

## **COLÉGIO PEDRO II**

Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura  
Especialização em Teorias e Práticas da Geografia Escolar

Nicole Pacheco Lepore

**O CONCEITO DE LUGAR E A CONSTRUÇÃO DO  
PERTENCIMENTO: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA O ENSINO  
DA GEOGRAFIA**

Rio de Janeiro  
2025



Nicole Pacheco Lepore

O CONCEITO DE LUGAR E A CONSTRUÇÃO DO PERTENCIMENTO: UMA  
CONTRIBUIÇÃO PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA

Trabalho de Conclusão de Curso em formato de artigo científico apresentado ao Programa de Especialização vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Teorias e Práticas da Geografia Escolar.

Orientador (a) Professor (a) Dra. Carolina Lima Vilela.

Rio de Janeiro  
2025

**COLÉGIO PEDRO II**  
**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA**  
**BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER**  
**CATALOGAÇÃO NA FONTE**

L598 Lepore, Nicole Pacheco

O conceito de lugar e a construção do pertencimento : uma contribuição para o ensino da geografia / Nicole Pacheco Lepore. – Rio de Janeiro, 2025.

21 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Teorias e Práticas da Geografia Escolar) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientadora: Carolina Lima Vilela.

1. Geografia (Ensino Fundamental) - Estudo e ensino. 2. Lugar (Geografia). 3. Espaço geográfico. 4. Base Nacional Comum Curricular. 5. Pertencimento. I. Vilela, Carolina Lima. II. Colégio Pedro II. III. Título.

CDD 910

Nicole Pacheco Lepore

O CONCEITO DE LUGAR E A CONSTRUÇÃO DO PERTENCIMENTO: UMA  
CONTRIBUIÇÃO PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA

Trabalho de Conclusão de Curso em formato de artigo científico apresentado ao Programa de Especialização vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Teorias e Práticas da Geografia Escolar.

Aprovado em: 29 /10 / 2025 .

Banca Examinadora:

---

Dra. Carolina Lima Vilela  
TPGE/Cp2

---

Dra. Stella Mendes Ferreira  
TPGE/Cp2

---

Dra. Raissa de Souza Marinho  
PUC Rio

Rio de Janeiro, 2025

# O CONCEITO DE LUGAR E A CONSTRUÇÃO DO PERTENCIMENTO: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA

Nicole Pacheco Lepore

**Resumo:** O artigo analisa o conceito de Lugar, destacando sua relevância para aproximar o conhecimento científico da vivência cotidiana dos estudantes do ciclo básico. O estudo tem como objetivo investigar como o trabalho com o espaço vivido pode fortalecer a compreensão espacial, o sentimento de pertencimento e a formação cidadã como um todo. Para isso, realiza um levantamento bibliográfico sobre o conceito de Lugar e suas abordagens teóricas, bem como uma análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), enfatizando as tensões entre a padronização curricular e a diversidade local. A partir dessas reflexões, apresenta ao final uma proposta pedagógica intitulada “*Escrita sobre o meu lugar*”, direcionada ao 6º ano do Ensino Fundamental II, que integra observação, registro e literatura, tomando a obra de Lima Barreto como inspiração para o desenvolvimento do olhar geográfico. O artigo busca valorizar o espaço vivido e o diálogo entre Geografia e a Literatura para assim contribuir com uma aprendizagem significativa, democrática e decolonial, capaz de articular teoria e prática e promover a construção de uma consciência espacial.

**Palavras-chave:** Lugar; Ensino de Geografia; BNCC

# THE CONCEPT OF PLACE AND THE CONSTRUCTION OF BELONGING: A CONTRIBUTION TO GEOGRAPHY EDUCATION

Nicole Pacheco Lepore

**ABSTRACT:** This article analyzes the concept of Place, emphasizing its relevance in bringing scientific knowledge closer to the daily experiences of basic cycle students. The study aims to investigate how working with living space can strengthen spatial understanding, the feeling of belonging, and citizenship education as a whole. To this end, it conducts a bibliographic review of the concept of Place and its theoretical approaches, as well as an analysis of the National Common Curricular Base (BNCC), stressing the tensions between curricular standardization and local diversity. Based on these reflections, it ultimately presents a pedagogical proposal titled "Writing about my Place," aimed at the 6th grade of the Second Phase of Elementary School, which integrates observation, record-keeping, and literature, taking the work of Lima Barreto as inspiration for developing the geographical perspective. The article seeks to value lived space and the dialogue between Geography and Literature to thus contribute to a meaningful, democratic, and decolonial learning, capable of articulating theory and practice and promoting the construction of spatial awareness.

**Keywords:** Place; Geography Teaching; BNCC

## 1. INTRODUÇÃO

O avanço tecnológico e a expansão das redes digitais promovem transformações significativas no cotidiano dos jovens. Muitos passam boa parte do tempo conectados, entre redes sociais e jogos, o que acaba afastando-os da observação do espaço à sua volta. Essa imersão no ambiente virtual enfraquece o vínculo com o entorno e com a paisagem cotidiana, algo essencial para compreender o lugar onde se vive. A velocidade das informações e o excesso de estímulos típicos do século XXI tornam essa desconexão ainda mais visível.

Nesse contexto, o ensino de Geografia ganha importância, uma vez que essa disciplina pode ajudar os estudantes a organizar e interpretar o excesso de informações que recebem todos os dias, desenvolvendo um olhar mais crítico sobre o mundo. Para que isso aconteça, o ensino precisa ir além da simples memorização de conteúdo. Como lembra Callai (2000), a Geografia se torna realmente significativa quando é ligada ao cotidiano, ajudando o aluno a entender como os aspectos sociais, naturais e econômicos formam o espaço em que vive.

