexisten y están siempre por hacer, entendemos los ejercicios de atención con la literatura como encuentros capaces de desestabilizar nuestras estrategias para pensar-con el espacio y los procesos formativos en la educación geográfica.

Palabras clave: imaginaciones geográficas; literatura; ejercicios de atención.

1 A GEOGRAFIA: ENTRE FICÇÃO E CIÊNCIA

A Geografia³, mais do que uma ciência, é um modo de pensar os espaços. Muitos geógrafos, que também eram viajantes, ou muitos viajantes que escreveram sobre os lugares, ao percorrerem terras por eles desconhecidas, criaram maneiras mais ou menos científicas de dizer sobre “o mundo”. A exploração geográfica da Terra, a conquista da natureza pelo homem, o preenchimento dos espaços restantes no mapa-múndi são narrativas muito presentes quando se fala de uma geografia como ciência ocidental.

A descrição dos mundos, até então desconhecidos por aqueles que se colocavam a essa tarefa, procurava expressar com exatidão as informações coletadas e as reações experimentadas diante das tais “descobertas”. Esses registros se davam por meio de cartas, croquis, pinturas, fotografias, materiais audiovisuais, cada um prevalecendo em tempos históricos diferentes.

Podemos tomar os relatos de viajantes, por exemplo, como um modo de imaginar as geografias contadas pelos que pisaram nas tais terras “desconhecidas”. Trata-se de uma literatura de viagem. Além de criar narrativas como uma produção de pensamento sobre o espaço, na história do pensamento geográfico ocidental, o saber científico foi tratando também de elaborar descrições sobre os lugares, classificá-los, nomeá-los, distribuí-los, dividi-los, atribuir significados de acordo com características capazes de gerar diferenças entre eles e, ao mesmo tempo, reuni-los em grandes conjuntos homogêneos. Trata-se do que conhecemos como “mundo”, no singular, o mundo colonial da modernidade ocidental.

Um bom exemplo disso pode ser a própria classificação dos seres humanos a partir de sua cor de pele ou de traços fenotípicos atrelados a suas localizações geográficas. A partir desse pensamento, a espécie humana também foi contemplada com uma categorização, assim como aconteceu com outras espécies. Desse modo, os asiáticos se tornaram também os “amarelos”, os indígenas, “vermelhos”, os africanos, “pretos” e os europeus, “brancos”. Suas procedências geográficas continentais articuladas a “cores de pele” atribuíram sentidos e significados importantes para examinarmos a exploração de pessoas e lugares, calcada pelo que conhecemos como “determinismo geográfico”.

O determinismo na Geografia esteve, em grande medida, a serviço da visão do “homem” submetido às condições naturais. Segundo Gomes (2014), é preciso, inclusive, reconhecê-lo como parte do discurso integrante da geografia científica. A tradição determinista na Geografia é reconhecida em três momentos distintos da história da ciência geográfica, mas é a partir do determinismo atribuído ao geógrafo alemão Friedrich Ratzel, no século XIX, que ocorre uma mudança paradigmática nas

³ No texto, utilizamos Geografia com letra maiúscula ao nos referirmos à ciência geográfica, e geografia ou geografias, com letra minúscula, para expressarmos outras construções de espacialidades possíveis que não só pela via da ciência.

concepções geográficas inspiradas por ideias evolucionistas. A lógica de causa e efeito imediatamente determináveis é substituída por uma ideia de produção de determinações ao longo de processos de evolução e diferenciação.

Segundo Gomes (2014), os estudos ratzelianos vinculavam o progresso a um maior uso dos recursos do meio. Para ele, quanto maior o vínculo entre a sociedade e o solo e quanto mais posse de território, mais as sociedades se aproximariam de sua própria condição de existência. O conceito de espaço vital cunhado pelo geógrafo representaria, então, essa relação de equilíbrio entre as populações de determinadas sociedades e os recursos disponíveis para suprir suas necessidades. Essa narrativa liga-se ao projeto de expansionismo alemão, justificando-se como algo natural, inevitável para que as sociedades progredissem. É importante dizer que a natureza, nesse caso, atuaria ou como obstáculo ou como possibilidade de acelerar a expansão territorial. A própria ideia de que as sociedades podiam, a partir dessa concepção, ser classificadas de diferentes modos, e que esses modos estavam a serviço do progresso de algumas sociedades em detrimento de outras, constituía a dinâmica do que hoje chamamos de “mundo colonial”.

Pelas perspectivas moderna e contemporânea, podemos dizer que essa maneira de produzir uma ciência geográfica esteve próxima à ficção como invenção, mas uma invenção tomada como verdade capaz de naturalizar e justificar discursos de exploração de recursos naturais e humanos. A verdade sempre foi perseguida por aqueles que têm na ciência sua única possibilidade de compreender as dinâmicas do mundo. Ao longo da trajetória do pensamento geográfico, a produção de uma verdade única sobre “o mundo” justificou todo tipo de violência, dos colonialismos aos epistemicídios, passando pelo racismo e tantas outras formas de dominação. Para a escritora Le Guin (2019, p. 15), no romance *A mão esquerda da escuridão*, os escritores de ficção desejam a verdade:

[...] conhecê-la, dizê-la, servi-la. Mas seguem um caminho tortuoso e peculiar, que consiste em inventar pessoas, lugares e eventos que nunca existiram ou existirão de verdade, contando essas histórias fictícias de forma extensa, detalhada e com uma boa dose de emoção; e então, quando terminam de escrever esse monte de mentiras, dizem: Aí está! Eis a verdade!

Nesse caso, a autora diz que o peso de variáveis verificáveis como os lugares, os eventos ou os fenômenos, por exemplo, faz com que os leitores se esqueçam de que se trata de invenções, histórias que nunca ocorrerão em lugares localizáveis, senão na mente daquele que escreve. Segundo Le Guin (2019), a verdade é uma questão de imaginação, caminhando com a ficção e criando mundos possíveis.

Ao aproximar a literatura da possibilidade de imaginar outros mundos, em um dos ensaios que compõem o livro *O mundo desdobrável: ensaios para depois do fim*, a escritora Saavedra (2021) menciona que a ficção científica é um gênero interessante para pensar a pergunta que ela persegue na obra: desdobrar a literatura, colocá-la em muitas posições possíveis para dizer que ela não necessariamente “é”, mas “pode ser”

muitas coisas. Saavedra (2021, p. 189) cita justamente o romance *A mão esquerda da escuridão*, de Le Guin, como exemplo de uma literatura capaz de nos conduzir a um exercício imaginativo “não só do que seria uma sociedade sem divisão de gênero enquanto estrutura de poder” – tema da obra –, como também do que poderia ser outra realidade possível.