O grande desafio do professor é justamente transformar conteúdos mais teóricos em algo que faça sentido para o aluno. Muitas vezes, temas naturais, sociais ou econômicos são apresentados de forma isolada, sem relação com o que o estudante vive. Esse tipo de abordagem limita o potencial pedagógico da disciplina. Uma estratégia central para enfrentar esse desafio é o trabalho com os conceitos estruturantes da Geografia, Espaço, Paisagem, Lugar, Território e Região, fundamentais para a orientação da análise espacial. Mais do que definições abstratas, esses conceitos podem funcionar como ferramentas para ler e compreender o mundo de forma crítica.

No entanto, no 6º ano do Ensino Fundamental II, etapa escolar inicial em que tais conceitos são estudados, é comum, muitas vezes, observar a ocorrência de desinteresse ou mesmo de dificuldade de compreensão por parte dos alunos, principalmente diante do mundo conectado de hoje. Muitos não conseguem relacionar o conteúdo trabalhado na sala de aula ao espaço em que vivem.

Em uma experiência prática, ao solicitar que os alunos descrevessem as ruas em que viviam, diversos estudantes não souberam responder, demonstrando desconhecimento de elementos básicos do entorno, como construções vizinhas, nomes de ruas ou características físicas e sociais do bairro. Essa lacuna revela o distanciamento entre os conteúdos escolares e a realidade imediata, levantando a seguinte questão: como desenvolver uma Geografia que abarque diferentes escalas, como a nacional e até mesmo a internacional, se muitos estudantes apresentam dificuldade em compreender a escala local, inclusive o espaço em que vivem?

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento com normas de aprendizagem essenciais para todo o país que busca responder a este desafio ao propor que o ensino de Geografia ultrapasse o espaço imediato, mas amplie a compreensão espacial para escalas regionais e nacionais. Entretanto, essa

ampliação só é efetiva se partir da realidade concreta dos alunos. Quando o estudante não compreende a sua rua ou seu bairro, estudo de escalas maiores se torna algo distante. Por isso, é fundamental valorizar o espaço vivido como ponto de partida do aprendizado. Godoi e Oliveira (2023) reforçam essa ideia ao defender o conceito de Lugar como base para a construção do conhecimento geográfico e social, pois é ele que dá sentido às aprendizagens.

Logo, reconhecer o conceito de Lugar é essencial para ampliar a compreensão espacial dos alunos. Se o estudante não vivencia o seu próprio bairro e sua rua, o prolongamento para outras escalas de estudo torna-se abstrato e distante. Callai (2000) ressalta que estudar o lugar significa também reconhecer a participação ativa das pessoas no território, o que fortalece a consciência crítica e o sentimento de cidadania. A ausência desse vínculo gera não apenas um distanciamento cognitivo, mas também afetivo, comprometendo a construção de identidades e de pertencimento.

Diante desse cenário, esta pesquisa foi organizada em dois eixos principais: o primeiro consiste na seleção e análise de autores que discutem o conceito de Lugar e suas contribuições para o ensino de Geografia; e o segundo na análise da BNCC, com ênfase nas discussões referentes às escalas regionais e globais do documento. A partir dessas bases, foi elaborada uma proposta pedagógica que busca exemplificar formas de abordar os conteúdos geográficos de modo mais próximo da realidade dos alunos.

A proposta apresentada neste trabalho busca valorizar a produção escrita dos estudantes do Ensino Fundamental II, tomando como eixo estruturante a relação entre o sujeito e o lugar em que vive. Para fundamentar essa discussão, adotam-se como referência autores centrais, tais como Yi-Fu Tuan, Helena Callai, Alice Lopes, Godoi e Oliveira. Parte-se do pressuposto de que as experiências cotidianas dos discentes constituem um ponto de partida significativo para a construção de novos saberes geográficos. Como inspiração, tomou-se a obra de Lima Barreto, cuja escrita, marcada pelo olhar crítico e sensível, retrata de forma expressiva os espaços urbanos do Rio de Janeiro, especialmente seus subúrbios.

A opção por incorporar Lima Barreto às práticas pedagógicas desse segmento justifica-se pelo fato de que sua Literatura raramente é explorada no Ensino Fundamental II, o que amplia as possibilidades de leitura e interpretação dos estudantes. Ademais, o olhar de vivência da autora deste trabalho, ao se debruçar sobre esse nível de ensino, busca aproximar a experiência literária da realidade dos alunos, propondo uma aproximação entre Literatura e Geografia que favorece o desenvolvimento do olhar geográfico, despertando tanto a reflexão quanto a sensibilidade em relação ao espaço vivido.

## 2. LUGAR E ENSINO DE GEOGRAFIA

Entre os conceitos fundamentais que sustentam a análise espacial (Espaço, Paisagem, Território, Região e Lugar), este último assume papel central neste estudo. O Lugar representa mais do que uma simples localização geográfica: ele reúne as relações, memórias e afetos construídos pelos sujeitos em seu espaço de vida. É justamente nessa combinação entre aspectos objetivos e subjetivos que o Lugar se torna uma chave importante para compreender a vida em sociedade.

Na história da disciplina geográfica, o conceito de Lugar, foi ganhando novos significados e acompanhando as mudanças teóricas da própria disciplina. Na chamada Geografia Tradicional, marcada pela influência do positivismo, o Lugar era tratado de modo predominantemente locacional, com ênfase nos aspectos físicos e naturais (Lopes, 2018). Dessa forma, as experiências humanas e os vínculos afetivos com o espaço recebiam pouca atenção.

Com o advento da Geografia Quantitativa, a partir da década de 1950, houve uma ênfase crescente na aplicação de métodos estatísticos e técnicas matemáticas. Nesse contexto, o Lugar passou a ser analisado de forma mais objetiva e mensurável. Embora essa abordagem tenha contribuído para o rigor científico da disciplina, ainda não abarcava a complexidade das vivências humanas.

A partir da década de 1970, a Geografia passou por uma importante renovação teórica, motivada pelo surgimento de novas correntes de pensamento. Entre elas, destacou-se a Geografia Crítica, fundamentada no materialismo histórico-dialético, buscou compreender as dinâmicas sociais e econômicas a partir das contradições do sistema capitalista. Nessa perspectiva, o espaço passou a ser entendido como produto e condição das relações sociais, um campo de disputas e desigualdades. O foco, portanto, deixou de ser apenas a dimensão física, incorporando também o tempo e as relações sociais que moldam o território.

Por outro lado, a Geografia Humanista, influenciada pela fenomenologia e pelo existencialismo, voltou-se para a valorização da experiência subjetiva e das práticas cotidianas, ou seja, nessa abordagem, o foco está nos significados que as pessoas atribuem aos lugares onde vivem. Apesar das diferenças em relação à Geografia Crítica, ambas as correntes compartilham o objetivo de aproximar a disciplina das ciências sociais e romper com o caráter puramente descritivo. Assim, a Geografia passa a incorporar uma dimensão mais interpretativa e sensível às vivências humanas (Godoi; Oliveira, 2023).

Nesse cenário, o conceito de lugar adquire profundidade teórica e importância pedagógica. Para a Geografia Humanista, ele não se restringe à dimensão material do espaço, mas envolve também aspectos simbólicos e subjetivos, vinculados às experiências, memórias e significados que os sujeitos atribuem ao ambiente. Tuan (1980), um dos principais autores dessa corrente, afirma que o Lugar se constitui pela experiência e representa a base da existência humana. Reconhecer isso significa entender que cada pessoa vive o Lugar de forma única, conforme sua trajetória, suas relações e seu repertório cultural (Lopes, 2018).

Essa multiplicidade de sentidos é ressaltada também por Pauli e Nunes (2023), ao evidenciarem que um mesmo ambiente pode ser interpretado de forma positiva por alguns e negativa por outros, a depender das experiências vivenciadas. Essa compreensão possui implicações diretas para o ensino de Geografia, uma vez que a escola é, por excelência, um espaço de encontro entre sujeitos com trajetórias diversas. Reconhecer tal diversidade no processo pedagógico significa não apenas enriquecer o aprendizado, mas também valorizar a pluralidade de vivências que os estudantes carregam.

Essa concepção revela-se especialmente proveitosa para a Geografia escolar, pois possibilita articular os conhecimentos oriundos das experiências dos alunos com fenômenos em escalas mais amplas. Em consonância com essa visão, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) incorpora a unidade temática “*O sujeito e seu lugar no mundo*”, ressaltando dimensões como identidade, pertencimento e vínculos afetivos com o espaço vivido (Godoi; Oliveira, 2023). Para que tal proposta seja efetivamente implementada em sala de aula, é necessário ultrapassar uma visão estática ou meramente descritiva de lugar, reconhecendo-o como categoria dinâmica e plural, capaz de abrigar diferentes percepções e experiências, muitas vezes contraditórias, que os estudantes carregam em suas trajetórias de vida.

Pauli e Nunes (2023) defendem que o ensino do lugar deve partir das vivências imediatas como a casa, a rua, a escola ou o bairro para, gradualmente, ampliar-se a outras escalas de análise. Essa estratégia favorece a leitura do mundo a partir da experiência concreta do estudante, possibilitando aprendizagens mais críticas e socialmente significativas. O bairro, por exemplo, pode ser percebido de maneira positiva para alguns, representando acolhimento, ao mesmo tempo que para outros pode remeter à violência, exclusão ou ausência de oportunidades. Nesse sentido, o cotidiano, como observa Andreis (2019), constitui um elo central nessa relação, pois articula práticas de vida com dimensões espaço-temporais mais amplas. Ao ser incorporado ao ensino, ele viabiliza o diálogo entre saberes vividos e conhecimentos científicos, atribuindo relevância social e formativa à disciplina (Lopes, 1999; 2018).

Para que essa abordagem seja efetiva, torna-se indispensável que o professor valorize a pluralidade de experiências presentes no espaço escolar. Um mesmo lugar pode ser compreendido de modos distintos pelos estudantes, dependendo de suas condições de vida, trajetórias familiares e vínculos afetivos. Sendo assim, metodologias que incentivem a interpretação do espaço vivido pelos próprios alunos assumem papel central. O uso de mapas mentais, por exemplo, contribui para revelar percepções subjetivas, identificar limites de compreensão e estimular a reflexão crítica (Lopes, 2018). Como destaca Ascensão e Valadão (2013), ensinar Geografia a partir do lugar significa aproximar os conteúdos escolares, permitindo que os estudantes estabeleçam as relações entre fenômenos sociais e naturais e desenvolvam uma compreensão espacial crítica.

Desse modo, o lugar se consolida como conceito ao mesmo tempo didático e epistemológico, capaz de articular ciência e cotidiano. Ele atua como mediador entre

a objetividade do conhecimento acadêmico e a subjetividade das experiências vividas, oferecendo aos estudantes instrumentos para compreender o espaço em que vivem e desenvolver uma consciência espacial que os situe no mundo. O desafio, portanto, consiste em superar visões reducionistas, que tratam o lugar apenas como localização ou como identidade estática, para concebê-lo como processo dinâmico, em constante construção, permeado por experiências, memórias e disputas.