O que tanto Saavedra quanto Le Guin trabalham em suas obras é a possibilidade da ficção de imaginar e criar lugares que são mais ou menos ocupados por humanos e mais que humanos. Lugares definidos por alguns como espaços de expansão, conquista e exploração de vidas e terras onde o outro é dominado por uma língua que não é a sua. Lugares onde se produzem matérias-primas que sustentam a narrativa do capitalismo. Lugares onde essas matérias são processadas e transformadas em produtos e onde são descartadas quando já não servem para o que foram produzidas. Lugares por onde elas se deslocam para que sejam consumidas, mas também lugares onde não se consome nada delas. Nesse sentido, pensar os espaços desconhecidos envolve examinar nossas imaginações geográficas sobre eles.

Tomamos como referência a perspectiva da geógrafa Massey (2017, p. 37), para quem muito da nossa geografia “[...] está na mente”, como forma de imaginar, como afirma Saavedra (2021), outros mundos. Apostamos então na literatura como linguagem viabilizadora dessa imaginação, da produção de imaginários, como nos apontam também Oliveira Junior e Girardi (2011). Os argumentos apresentados por esses autores são importantes em nossas pesquisas e práticas em cursos de formação de professores/as de Geografia, uma vez que trazem considerações relevantes sobre outro modo de pensar o espaço ou, pelo menos, questionar as geografias dominantes produzidas em nossa mente.

Neste artigo, apresentamos algumas implicações dessas imaginações geográficas em processos de pesquisa⁴ e na formação inicial para a docência em Geografia, com o Programa Residência Pedagógica, realizado no curso de Geografia da Universidade Federal do Paraná. Entre os anos de 2022 e 2024, uma das propostas de estudos para esse grupo de residentes foi a leitura e discussão de livros de literatura brasileira contemporânea. O livro *O avesso da pele*, de Tenório (2020), foi uma das obras escolhidas para o debate em torno de algumas questões que a narrativa toca, tais como as relações entre pais e filhos, a construção da negritude masculina, o ofício docente, o racismo estrutural em nosso país, entre outros⁵.

Ao propormos a um grupo de estudantes, em sua maioria brancos e brancas, que se comprometam com práticas antirracistas ao pensarem sobre as imaginações geográficas narradas pelo autor do romance, buscamos, além de colocar em debate

⁴ Esses processos de pesquisa são realizados no âmbito da Rede Internacional “Imagens, Geografias e Educação” e têm mobilizado as autoras a pensar a articulação entre as imagens como produtoras de pensamento sobre o espaço e suas geografias ao campo da Educação.

⁵ Agradecemos aos estudantes do Curso de Geografia-Licenciatura por autorizarem o uso de seus registros em nosso artigo e pela participação no PRP.

algumas questões que o livro apresenta, “tornar político o que é pessoal”, como nos ensina Hooks (2021, p. 27). Nesse sentido, perguntamo-nos: qual o poder de nossas imaginações geográficas? Quais suas implicações nos modos como compreendemos o mundo, na educação geográfica e nos processos de preparação para a docência?

Não pretendemos responder essas questões em sua totalidade, mas apontar algumas reflexões e exercícios de pensamento. Não se trata de produzir uma linha estendida e linear do tempo para encontrar o início dessa história, mas de mobilizar histórias que nos permitam descobrir passagens pelas quais possamos nos movimentar para pensar nossas pesquisas e práticas na educação geográfica, desde um olhar para a literatura como linguagem capaz de deslocar alguns imaginários cristalizados quando se trata de lugares.

Apresentamos, nas próximas sessões, autores e autoras que mobilizam conceitos como “imaginação geográfica” (Massey, 2008), “literatura como linguagem criadora” (Oliveira Jr.; Girardi, 2011) e “educação antirracista” (Ribeiro, 2019), além de discorrermos sobre alguns “exercícios de atenção” (Dal Pont, 2023) realizados a partir da leitura, estudo e debate do livro *O avesso da pele*. Para tanto, ao nos avizinharmos da cartografia como metodologia de pesquisa na educação, serão tomados apontamentos escritos por estudantes em cadernos de campo, os quais demonstram possibilidades de cartografar, nesse encontro com a literatura, sua produção de imaginações geográficas e as implicações dessas imaginações em uma educação que vislumbra a criação de outras versões de mundo, outras geografias.

2 IMAGINAÇÃO, IMAGINÁRIOS GEOGRÁFICOS E PENSAMENTO COM O ESPAÇO

Ao investigar o papel das noções de imaginação e imaginários geográficos na perspectiva do que chama de geografia histórica, a pesquisadora argentina Zusman (2013), no artigo “La geografía histórica, la imaginación y los imaginarios geográficos”, trata de identificar os modos pelos quais alguns geógrafos construíram suas noções de imaginário e imaginação geográfica desde as décadas de 1960 e 1970, quando recorreram a elas na tentativa de superar certo desinteresse pelas questões sociais e culturais na Geografia.

As noções de imaginação, ou imaginários geográficos, aproximam-se dos aportes da Geografia Humanista, uma vez que a subjetividade toma posição importante no conhecimento do entorno geográfico, e que há um reconhecimento da proximidade da geografia com a arte e a poesia diante de uma racionalidade em que as perspectivas quantitativas e econômicas eram hegemônicas e dominavam o pensamento geográfico.

Desde a reunião anual da Associação dos Geógrafos Americanos, em 1946, John Kirtland Wright, geógrafo estadunidense e, na época, presidente da associação, afirmou, em sua conferência intitulada “Terrae incognitae: the place of imagination in geography”, que a ideia sobre as terras desconhecidas não era comum entre diferentes grupos humanos, e que era pela imaginação, vinculada em parte com as experiências

que cada grupo tem do mundo real, que os sujeitos criavam suas ideias geográficas. O que aproximava esses sujeitos diante das terras desconhecidas era a possibilidade de imaginá-las.

As reflexões de Wright sobre o papel da imaginação na construção do conhecimento geográfico encaminharam-no para o pensamento de que as terras desconhecidas não existiam só na materialidade do espaço, mas ocupavam também a mente e o coração dos homens (Zusman, 2013). Em Wright, as concepções do desconhecido passam pelo âmbito da superfície terrestre não explorada e por aquelas que se vinculam com espaços mentais não examinados. O geógrafo, segundo Zusman (2013, p. 53, tradução nossa), chega a propor uma epistemologia para a Geografia: uma epistemologia cuja subjetividade aparece como chave na diferenciação espacial, "[...] uma diferenciação que tem a ver com as formas de imaginar o meio, de se aproximar e atuar nele". Wright reconhecia outras formas de conhecimento que não só as de caráter eurocêntrico, e inspirou pesquisas que passaram a recorrer a suas propostas para restaurar a dimensão do sensível.

Zusman (2013) identifica também os modos como outros geógrafos, ao longo do século XX, construíram suas noções de imaginário e imaginação geográfica, bem como o papel dessas noções em seus projetos disciplinares. Alguns desses geógrafos são os britânicos David Harvey, Derek Gregory e Denis Cosgrove, que, mesmo atuando a partir de diferentes perspectivas na Geografia, consideraram as noções de imaginário e imaginações geográficas em seus trabalhos.