## **2.1 CURRÍCULO, COTIDIANOS E BNCC (ESCALA LOCAL X NACIONAL)**

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento que orienta o que deve ser ensinado nas escolas brasileiras, serve como uma referência para a construção dos currículos da Educação Básica em todo o país. Criado em 2017, sua proposta surgiu da necessidade de definir um conjunto de aprendizagens essenciais que garantisse a todos os estudantes, independentemente de onde vivem, o direito a uma formação comum e de qualidade. Mais do que um guia, a BNCC busca promover a equidade educacional, estabelecendo parâmetros que ajudem a reduzir desigualdades históricas entre as redes de ensino.

No entanto, ao propor uma base nacional, o documento também levanta desafios importantes, especialmente no que diz respeito à valorização das diversidades regionais, culturais e sociais que marcam o território brasileiro. Assim, discutir a BNCC implica refletir sobre como equilibrar a padronização curricular com as especificidades locais, de modo que o ensino mantenha sentido e conexão com os contextos vividos pelos estudantes.

Nesse sentido, a efetividade da BNCC no ensino de Geografia está diretamente relacionada às escolhas metodológicas dos docentes, sobretudo da capacidade de valorizar o espaço vivido como ponto de partida para a aprendizagem. Quando o aluno não reconhece sua rua ou seu bairro, discutir escalas regionais e globais tende a se tornar um exercício abstrato e pouco significativo. Autores como Alice Lopes (2018) e Andreis (2019) evidenciam essa tensão entre a abrangência nacional da BNCC e a diversidade local que compõe o território brasileiro. Lopes (2018) aponta que a BNCC, ao buscar garantir uma formação comum, tende a reforçar uma lógica centralizadora que reduz a autonomia das escolas e dos professores na construção de currículos mais próximos da realidade dos estudantes. Já Andreis (2019) discute como a implementação da BNCC pode gerar distanciamento entre o que é proposto nos documentos oficiais e o que efetivamente acontece nas salas de aula, especialmente em contextos marcados por desigualdades sociais e territoriais.

Um currículo comum, ao priorizar padrões uniformes, corre o risco de homogeneizar experiências e invisibilizar singularidades culturais, sociais e territoriais. Esse desafio fica mais evidente em escolas públicas situadas em periferias urbanas, zonas rurais ou comunidades tradicionais, onde a simples aplicação de um modelo padronizado pode desconsiderar saberes locais, descontextualizar conteúdos e enfraquecer o sentido da aprendizagem.

Dessa forma, buscar um currículo sob uma perspectiva decolonial ajuda a romper com a lógica que privilegia apenas o conhecimento eurocêntrico e marginaliza outras formas de saber, reconhecendo a legitimidade de outros modos de viver. A decolonialidade surge, portanto, como um movimento teórico e político que busca dismantelar essas hierarquias, reconhecendo e legitimando os conhecimentos produzidos fora dos centros hegemônicos, especialmente aqueles oriundos de povos indígenas, comunidades quilombolas, populações rurais e periféricas. Trata-se de uma postura que busca deslocar o centro da produção de conhecimento, valorizando as epistemologias construídas por saberes locais, as vivências cotidianas e as experiências culturais dos estudantes como parte essencial do processo educativo, entendendo que o conhecimento não se limita ao espaço escolar, mas é produzido nas relações sociais, nas práticas comunitárias e nas histórias de cada território.

Incorporar a decolonialidade, portanto, vai além de criticar as estruturas que hierarquizam culturas: envolve criar espaços para que os estudantes se reconheçam como sujeitos históricos e produtores de conhecimento, a partir de suas próprias experiências, memórias e territórios. Nesse sentido, colocar o cotidiano, as práticas culturais e as narrativas locais no centro do processo pedagógico é um ato político e formativo, que amplia o sentido da aprendizagem. Como destaca Candau (2020), quando a escola se abre para múltiplas vozes e perspectivas, ela contribui para a construção de um currículo mais inclusivo, plural e comprometido com a transformação social.

Ainda segundo Candau (2020), o conceito de interculturalidade crítica propõe articular as diferenças socioculturais e socioeconômicas dos diversos sujeitos e grupos sociais, promovendo o questionamento da colonialidade eurocêntrica que permeia as culturas escolares. Trata-se de uma abordagem que busca consolidar processos educativos mais democráticos e críticos, capazes de reconhecer a diversidade como elemento constitutivo da escola e da própria sociedade.

Assim, a noção de Geografia vivida ganha relevância na sala de aula, pois evidencia como o ensino pode se tornar mais transformador quando dialoga com a experiência concreta dos estudantes. Trabalhar sob uma única perspectiva limita a visão de mundo dos alunos, restringindo sua capacidade de analisar criticamente a realidade que os cerca. Como ressalta Vilela (2016), a referência espacial não é suficiente para compreendermos as posições de sujeito a partir das quais atuamos e interferimos no mundo, sendo necessário considerar problemáticas como raça, gênero, condição econômica e cultural.

Promover aulas que se conectem à realidade vivida pelos alunos é, portanto, uma estratégia eficaz para fortalecer a integração com a escola e estimular o sentimento de pertencimento a esse espaço. Quando os estudantes conseguem compreender plenamente os conteúdos ensinados em sala de aula e aplicá-los ou observá-los em seu cotidiano, desenvolvem uma postura crítica que enriquece o processo de aprendizagem e dá mais significado ao conhecimento adquirido.

### 3. A OBRA DE LIMA BARRETO E O CONCEITO DE LUGAR

A partir das reflexões sobre o espaço vivido e a necessidade de um currículo decolonial, propõe-se, neste trabalho, aproximar a discussão geográfica da literatura, especialmente por meio da obra de Lima Barreto. Defende-se que a literatura constitui uma potente ferramenta de mediação entre o conhecimento científico e as experiências humanas, permitindo compreender o espaço não apenas como um dado físico, mas como um campo socialmente construído. A escrita literária, ao revelar as percepções, afetos e contradições do cotidiano, oferece caminhos para a leitura crítica da realidade e para o reconhecimento das múltiplas vozes que compõem o território.

Nesse sentido, a produção de Lima Barreto, escritor carioca nascido em 1881, destaca-se por expressar, com sensibilidade e rigor, as desigualdades raciais, econômicas e urbanas presentes no Rio de Janeiro do início do século XX. Filho de pais negros e de origem humilde, Barreto vivenciou intensamente as contradições sociais de sua época, refletindo-as em uma escrita crítica e engajada. Em obras como *Triste fim de Policarpo Quaresma* e *Clara dos Anjos*, utilizadas como referência neste trabalho, o autor denuncia o racismo estrutural, o elitismo intelectual e as injustiças que permeavam o espaço urbano, conferindo visibilidade às experiências e às vozes das classes populares. Tal perspectiva pode ser observada no seguinte trecho, no qual Barreto evidencia as tensões sociais e espaciais que marcam a vida nos subúrbios cariocas:

*É uma alta sociedade muito especial e que só é alta nos subúrbios... nata essa que impa pelas ruas esburacadas daquelas distantes regiões, assim como nas festas e nos bailes, com mais força que a burguesia de Petrópolis e Botafogo... Porque o orgulho da aristocracia suburbana está em ter todo dia jantar e almoço, muito feijão, muita carne-seca, muito ensopado... Fora dos subúrbios, a rua do Ouvidor, nos teatros, nas grandes festas centrais, essa gente míngua, apaga-se, desaparece.*

(BARRETO, 2022, p. 24).

A literatura de Lima Barreto configura-se, assim, como um espaço de resistência e denúncia, mas também de afirmação identitária e de valorização das vivências cotidianas. Ler Barreto sob uma perspectiva geográfica significa, portanto,

reconhecer a literatura como instrumento formativo e decolonial, capaz de ampliar a compreensão do conceito de lugar e de fortalecer o diálogo entre território, identidade e pertencimento.

Em suas crônicas e romances, Lima Barreto explorou as contradições de uma cidade em transformação, marcada pelas reformas urbanas que remodelaram o centro da capital federal. Diferentemente de muitos escritores de sua época, que concentravam suas narrativas nos espaços elitizados e modernizados da cidade, Lima Barreto deslocou o olhar para os subúrbios, locais que frequentou e nos quais viveu parte significativa de sua vida.

Esses territórios periféricos, em expansão ao longo das linhas férreas, abrigavam populações de baixa renda, trabalhadores, imigrantes e negros recém-libertos. Ao descrevê-los, o autor evidenciou não apenas sua diversidade social e cultural, mas também as profundas marcas de exclusão e desigualdade que os atravessavam. Essa perspectiva aparece de forma explícita em *Triste fim de Policarpo Quaresma*, quando o escritor observa:

*Não há nos nossos subúrbios coisa alguma que nos lembre os famosos das grandes cidades europeias, com as suas vilas de ar repousado e satisfeito, as suas estradas e ruas macadamizadas e cuidadas, nem mesmo encontram aqueles jardins, cuidadinhos, aparadinhos, penteados, porque os nossos, se os há, são em geral pobres, feios e desleixados.*

(BARRETO, 2022, p. 126).

As narrativas de Barreto também ilustram como a literatura pode representar a cidade como imagem simbólica, revelando dimensões estéticas, sociais e afetivas desses territórios. Essa relação entre experiência urbana e sensibilidade literária é observada quando o autor afirma:

*Vistos assim do alto, os subúrbios têm a sua graça. As casas pequeninas, pintadas de azul, de branco, de oca, engastadas nas comas verde-negras das mangueiras, tendo de permeio, aqui e ali, um coqueirinho ou uma palmeira, alta e soberba, fazem a vista boa e a falta de percepção do desenho das ruas, põe no panorama um sabor de confusão democrática, de solidariedade perfeita entre as gentes que as habitam;*

(BARRETO, 2022, p. 127).

Segundo Schwarcz (2010, p. 16), o escritor, habituado a transitar por diferentes espaços do Rio de Janeiro, constrói uma verdadeira geografia literária, na qual o subúrbio carioca é eleito como cenário privilegiado. Sua obra permite, portanto, compreender a cidade não apenas como espaço físico, mas também como território de disputas simbólicas e de construção de identidades.

*Os subúrbios também variaram, e muito, na literatura de Lima. Por vezes apareciam como locais de muita penúria e falta de estrutura; por vezes espaços povoados por uma classe média baixa ou até mesmo por uma elite que queria morar perto do centro sem sofrer com a movimentação do dia a dia. O certo é que os subúrbios eram “muitos”; diferiam em estrutura e na paisagem humana. Se existiam algumas estações mais pobres e sem maiores equipamentos, havia outras habitadas por uma classe média composta por funcionários públicos, e que procuravam encontrar um ar saudável e preços de aluguel módicos.*

(SCHWARCZ, 2017)

Assim como os subúrbios descritos por Barreto, muitos bairros contemporâneos em todo o território nacional continuam a enfrentar carências de infraestrutura, transporte precário e acentuada desigualdade social. Essa permanência histórica aproxima sua obra do cotidiano dos estudantes, tornando a leitura literária um recurso pedagógico capaz de despertar reflexões críticas sobre a cidade em que vivem. Nessa perspectiva, propostas didáticas que articulem Geografia e Literatura favorecem a produção de narrativas próprias pelos alunos, que passam a interpretar e ressignificar seus lugares de vivência. A escola, portanto, reafirma-se como espaço de produção de sentidos, onde o conhecimento acadêmico dialoga com as experiências e memórias locais, favorecendo uma compreensão mais ampla e significativa do mundo.