A partir de uma perspectiva marxista, David Harvey sugere recorrer à imaginação em suas análises disciplinares sobre os processos sociais. Zusman (2013) cita o texto de Harvey intitulado: "Urbanismo e desigualdade social", de 1973, para afirmar que o geógrafo propõe fazer uso da imaginação espacial em suas análises do espaço urbano, colocando-a a serviço da compreensão das relações entre os processos sociais e espaciais. A imaginação espacial de Harvey, segundo a autora, é inspirada na imaginação sociológica de Wright Mills, sociólogo estadunidense para quem a imaginação permitia captar a história, a biografia e a relação entre ambas para conhecer os significados social e histórico do indivíduo e da sociedade em determinados períodos. Possuir imaginação sociológica é, para Mills (1982), ter consciência da ideia de estrutura social e usá-la com sensibilidade, tendo a capacidade de identificar as relações sociais entre as perturbações pessoais e as questões públicas.

Segundo Zusman (2013, p. 55, tradução nossa), para Harvey, "[...] a imaginação geográfica ou consciência espacial permite compreender o papel do espaço em nossa trajetória pessoal e na trajetória de outras pessoas, nas relações entre indivíduos e organizações". Nesse aspecto, a imaginação contribuiria para que o sujeito compreendesse seus vínculos com lugares e acontecimentos mais ou menos distantes, além de fazer uso criativo do espaço e apreciar os significados das formas espaciais elaboradas por outros. A autora explica que, na década de 1990, Harvey atribuiu grande importância à imaginação geográfica em seu projeto de geografia histórica do

espaço e tempo, além de dar-lhe papel político de destaque na análise e reflexão a respeito das noções de espaço e tempo não só passados, mas também futuros.

Zusman (2013) debate, ainda, o papel das imaginações geográficas por uma perspectiva dos estudos pós-coloniais ainda na década de 1990. As análises pautadas por um viés pós-colonial interessavam-se por discursos que veiculavam imaginários sobre os espaços explorados pelos projetos modernos de expansão colonial. Ela destaca a importância do crítico literário palestino-estadunidense Edward Said e suas reflexões sobre os modos como o Ocidente criou sua imagem do Oriente, e como esses imaginários estiveram presentes em pesquisas e trabalhos do campo da Geografia Histórica. Essas pesquisas mostravam o interesse da Geografia em explorar aspectos das representações, ficções e sonhos a respeito do espaço “dos outros”. Esses “outros”, segundo a autora, são aqueles considerados subalternos, os que participam dessas narrativas do Oriente criadas pelo Ocidente como aqueles que estão à margem dos processos capitalistas de produção de um mundo, veiculados por meio de relatos de viagem, de fotografias, pinturas, de diferentes cartografias.

Zusman (2013) aponta ainda que o geógrafo Derek Gregory, também na década de 1990, interessou-se pela perspectiva de imaginários geográficos presentes em relatos de viajantes que estiveram no Egito nos meados do século XIX. Gregory reconheceu o caráter eurocêntrico dos discursos científicos ocidentais e suas implicações em processos de exclusão e se propôs a compreender algumas estratégias epistemológicas da modernidade que ordenam, classificam e hierarquizam os imaginários geográficos. A autora também indica que, ainda na década de 1990, com a consolidação da linha de pesquisa em cultura visual na Geografia anglo-saxã, o geógrafo Denis Cosgrove se interessou e investigou o papel e a relevância das práticas visuais e suas relações com a imaginação. Cosgrove associava a imaginação ao desencadeamento de processos criativos e suas implicações materiais na natureza. Nesse sentido, acreditava que a imaginação faz com que a informação não seja reproduzida tal qual, mas que seja ressignificada.

Entretanto, nessa apresentação dos geógrafos britânicos e seus modos de pensar a imaginação geográfica, Zusman (2013) não menciona as reflexões da geógrafa também britânica Doreen Barbara Massey. Ao propor outras formas de conceber o espaço, Massey (2008) lança considerações importantes que direcionam a alguns exercícios de pensamento, mobilizando-nos a questionar os efeitos políticos sobre como imaginamos o espaço. O primeiro é aquele que nos desafia a questionar o hábito de conceber o espaço como superfície, no qual a autora nos provoca a idealizar como seria reorientar essa imaginação e considerar o espaço como um encontro de histórias e trajetórias.

Entendemos que as imaginações geográficas são parte do que chamamos de “exercício para pensar geograficamente”. Pensar geograficamente, para Massey (2017), tem a ver com examinar como tais imaginações são elaboradas a partir de diferentes camadas. Uma imaginação geográfica bastante particular do planeta é aquela em que o mundo está dividido em lugares ou territórios habitados por pessoas locais. Outra,

bem diferente, é aquela do mundo sem fronteiras. A geógrafa afirma que há muitas coisas em jogo nesse exemplo muito simples, como a organização do poder de nossas imaginações sobre o mundo. A autora destaca que é importante notar como essas imaginações se estendem para além do mundo humano, trazendo como exemplo a decisão de abater alguns animais para defender espécies “nativas” (Massey, 2017, p. 37).

A camada da imaginação geográfica concentrada em imagens de lugares em grande medida interessa-nos, porquanto, na geografia escolar, é a partir da questão do desenvolvimento que os lugares estão organizados, o que, para a autora, subestima as diferenças espaciais e as transforma em uma sequência histórica. Nesse sentido, Massey (2008) coloca em questão a narrativa da inevitabilidade da globalização contemporânea, narrativa esta que não nos possibilita reconhecer os lugares como coetâneos. Nessa visão única da globalização, os países estão mais ou menos avançados ou atrasados em seus níveis de desenvolvimento, cabendo a eles um único caminho para o “progresso”, um modelo a ser seguido. Por essa perspectiva, imaginamos as diferenças entre os lugares somente no âmbito da história, pensamos apenas como “lugares na fila da história” (Massey, 2017, p. 38), não reconhecendo que existem muitas histórias acontecendo ao mesmo tempo, que os lugares têm suas próprias trajetórias e que há significado político no potencial de seus futuros.

Para a autora, ampliar nossa imaginação no que diz respeito a essa narrativa ofereceria espaço – literalmente – para reconhecermos a multiplicidade de trajetórias e histórias espaciais. Por essa razão, o modo como pensamos um mundo bem desigual precisa incorporar as diferenças espaciais (Massey, 2008), não a diferença concebida como negativa, mas a heterogeneidade positiva. Um dos compromissos do/a professor/a geógrafo/a, nesse sentido, é questionar as origens dessas imaginações, o que não reduz os argumentos a uma geografia como resposta, mas ao exercício de um modo de pensar que considera geografias, ou, como propõe a autora, concebe e reconhece as diferenças espaciais. Massey (2017) aposta que examinar nossas imaginações e submetê-las a perguntas pode ser um bom caminho para pensar geograficamente, tomando como perspectiva tanto o imaginário produzido pela grande mídia internacional quanto aquele persistente e arraigado em conversas locais.