Lima Barreto apresenta o subúrbio como espaço de diversidade e multiplicidade de significados. Conforme Pauli e Nunes (2023) ressaltam, um mesmo ambiente pode ser interpretado de diferentes maneiras por sujeitos distintos, de acordo com suas vivências e trajetórias. Essa multiplicidade é visível nos escritos do autor, que ora descreve o subúrbio como espaço de solidariedade e convivência, ora o apresenta como território de exclusão e sofrimento.

No romance *Clara dos Anjos*, a descrição do subúrbio de Todos os Santos, embora marcada pela carência material, evidencia também a dignidade de seus habitantes. Tal perspectiva aparece claramente quando Barreto afirma:

*O subúrbio é o refúgio dos infelizes. Os que perderam o emprego, as fortunas; os que faliram nos negócios, enfim, todos os que perderam a sua situação normal vão se aninhar lá; e todos os dias, bem cedo, lá descem à procura de amigos fiéis que os amparem, que lhes deem alguma cousa, para o sustento seu e dos filhos.*

(BARRETO, 2025, p. 113)

Esse excerto evidencia a multiplicidade de significados atribuídos ao lugar: enquanto a expressão “refúgio dos infelizes” remete ao sofrimento e à exclusão, a busca por “amigos fiéis” aponta para a solidariedade, o apoio mútuo e a dignidade das relações cotidianas. Essa dualidade reforça a compreensão do lugar como uma

categoria dinâmica, construída por experiências contraditórias e constantemente ressignificada pelos sujeitos que o vivenciam.

Do ponto de vista pedagógico, o diálogo entre a literatura de Lima Barreto e o ensino de Geografia pode contribuir significativamente para a formação crítica dos estudantes. Ao analisar narrativas literárias que retratam espaços concretos e experiências sociais, os alunos percebem como o conhecimento geográfico se articula à dimensão simbólica e cultural. A leitura de trechos selecionados das obras do autor permite compreender o espaço urbano não apenas como paisagem física, mas como território de memórias, afetos e disputas sociais. Essa perspectiva está em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), que propõe o trabalho com o eixo “*O sujeito e seu lugar no mundo*”, destacando a importância da identidade e do pertencimento na compreensão espacial.

#### **4. PROPOSTA DE ATIVIDADE**

A proposta pedagógica aqui delineada fundamenta-se nas reflexões extraídas das obras de Lima Barreto, tomando sua literatura como ponto de partida para promover uma leitura crítica da realidade vivida pelos estudantes. Nesse sentido, a atividade foi concebida como um meio de aproximar teoria e prática, favorecendo o engajamento dos discentes e ampliando sua capacidade de compreender o espaço no qual estão inseridos. A proposta materializa-se em um plano de aula destinado ao 6º ano do Ensino Fundamental II, cuja faixa etária predominante é de aproximadamente 11 anos. Ressalta-se, contudo, que tanto a obra de Barreto quanto a atividade proposta podem ser desenvolvidas de maneira pertinente em outras séries dos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, dadas suas amplas possibilidades formativas.

Conforme as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o 6º ano, a proposta contempla as habilidades EF06GE01, que prevê “comparar modificações das paisagens nos lugares de vivência e os usos desses lugares em diferentes tempos”; EF06GE07, que orienta a “explicar as mudanças na interação humana com a natureza a partir do surgimento das cidades”; e EF06GE11, que propõe “analisar distintas interações das sociedades com a natureza, com base na distribuição dos componentes físico-naturais, incluindo as transformações da biodiversidade local e do mundo”.

Nesse nível de ensino, os estudantes iniciam um contato mais sistematizado com a Geografia, especialmente no que se refere aos aspectos físicos do espaço, como relevo, clima, vegetação e hidrografia. Contudo, esse aprendizado não deve ser dissociado das experiências cotidianas, pois é na relação com o lugar em que vivem que os alunos constroem vínculos significativos com os conteúdos. Por essa razão, a atividade recebeu o título “Escrita sobre o meu lugar”, tendo como foco a articulação entre a observação do espaço vivido e a produção escrita, entendida

como um exercício de sistematização e reflexão que contribui para o desenvolvimento da leitura geográfica do mundo.

A primeira etapa da atividade consiste em um momento de elucidação e registro inicial. Em sala de aula, o professor apresenta os objetivos da proposta, explicando que o exercício busca valorizar a observação do bairro e da rua em que os alunos vivem. Em seguida, distribui-se uma caderneta de campo (que pode ser substituída por um caderno comum adaptado) na qual cada estudante deve registrar aspectos relacionados ao espaço próximo, contemplando condições físicas, dinâmicas sociais e memórias pessoais. O tempo destinado a essa etapa corresponde a uma aula de aproximadamente 50 minutos. O uso da caderneta é fundamental, pois introduz os alunos a uma prática recorrente na pesquisa geográfica, ao mesmo tempo em que lhes permite organizar de maneira sistemática suas percepções iniciais.