3 ABRIR O ESPAÇO COM A LITERATURA: ESTÓRIAS E VERSÕES NA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA

A educação geográfica, como forma de pensar os espaços e as relações sociais, culturais e ambientais desenvolvidas *com* eles, não se produz somente a partir de livros e materiais especificamente destinados ao conhecimento geográfico. No campo da geografia escolar, assim como em outras áreas do conhecimento, temos lidado, em grande medida, com apenas um modo de imaginar as dimensões espaciais das coisas, lugares, pessoas, e não somos educados geograficamente a lidar com diferentes versões e possibilidades de contar e narrar histórias sobre os lugares do mundo.

Entre as linguagens presentes nas obras da cultura, podemos considerar que a literatura aparece na educação não só como um componente do processo comunicativo, mas principalmente como viabilizadora “[...] de novas produções de mundo” (Oliveira Junior; Girardi, 2011, p. 4). Para os pesquisadores, o que está em jogo na abordagem das diferentes linguagens na educação geográfica é compreendê-las menos como elementos do processo comunicativo e mais como obras que produzem pensamento sobre o espaço. Os autores reconhecem que “[...] o mundo produz linguagens tanto quanto linguagens produzem o mundo” (Oliveira Junior; Girardi, 2011, p. 4).

Ao tomarmos as linguagens como possibilitadoras de criação de pensamento sobre o espaço geográfico, articulamo-las a pesquisas de práticas educativas que sejam capazes de atuar em nossas imaginações geográficas. A literatura ocupa, para nós, esse lugar: o da criação de pensamentos com o espaço, que, inclusive, pode desestabilizar argumentos sólidos de nossa compreensão sobre a dimensão espacial do mundo.

Entre tantas possibilidades de definir o que é a literatura, a escritora Saavedra (2021) apresenta algumas: literatura pensada como o deslocamento do sujeito; literatura que se desdobra em inúmeros significados; literatura como linguagem metafórica; como linguagem simbólica; como ponte que se estende em direção ao não dito e que se torna corpo; literatura como possibilidade de desconstrução do pensamento binário; como linguagem furada, com pontos de fuga; literatura que integra, expansiva, “[...] não com o objetivo de construir um híbrido, uma ‘nova literatura’ hegemônica, mas ao contrário, uma literatura na qual os opostos, os diversos grupos, etnias e visões de mundo coabitam a palavra” (Saavedra, 2021, p. 161).

Assim como a escritora não se interessa por uma única definição de literatura, também não nos importamos em apontar um único modo de conceber o espaço geográfico, ao contrário, dispomo-nos a pensar-com ele, com as geografias e mundos. Sim, todos no plural, pois é nesse lugar das criações que a imaginação atua.

Estórias e trajetórias são noções importantes para exercitar esses outros modos de imaginar o espaço, como proposto por Massey (2008), e especialmente nos interessam ao convocarmos o estudo de uma obra literária brasileira para pensar-com o espaço. Esse pensar-com é uma prática inspirada na filósofa estadunidense Haraway (2023), para quem as estórias e o modo como são contadas importam como prática de pensamento. Um “[...] pensar-com a narração de estórias” (Haraway, 2023, p. 77) que não é exclusivo da excepcionalidade humana. Na perspectiva da autora, pensar-com tem a ver com aprender a narrar, com nossa capacidade de imaginar e cuidar de outros mundos.

Ao tratar das possibilidades de viver em um planeta degradado, a prática do pensar-com multiespécies de Haraway (2023) exige de nós exercícios de atenção, uma atenção “[...] às práticas situadas fora dos caminhos percorridos” (p. 255), uma atenção às boas perguntas e até, ou especialmente, aos erros e mal-entendidos que se tornam, então, interessantes.

Na leitura que aqui propomos, as histórias que definem o espaço ressaltam processos de mudança, de possibilidades de existência de uma pluralidade e simultaneidade de trajetórias “até-agora”. Até-agora que, para Massey (2008, p. 32), reflete a abertura do espaço: “para que o futuro seja aberto, o espaço também deve sê-lo”. Nesse sentido, abrir o espaço com a literatura exige de nós atenção para as versões do mundo historicamente construídas e como elas atuam em nossas imaginações geográficas. Seguindo uma lógica científica, na geografia escolar, o currículo e as sequências temáticas reproduzidas nos livros didáticos estão estruturados a partir do modelo N-H-E (Natureza-Homem-Economia) (Cavalcanti, 2019). Trata-se de uma única natureza: aquela entendida como recurso econômico que organiza o mundo humano, pelo menos o mundo ocidental, colonial, patriarcal, branco, eurocêntrico. É uma Geografia que trata o espaço como uma sequência histórica que subestima as diferenças, uma vez que todas elas, as diferenças, são produzidas a partir de referências tomadas como verdade. É esse o mundo que a geografia escolar persegue, que os currículos e as sequências temáticas percorrem para nos apresentar, o que, na verdade, trata-se apenas de uma versão do mundo.

Ao pensar-com os animais e como eles responderiam a algumas perguntas feitas por humanos, a filósofa da ciência Despret (2021) reflete sobre o “tema” e a “versão” como duas figuras da tradução. A partir de um artigo publicado na revista *National Geographic* em 2009, e de uma fotografia que circulou na rede, ambos relatando que chimpanzés de um santuário de reabilitação nos Camarões haviam se comportado de forma inesperada e surpreendente quando cuidadores lhes apresentaram o corpo de uma fêmea idosa que acabara de morrer, a autora apresenta o que, para ela, constitui uma disparidade entre essas duas figuras.

Considerados seres muito barulhentos, diante daquele corpo os chimpanzés ficaram mudos e imóveis por um longo tempo, reação que primeiramente foi interpretada como tristeza diante da morte. As interpretações da história em torno do comportamento dos chimpanzés, entretanto, multiplicaram-se, e as questões acerca da veracidade dessa tristeza, de se os animais se sentiam ou não enlutados, e de se sua atitude refletia algum comportamento aprendido, proliferaram-se. Para Despret (2021), contudo, essas não são as perguntas mais interessantes, uma vez que reiteram a busca por uma única possibilidade de mundo, uma única definição de uma ideia traduzida em uma palavra: o luto. Para ela, a pergunta importante é outra: uma vez considerado como tal, o que esse estado de luto demanda de nós?