Na etapa seguinte, propõe-se uma saída exploratória a ser realizada no entorno da residência dos estudantes, preferencialmente fora do horário escolar. Nessa atividade, os alunos são orientados a caminhar pelo bairro acompanhados de seus responsáveis, observando atentamente o espaço e confrontando as anotações iniciais com a realidade vivida. Essa experiência contribui para ampliar o olhar sobre o lugar e possibilita um diálogo intergeracional, uma vez que os familiares podem compartilhar memórias e narrativas sobre as transformações ocorridas no espaço ao longo do tempo. Essa dimensão temporal é também evidenciada por Lima Barreto ao rememorar mudanças na paisagem urbana do Rio de Janeiro, como se observa no excerto de Clara dos Anjos:

*Hoje, é raro ver-se no Rio de Janeiro um muro coberto de hera; entretanto, há trinta anos, nas Laranjeiras, na Rua do Conde de Bonfim, no Rio Comprido, no Andaraí, no Engenho Novo, enfim, em todos os bairros que foram antigamente estações de repouso e prazer, encontravam-se a cada passo longos muros cobertos de hera, exalando melancolia e sugerindo recordações.*

(BARRETO, 2025, p. 18)

Além da caderneta de campo, o uso de celular ou câmera fotográfica é opcional e pode contribuir para enriquecer a etapa posterior de sistematização dos dados. O tempo estimado para essa atividade é de aproximadamente uma hora, considerando a disponibilidade das famílias.

O terceiro momento da atividade constitui uma etapa central do processo pedagógico, pois representa a transição entre a experiência individual e a construção coletiva do conhecimento geográfico. Realizada em sala de aula, essa fase tem como objetivo sistematizar as observações registradas pelos estudantes em suas cadernetas de campo, promovendo o diálogo entre diferentes percepções sobre o espaço vivido.

Inicialmente, o professor retoma os propósitos da proposta, incentivando os alunos a compartilharem suas anotações e reflexões acerca das características

físicas e sociais do bairro em que residem. Por meio da exposição oral e do debate mediado, busca-se identificar convergências e divergências nas observações, estimulando a comparação entre distintos recortes espaciais e experiências cotidianas. Essa troca de saberes contribui para que os estudantes reconheçam a diversidade de paisagens e dinâmicas que compõem o território local, favorecendo a ampliação do olhar sobre a realidade próxima.

Dada a relevância dessa fase para a consolidação dos aprendizados, recomenda-se que sua duração seja ampliada, podendo estender-se por duas aulas consecutivas (aproximadamente 100 minutos). Esse tempo adicional possibilita uma exploração mais aprofundada dos registros de campo e garante que todos os estudantes tenham oportunidade de participar ativamente da socialização.

Para ampliar o repertório interpretativo dos alunos, a quarta etapa propõe o contato com a literatura, em especial com a obra de Lima Barreto. A leitura de excertos selecionados pelo professor, nos quais o autor retrata criticamente os espaços urbanos do Rio de Janeiro no início do século XX, constitui um recurso central para discutir como diferentes linguagens podem revelar aspectos do espaço geográfico. Em *Triste fim de Policarpo Quaresma*, por exemplo, Barreto descreve os subúrbios cariocas enfatizando sua formação irregular e a ausência de planejamento urbano, conforme se observa no trecho:

*Os subúrbios do Rio de Janeiro são a mais curiosa coisa em matéria de edificação de cidade. A topografia do local, caprichosamente montuosa, influiu, decerto, para tal aspecto, mais influíram, porém, os azares das construções.*

*Nada mais irregular, mais caprichoso, mais sem plano qualquer, pode ser imaginado. As casas surgiram como se fossem semeadas ao vento, e conforme as casas, as ruas se fizeram.*

(BARRETO, 2022, p. 125)

Um outro excerto particularmente significativo de *Triste fim de Policarpo Quaresma* para o trabalho com turmas do 6º ano é aquele em que o autor apresenta uma descrição minuciosa da paisagem, possibilitando não apenas a análise do espaço geográfico, mas também a articulação com conteúdos de tempo e clima previstos para essa etapa de ensino. O trecho em que Barreto narra que:

*o tempo estivera seco e por isso se podia andar por ele. Para além do caminho, estendia-se a vasta região dos mangues, uma zona imensa, triste e feia, que vai até ao fundo da baía e, no horizonte, morre ao sopé das montanhas azuis de Petrópolis. Chegaram à casa da velha. Era baixa, caiada e coberta com as pesadas telhas portuguesas. Ficava um pouco afastada da estrada.*

(BARRETO, 2022, p.38)

Oferece aos estudantes uma rica oportunidade de observar a interação entre elementos naturais e humanos, além de reconhecer a paisagem como construção histórica e social. A partir dessa leitura, os alunos podem desenvolver habilidades de interpretação espacial, percepção ambiental e compreensão da relação entre condições climáticas, formas de relevo e modos de vida, ampliando, assim, sua capacidade de produzir descrições das paisagens por onde vivem e por onde estão habituados a se deslocar - fortalecendo, dessa maneira, o entendimento do conceito de lugar como dimensão vivida, percebida e significada do espaço geográfico.

O uso desses textos literários contribui para despertar a sensibilidade dos estudantes, evidenciando que a cidade pode ser compreendida tanto em sua materialidade quanto em sua dimensão simbólica. Essa etapa, também realizada em sala de aula, tem duração prevista de 50 minutos.

A quinta etapa corresponde ao momento de produção escrita propriamente dito. Com base nas anotações realizadas, nas observações coletivas e no diálogo com a literatura, os alunos elaboram uma narrativa sobre o lugar em que vivem. O texto deve contemplar descrições físicas, dinâmicas sociais e memórias pessoais, articulando a experiência cotidiana com o olhar geográfico. Esse exercício de escrita, além de desenvolver a competência textual, fortalece a capacidade de análise e reflexão crítica, na medida em que os estudantes passam a perceber o espaço em múltiplas dimensões. O tempo estimado para essa produção é de 50 minutos, correspondendo a uma aula.