O contraste entre essas perguntas, para a autora, alinha-se com as duas figuras: o tema e a versão. A pergunta pela veracidade do luto, por um lado, referir-se-ia à sua equiparação com uma espécie de “texto original”, ou seja, um texto traduzido “literalmente”. Esse seria um exemplo da primeira figura. Nesse caso, “os dois termos, [...] o ‘luto-dos-humanos’ e o ‘luto-dos-chimpanzés’ devem dizer precisamente a mesma coisa, devem ser substituíveis um pelo outro” (Despret, 2021, p. 218). Por outro lado, a pergunta o que isso demanda de nós? atuaria na outra figura da tradução: a das versões. A resposta para essa pergunta, entretanto, não seria considerada

meramente uma versão, mas a própria criadora da versão. Tanto a versão como o tema admitem, portanto, escolhas, mas são escolhas que operam a partir

[...] da multiplicidade dos sentidos possíveis, no leque das possibilidades que as 'homonímias' abrangem: um mesmo termo pode abrir inúmeros significados e fazer os sentidos divergirem. [...] o tema comprova a reivindicação de um significado único que tem o poder, por si só, de se impor. A tradução em versões, por outro lado, consiste em conectar relações de diferenças (Despret, 2021, p. 219).

A tradução em versões é composta de relações de diferenças. As versões não lidam com a comprovação de um significado, não reivindicam uma exclusividade de sentidos, uma única tradução do mundo, mas abrem espaço para contarmos e criarmos histórias de mundos, e as histórias importam para contarmos outras histórias (Haraway, 2023).

São com essas histórias que os exercícios de atenção com a literatura localizam-se. Experimentados em cursos de formação de professores/as, o que ensinam é ampliar nossas imaginações geográficas e reconhecer a multiplicidade de trajetórias que compõem mundos, mundos que operem pela figura das versões e que não se limitem a modelos, a composições curriculares e sequências históricas que não restrinjam o espaço a uma mera temática na educação geográfica.

4 O AVESSO DA PELE: IMAGINAÇÕES GEOGRÁFICAS E A PREPARAÇÃO PARA A DOCÊNCIA

Durante o período de 2022 a 2024, o Curso de Geografia da Universidade Federal do Paraná ofertou a estudantes da licenciatura possibilidades de imersão, reflexão e construção de práticas pedagógicas em escolas públicas vinculadas ao Programa Residência Pedagógica (PRP)⁶. A proposta construída para esses dois anos de imersão nos cotidianos das escolas na cidade de Curitiba/PR relaciona-se com aspectos formais da ação pedagógica, como estudos do currículo de Geografia, organização de sequências didáticas e de atividades de campo e produção de documentação pedagógica sobre as três escolas que receberam os/as estudantes.

Com o desenvolvimento do PRP objetivou-se atuar com os processos de formação inicial dos licenciandos e licenciandas, assim como com a formação continuada de professores/as de Geografia, por meio da elaboração de práticas pedagógicas que envolvessem o uso das diferentes linguagens. Os/as estudantes foram instigados também a pensar aspectos da formação inicial que dialogassem com

⁶ O Programa Residência Pedagógica (PRP), financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), diz respeito às discussões, formações e produções pedagógicas realizadas durante um período de 18 meses no qual 15 acadêmicos e acadêmicas do Curso de Geografia – Licenciatura, da Universidade Federal do Paraná, estiveram imersos semanalmente em escolas públicas.

dispositivos da cultura contemporânea, como visitas a museus da cidade, a participação em festivais de teatro e a leitura de dois romances da literatura contemporânea brasileira, compondo “exercícios de atenção” (Dal Pont, 2023) com essas materialidades.

Trata-se de um combate ao efeito arrasador das tecnologias da distração. Contra tudo que impede a experiência e a presença, esses exercícios têm a ver com a seleção e oferta de materialidades ao estudo que tensionam um modo de colocar os sujeitos mais atentos ao mundo. Têm a ver com a generosidade, ao oferecermos um tempo, um espaço e materialidades para o estudo. Incita-se o olhar, deixando-o atento, fazendo o corpo e o pensamento deslizarem pelas práticas e imagens consolidadas na educação (Dal Pont, 2023, p. 65).

Nesse sentido, inspiramo-nos no pensamento de Paulo Freire ao tomarmos nossa preparação para a docência também como uma relação *no* e *com* o mundo. Para ele, essas relações nos tornam capazes “[...] de sair de si e de projetar-se nos outros [...]” (Freire, 2013, p. 26). Assim, podemos reconhecer as diferenças a partir dos enredos e personagens apresentados pela literatura, ao sentir suas dores e alegrias nas ações e incursões reveladas pelos/as autores/as. Essa relação também se dá com as paisagens, as ruas, os prédios, os lugares e os territórios apresentados pelas narrativas literárias que nos permitem aprender geografias outras, ao mesmo tempo que exprimem processos históricos e sociais de constituição do Brasil e suas profundas relações de desigualdade.

A literatura brasileira se fez presente com os estudos e conversas sobre os romances *O som do rugido da onça*, de Verunschik (2023), e *O avesso da pele* (2020), de Tenório (2020). Ao mergulhar nos enredos apresentados pelos livros, os/as bolsistas puderam se aproximar de temáticas ainda esmaecidas no currículo escolar e de formação de professores/as, como as questões indígenas, no livro de Micheline Verunschik, e as relações com a negritude, no romance de Jeferson Tenório. As escritas literárias corroboram o pensamento de Hooks (2021, p. 141) a respeito da contribuição mais vital que um/a educador/a pode dar: “[...] criar um contexto para a verdade e a justiça na sala de aula”. Apostamos nas possibilidades propiciadas pela literatura de reconhecer as diferenças por meio da produção de outras imaginações geográficas.

No início do primeiro semestre de 2024, realizamos um encontro para conversar sobre as impressões individuais e coletivas do grupo, além da apresentação dos destaques mais significativos do livro de Jeferson Tenório. A preparação para a leitura da obra foi precedida da oferta de uma *playlist* (Spotify, 2024) das músicas citadas ao longo do romance (Tenório, 2020). A música vai embalar alguns momentos das personagens, por exemplo, quando um deles se desloca de ônibus de Porto Alegre até o Rio de Janeiro para o enterro de seu pai, figura ausente em sua vida. Ao longo da viagem ele escuta Milton Nascimento, Itamar Assumpção, Luiz Melodia e Racionais Mc’s, artistas que compõem a trilha sonora do livro.

Por meio dessa trilha pensamos em como a escolha do autor por músicas de artistas negros que trazem temas inerentes à negritude contribui para a preparação docente, como a música "Aculturado" (2004), Assumpção (2004). Analisamos também a capa do livro, a obra "trampolim-banhista" (2019) do artista brasileiro Antônio Obá (Figura 1). Em suas obras, Obá apresenta o universo religioso brasileiro, assim como questões do corpo (mestiço) e vários outros contextos da brasilidade, ainda socialmente marginalizados.

Figura 1 – Obra "trampolim-banhista", de Antônio Obá (2019), capa do livro O avesso da pele



Fonte: Obá (2019).

Os encontros com as diferentes linguagens, a escrita, a sonora e a visual, complementam as possíveis leituras do romance, fazendo-nos entrar na obra de diversas formas. São artefatos da cultura contemporânea que dialogam diretamente com temas doloridos vivenciados em nossos cotidianos, mas pela apresentação e intencionalidades artísticas produzem outras imaginações geográficas, atendendo ao que Rufino (2019, p. 10) aponta, pela produção de poéticas, como um "reencantamento do mundo". É preciso reencantar o mundo com essa educação poética, estética e política. O mundo, nesse caso, é o da educação e o da proposição de práticas pedagógicas engajadas, como nos ensina Hooks (2017).

Por essas encruzilhadas, mergulhamos no livro de Tenório. A obra conta a história narrada por Pedro, filho de Henrique. Pedro, após a morte trágica de seu pai, vai buscar pelas lembranças e objetos deixados por ele, os quais lhe apresentam uma “constelação de histórias negras”⁷, como afirma o próprio autor da obra:

Às vezes você fazia um pensamento e morava nele. Afastava-se. Construía uma casa assim. Longínqua. Dentro de si. Era esse seu modo de lidar com as coisas. Hoje, prefiro pensar que você partiu para regressar a mim. Eu não queria apenas a sua ausência como legado. Eu queria um tipo de presença, ainda que dolorida e triste (Tenório, 2020, p. 13).

O romance se passa nos anos de 1980 e 1990, entre três lugares distintos: a cidade de Porto Alegre, na maior parte da história; o Rio de Janeiro, no momento do enterro; e uma cidade do litoral catarinense, quando a mãe de Henrique, pobre e órfã, vai morar com a família que a adota, passando nesse lugar parte da adolescência e início da vida adulta.

Quando você chegou a Porto Alegre, em meados dos anos de mil novecentos e oitenta, não imaginou que aquela seria a sua cidade por toda vida. [...] Subiram a avenida Protásio Alves, passaram pela rua Cristiano Fischer e, em seguida, vocês chegaram à casa da vó Julieta, na Vila Bom Jesus, um bairro grande de Porto Alegre, e na época um dos mais violentos. E você sentiu isso na pele logo nos primeiros dias, quando você e suas irmãs foram brincar na frente de casa. [...] Ali você descobriu que sua vida e a de suas irmãs não seriam fáceis naquele lugar (Tenório, 2020, p. 94).

Os espaços vividos pelas personagens desde a infância e suas relações com a cidade são ambos marcados de modo incontestável pelas implicações da cor da pele. Os trajetos que compõem seu cotidiano – as ruas que eles percorrem e as escolas que frequentam, por exemplo – estão imbuídos das relações tecidas pela racialidade. Essas relações são, de acordo com Rufino (2019, p. 108), o “lugar que se abre e onde se cruzam os poderes que reinventam a vida enquanto possibilidade e que se chama encruzilhada, vulgo encruza; [...] a rua nos ensina, é escola”.

Por essas “encruzas” vamos acompanhando as incursões das personagens pelo olhar de Pedro, que, ao buscar reconstituir a imagem do pai, conduz-nos e nos insere em diversos contextos marcados pelo racismo, desde suas formas mais sutis até as mais violentas, contextos como as inúmeras abordagens que o pai sofre pela polícia em Porto Alegre (até o momento de sua trágica morte) e que nos dão pistas de como a cidade está organizada por comportamentos e posicionamentos racistas. Essas formas sutis e violentas de estruturação social que organiza a sociedade brasileira e

⁷ No dia 19 de março de 2024, Jeferson Tenório concedeu entrevista ao programa da TV Brasil “Trilhas das Letras”, no qual abordou, entre outros assuntos, a obra *O avesso da pele* e as polêmicas relacionadas à proibição dessa leitura em escolas públicas de alguns estados brasileiros.

povoa seu imaginário aproxima-nos do que Ribeiro (2019, p. 18) afirma ser um “sistema de opressão operado aqui (no Brasil) pelo mito da democracia racial”.

A partir das escritas dos/as estudantes bolsistas do PRP e das conversas em nosso encontro para debater o livro, compreendemos que se trata, portanto, de um romance sobre feridas vivenciadas cotidianamente pelas personagens, que refletem suas características psicológicas marcadas pelo racismo. Para a produção de dados utilizamos a cartografia como metodologia pós-crítica em educação ao “acompanhar processos, desenhar as redes de força à qual o objeto ou fenômeno em questão se encontra conectado, dando conta de suas modulações e de seu movimento permanente” (Barros; Kastrup, 2012, p. 57). Ao desenhar essas redes de força, foram propostas pequenas escritas sobre o modo como o livro os havia tocado e produzido reflexões sobre a educação geográfica. Além disso, anotações das falas dos/as bolsistas PRP contribuíram para o mapeamento dos dados para essa escrita.

O livro é de uma pura geograficidade, noção dardeliana que expressa a essência da relação homem-meio que é revelada por paisagens, lugares, identidades e territorialidades sendo todas essas marcadas na narrativa pela questão racial.

Pra mim, uma das características mais marcantes em “O Averso da Pele” é a capacidade de demonstrar através de seus personagens a vida e os conhecimentos de pretos e pretas em diferentes recortes de espaço e tempo, unindo essas subjetividades para debater vários temas sociais a partir da discussão racial⁸.

De formas bem explícitas, essas características constituem a formação dos sujeitos em suas relações com as cidades, bem como os modos coloniais que “[...] acarretam o destroçamento dos seres subordinados a este regime, mas também a bestialização do opressor” (Rufino, 2019, p. 11). Um exemplo desses modos de operação pode ser visto na cena da busca de Henrique, ainda na adolescência, pelo primeiro emprego, e na afirmação do patrão branco de que “não gosta de preto”. Outro exemplo é o da mãe de Pedro, também adolescente, caminhando na praia e escutando, pela primeira vez, um homem branco dizer: “que mulatinha gostosa”. Esses episódios mostram as nuances de um sistema desigual, que distingue, nas cidades, espaços e modos de vivê-las, revelando-nos que, como nos alerta Rufino (p. 11), “sobre a colonização não [se] ergue civilização, mas sim barbárie”.

Nessa colcha de retalhos narrada por Pedro, acessamos diferentes camadas de relações afetivas vividas pelas personagens. Essas camadas se mostram, por exemplo, no primeiro namoro de seu pai com uma mulher branca, momento em que ele se dá conta de sua situação de homem negro vivendo no Sul do País – “Foi caminhando de mãos dadas com ela, pela rua da Praia, em Porto Alegre, que você começou a notar os olhares, às vezes acompanhados de piadas racistas” (Tenório, 2020, p. 28). Elas também estão presentes no primeiro casamento de sua mãe, ainda adolescente, com um jovem branco em Santa Catarina, quando se revelam as relações de subserviência

⁸ Escritos realizados por estudantes do PRP. Data: 24 mar. 2024.

estabelecidas como um modo de pagamento: uma jovem negra e pobre morando nos fundos da casa de uma pessoa branca, sua sogra. De maneira marcante, elas se escancaram, por fim, na narração de Henrique sobre o romance com a mãe de Pedro: um encontro de “[...] duas pessoas quebradas, cada um com seus cacos. Cada um buscando uma escora. O amor como muleta. Naquele momento, a vida já havia tirado tanto, que vocês achavam injusto que o amor não pudesse servir como amparo” (Tenório, 2020, p. 27).

Para além de uma consciência do racismo tanto para si, quanto para o ensino, precisamos refletir mais sobre as subjetividades racializadas, para mim é aí que está a potência reflexiva do livro: dessa contradição entre a inevitabilidade do atravessamento da cor da pele e da necessidade de libertar a expressão, não apenas como ato de resistência, mas também como ato positivo, de criação⁹.

A intensidade das relações afetivas apresentada pelo romance, as “encruzadas” (Rufino, 2019) dadas pelas formas como as vivências com as cidades constituem as personagens, produziu nos/as leitores/as outras imaginações geográficas, pela diversidade poética que a literatura, como linguagem, produz, implodindo e reconstruindo mundos em nós. Isso ficou bem evidente tanto nos relatos escritos pelos/as bolsistas do PRP quanto nas conversas em torno do livro, nas leituras em voz alta de trechos da obra, nos modos como nos sensibilizamos com a escrita em primeira pessoa do filho-narrador, na estrutura dos capítulos sem parágrafos que se assemelham a narrativas orais. Enfim, pela proposta audaciosa do escritor em nos oferecer uma narrativa sensível a outras possibilidades de discutir, conceber e nomear distintas maneiras de opressão (Ribeiro, 2019).

Outro aspecto que nos interessou foi o do ofício de Henrique, professor de Literatura, às vésperas da aposentadoria, atuando em escolas públicas periféricas de Porto Alegre. A interlocução com essa dimensão do livro, a partir de passagens como: “Você simplesmente não sabe como sobreviveu à escola, primeiro como aluno, depois como professor” (Tenório, 2020, p. 129); e “quando o professor Oliveira contou para sua turma sobre Malcolm X [...] quando pela primeira vez você ouviu a palavra ‘negritude’, o seu entendimento sobre a vida tomou outra dimensão” (Tenório, 2020, p. 33), permitiu inúmeros apontamentos acerca da docência, sobre a importância da figura de um professor na adolescência, por exemplo.

Identificamo-nos com Henrique na medida em que experimentamos, enquanto líamos a obra de Tenório, a imersão em escolas públicas na cidade de Curitiba, duas delas em bairros periféricos. Nessas escolas, grande parte dos estudantes também provocava, nos professores/as em formação inicial, questionamentos como os do personagem, já desistido e desanimado pela falta de interesse em suas aulas. Nosso desafio durante o período do PRP foi, além de lidar com questões acerca de como exercitar a atenção dos/das estudantes durante as aulas, aprender a abrir tempo e espaço, em sala, para propostas pedagógicas distintas daquelas mediadas pela política

⁹ Escrita realizada por estudante do PRP. Data: 24 mar. 2024.

de plataformização didática¹⁰. Dessa forma, fomos também nos identificando com o esgotamento do professor Henrique, dado pelo acúmulo de trabalho, pela burocracia escolar e por alunos mal-educados. Para Pedro, seu filho, essas foram as condições que o afastaram “[...] de qualquer possibilidade de entrar numa sala de aula como professor” (Tenório, 2020, p. 129).

No entanto, da mesma forma que o desencanto parece dominar boa parte da narrativa sobre o trabalho docente, acompanhamos o momento em que Henrique vai trabalhar com a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Nesse novo lugar, o professor realiza algumas tentativas de ser efetivamente ouvido pelos estudantes, propondo diálogos com alguns alunos considerados “problemas”, aproximando situações vividas por eles a enredos literários. Aos poucos, e sutilmente, vemos como o professor exerce sua presença em sala de aula.

O próprio livro não é somente sobre a questão racial em si mesma, é sobre subjetividades, é um romance cheio de repertório cultural, história de afetos e relacionamentos, cuja questão racial obviamente atravessa tudo isso. Nesse sentido, como podemos levar isso para a sala de aula? Acredito que mais do que ensinarmos e aprendermos sobre questões raciais explicitamente, podemos pensar em como a expressão – o pensamento, os sentimentos, a arte, a ciência – de pessoas negras seja colocada no cotidiano, e isso quer dizer tanto sobre a elaboração de um plano de aula, quanto no comportamento em sala de aula¹¹.

Como tocar dimensões tão amplas e profundas em sala de aula? A proposta de produção de exercícios de atenção com a literatura debruçou-se sobre essa questão, bem como sobre tantas outras que dizem de um fazer docente comprometido, engajado e político. Questões que refletem as implicações dessas dimensões na formação de nossas imaginações geográficas e nas maneiras como compreendemos o mundo. Ao operarmos com a noção de inacabamento de Freire (2013), permitimo-nos ir além do condicionamento por vezes dominante em nossos modos de construir relações:

Para isso, você precisava concentrar suas forças nas suas aulas. E talvez essa fosse a última lição antes de deixar o magistério: não mais influenciar seus alunos, mas se deixar influenciar por eles. *Contagiar-se da ingenuidade deles e perceber com espanto as coisas novamente pela primeira vez* (Tenório, 2020, p. 157, grifo nosso).

¹⁰ No período do PRP, acompanhamos a implementação intensa da “plataformização” nos sistemas de ensino da Rede Estadual do Paraná. Essa plataformização é por nós compreendida como um conjunto de sistemas, aplicativos e programas que envolvem os usuários, o mercado das tecnologias e o Estado como interessado no desenvolvimento e implementação de plataformas educacionais. Como exemplo temos: o uso de sistemas de controle digital nas chamadas realizadas por identificação facial dos e das estudantes; *slides* prontos com conteúdo para as aulas; *quizzes* a serem respondidos pelos estudantes como parte avaliativa, entre outros mecanismos.

¹¹ Escrita realizada por estudante do PRP. Data: 24 mar. 2024.

Aprofundar a literatura como uma linguagem que apresenta e possibilita outros olhares para um mesmo mundo, mais poéticos e sensíveis, talvez tenha contaminado os pensamentos e as práticas docentes vindouros desse grupo de estudantes, professores/as de Geografia em formação inicial, fazendo-os/as olhar as coisas com encantamento e com o inacabamento que lhes é próprio. Olhá-las como se fosse a primeira vez.

5 ESTÓRIAS PARA NOVAS HISTÓRIAS

Prefiro uma verdade inventada, capaz de me pôr de pé. Eu sei que esta história pode estar apenas na minha cabeça, mas é ela que me salva (Tenório, 2020, p. 183).

A obra de Tenório nos põe a pensar sobre o papel das “estórias que contam outras estórias (Haraway, 2023). No livro, Pedro constata que os pais nunca se preocuparam em organizar uma narrativa sobre si mesmos para o filho. Com a morte do pai, ele então juntou, como em uma colcha de retalhos, tudo aquilo que escutou ao longo de sua vida, inventando para si uma estória.

Ao propormos a leitura e a análise da obra a um grupo de estudantes do curso de Geografia – Licenciatura, nossa proposta foi ampliar os olhares e a atenção para a literatura como uma forma de produzir, pela palavra, leituras de mundo. Literatura e imaginação geográfica, articuladas aos exercícios de atenção com o espaço (Dal Pont, 2023), promoveram encontros capazes de desestabilizar as imaginações geográficas dos/as estudantes e as nossas, professoras. Imaginações que, como diz Massey (2008), por vezes falham, fracassam, isso quando não enfrentam os desafios contemporâneos com o espaço, quando não reconhecem sua multiplicidade e não contribuem para lançar estórias no mundo. Também falha a educação geográfica quando não possibilita que obras da cultura sejam tomadas como linguagens criadoras de pensamento-com o espaço. Haraway (2023) nos lembra constantemente o quanto as estórias importam, assim como importa “[...] quais estórias produzem mundos, quais mundos produzem estórias” (Haraway, 2023, p. 27). Com ela aprendemos que, por meio das estórias, vislumbramos outros saberes, outros pensamentos, outros mundos.

Na obra *O avesso da pele*, especificamente na conexão que pudemos estabelecer entre ela e a preparação para a docência em Geografia, consideramos as implicações raciais atreladas a temas sensíveis de nossos imaginários geográficos e docentes, como o convívio das pessoas pretas com os espaços públicos das cidades em suas microescalas afetivas e os modos de nos relacionarmos com esses mesmos espaços. Discussões e percepções que extrapolam o currículo escolar, as plataformas de ensino, e que nos mostram também as geografias pelos avessos: “[...] é necessário preservar o avesso, você me disse. Preservar aquilo que ninguém vê. Porque não demora muito e a cor da pele atravessa nosso corpo e determina nosso modo de estar no mundo” (Tenório, 2020, p. 61).

Podemos estar no mundo (e na docência) sem nos contaminarmos pelo outro em sua alteridade, pelas dores e prazeres que compõem suas singularidades. Podemos seguir condicionados a reproduzir um mundo alheio às desigualdades sociais, que também implica modos desiguais de viver e imaginar geograficamente nossas relações com as cidades. Talvez essa seja uma das possibilidades que os exercícios de atenção com a literatura tenham nos proporcionado: vermos pelo avesso essas tantas geografias que nos compõem e, ao mesmo tempo, criarmos, pela produção de afetos, outras maneiras de ver este mesmo mundo.

A literatura, nesse caso, abre-nos o espaço, mas também a carne, toca em feridas abertas, sensibiliza-nos para outras dores e, diante de tantos fins, impulsiona-nos a construir outras formas de presença em nossas aulas, nas relações com os estudantes, nas tantas geografias possíveis a serem cartografadas, (re)inventadas e ressignificadas. Trata-se, como diz o personagem Pedro, de “[...] juntar os pedaços e inventar uma história” (Tenório, 2020, p. 183).

Assim, a literatura torna possível a ampliação de nossas imaginações com o espaço pela criação de estórias, pela invenção de diferentes versões de mundos. Mais que tomar para si uma única história, uma única geografia, trata-se de aprender a pensar-com estórias múltiplas, que desestabilizem nossos olhares e alarguem os processos de preparação para a docência e a própria educação geográfica.

REFERÊNCIAS

ACULTURADO. Percussão Vocal: Naná Vasconcelos. Compositor: Itamar Assumpção. *In: ISSO vai dar repercussão*. São Paulo: Elo Music, 2004. 1 CD (25 min).

BARROS, L. P.; KASTRUP, V. Cartografar é acompanhar processos. *In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da. (org.). Pistas do método cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividades*. Porto Alegre: Sulina, 2012. p. 52-75.

CAVALCANTI, L. de S. **Pensar pela geografia: ensino e relevância social**. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2019.

DAL PONT, K. R. A casa: modos de fazer docência. **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, Pioneiros, MS, v. 10, n. 24, p. 58-74, nov. 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/17716>. Acesso em: 20 set. 2024.

DESPRET, V. **O que diriam os animais?** São Paulo: Ubu Editora, 2021.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GOMES, P. C. da C. **Geografia e modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

HARAWAY, D. J. **Ficar com o problema:** fazer parentes no Cthtulukeno. São Paulo: n-1 edições, 2023.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática de liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

HOOKS, B. **Ensinando comunidade:** uma pedagogia da esperança. São Paulo: Elefante, 2021.

LE GUIN, U. K. **A mão esquerda da escuridão.** 3. ed. São Paulo: Aleph, 2019.

MASSEY, D. A mente geográfica. **GEOgraphia**, Niterói, v.19, n. 40, p. 36-40, 2017. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/13798>. Acesso em: 15 set. 2024.

MASSEY, D. **Pelo espaço:** uma nova política da espacialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

MILLS, C. W. **A imaginação sociológica.** Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

OBÁ, A. **Trampolim–banhista.** 2019. Óleo sobre tela, 130,00 cm x 110,00 cm. Disponível em: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/obras/112691-trampolim-banhista>. Acesso em:

OLIVEIRA JUNIOR., W. M.; GIRARDI, G. Diferentes linguagens no ensino de geografia. In: ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICAS DE ENSINO DE GEOGRAFIA, 11., 2011, Goiânia. **Anais [...]**. Goiânia: UFG, 2011. p. 1-11. Disponível em: <https://poesonline.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/02/oliveirajrgirardi-20111.pdf>. Acesso em: 15 set. 2024.

RIBEIRO, D. **Pequeno manual antirracista.** São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RUFINO, L. **Pedagogia das encruzilhadas.** Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

SAAVEDRA, C. **O mundo desdobrável:** ensaios para depois do fim. Belo Horizonte: Relicário, 2021.

TENÓRIO, J. **O avesso da pele.** São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

VERUNSCHK, M. **O som do rugido da onça.** São Paulo: Companhia das Letras, 2023.

ZUSMAN, P. La geografía histórica, la imaginación y los imaginarios geográficos. **Revista de Geografia Norte Grande**, Santiago, n. 54, p. 51-66, maio 2013. Disponível em: https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-34022013000100004. Acesso em: 30 ago. 2024.

Contribuição das autoras

Raphaela de Toledo Desiderio - Escrita do referencial teórico do texto, análise dos resultados e revisão da versão final.

Karina Rousseng Dal Pont - Realização de experiência educativa com grupo de bolsistas do Programa Residência Pedagógica – Geografia/UFPR a partir da leitura e estudo do livro *O avesso da pele*, escrita e análise dos resultados.

Revisão gramatical por:

Cláudia de Carvalho Guarnieri

E-mail: claudia.guarnieri@uol.com.br