A etapa final da proposta consiste na socialização e valorização das produções textuais dos estudantes, culminando na elaboração de um jornal escolar ou livreto coletivo que reúna as narrativas produzidas sobre o espaço vivido. Diferentemente do terceiro momento, voltado à sistematização e análise conceitual das observações de campo, esta fase privilegia a dimensão estética, comunicativa e afetiva da escrita, transformando o conhecimento construído em expressão autoral. Realizada inicialmente em forma de roda de leitura, sob mediação do professor, a atividade promove o protagonismo discente e o reconhecimento da diversidade de experiências. Após revisão colaborativa, os textos são organizados para publicação, podendo incluir registros fotográficos ou ilustrações produzidas pelos próprios alunos. A culminância ocorre com o lançamento do material à comunidade escolar, conferindo à escrita um sentido social e público, que reafirma a integração entre teoria, prática e vida cotidiana no ensino de Geografia.

ETAPA	TÍTULO DA ETAPA	LOCAL	DURAÇÃO
1ª	Elucidação e registro inicial	Sala de aula	1 tempo de aula
2ª	Saída exploratória	Bairro / casa	1 hora

3ª	Sistematização coletiva	Sala de aula	2 tempos de aula
4ª	Contato com a literatura	Sala de aula	1 tempo de aula
5ª	Produção da escrita	Sala de aula	1 tempo de aula
6ª	Socialização das produções	Sala de aula	1 tempo de aula

Tabela com o tempo para cada atividade.

De modo geral, a proposta “Escrita sobre o meu lugar” abre caminho para o diálogo interdisciplinar e configura-se como uma alternativa metodológica capaz de integrar observação, registro, literatura e produção textual em um processo que valoriza a experiência dos estudantes e a articula à construção do conhecimento geográfico. Ao reunir etapas de observação individual, discussão coletiva e sistematização escrita, a atividade favorece o desenvolvimento de aprendizagens significativas e contribui para superar a fragmentação do ensino. Trata-se, portanto, de uma proposta que reafirma a centralidade do espaço vivido no processo de ensino-aprendizagem da Geografia, reconhecendo-o simultaneamente como ponto de partida e horizonte formativo para a constituição de sujeitos críticos, reflexivos e conscientes de sua realidade.

## Conclusões

A análise realizada neste trabalho permitiu compreender que o conceito de Lugar constitui um elemento estruturante para o ensino de Geografia, especialmente quando se busca promover aprendizagens que articulem teoria e experiência cotidiana. Ao reconhecer o Lugar como dimensão vivida, percebida e significada pelos sujeitos, evidencia-se seu potencial para aproximar os estudantes dos conteúdos escolares e fortalecer vínculos afetivos, identitários e cognitivos com o espaço em que vivem.

A discussão bibliográfica evidenciou que trabalhar o Lugar como categoria dinâmica implica reconhecer a diversidade de experiências presentes no espaço escolar, valorizando múltiplas percepções, memórias e trajetórias que compõem as identidades dos alunos. Da mesma forma, observou-se que a BNCC, embora proponha a unidade temática “O sujeito e seu lugar no mundo”, demanda uma mediação docente sensível às particularidades locais para que essa diretriz se materialize em práticas pedagógicas significativas.

A proposta pedagógica apresentada, ao integrar observação, registro, literatura e produção textual, buscou demonstrar caminhos para operacionalizar o

conceito de Lugar no ensino fundamental, articulando Geografia e Literatura como linguagens complementares. A obra de Lima Barreto mostrou-se especialmente fecunda nesse processo, por representar espaços urbanos marcados por desigualdades e afetividades, aproximando os estudantes de leituras críticas sobre seu próprio cotidiano.

Considera-se que a atividade “Escrita sobre o meu lugar” pode contribuir para o desenvolvimento do olhar geográfico, para a construção do sentimento de pertencimento e para o fortalecimento da cidadania, uma vez que incentiva os estudantes a reconhecerem-se como sujeitos históricos e produtores de conhecimento. Pesquisas futuras podem aprofundar a aplicação dessa metodologia em diferentes contextos escolares, analisando seus impactos na formação crítica e na compreensão espacial dos alunos. Assim, reafirma-se a relevância de práticas educativas que valorizem o espaço vivido e promovam uma educação democrática, inclusiva e socialmente significativa.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDREIS, Rafael. **Currículo, cotidiano e ensino de Geografia**. Revista de Educação, v. 24, n. 3, p. 210-225, 2019.
- ASCENÇÃO, Valdir; VALADÃO, Roberto. **O lugar como categoria de análise no ensino de Geografia**. Revista de Educação Pública, Cuiabá, v. 22, n. 49, p. 395-412, 2013.
- BARRETO, Lima. **Triste fim de Policarpo Quaresma**. São Paulo: Martin Claret, 2022.
- BARRETO, Lima. **Clara dos Anjos**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2025.
- BNCC – Base Nacional Comum Curricular. **Educação é a Base**. Brasília: MEC, 2018.
- CALLAI, Helena C. **O ensino de geografia: construindo o conhecimento escolar**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2000.
- CANDAU, Vera Maria. **Educação intercultural crítica: construindo caminhos**. Petrópolis: Vozes, 2020.
- GODOI, Marcelo; OLIVEIRA, Márcia. **Lugar e ensino de Geografia: desafios contemporâneos**. Revista Brasileira de Educação em Geografia, v. 13, n. 25, p. 122-138, 2023.
- LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade**. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2001.
- LOPES, Alice Casimiro. **Currículo e conhecimento escolar**. Cadernos Cedes, Campinas, v. 20, n. 52, p. 9-25, 1999.
- LOPES, Alice Casimiro. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2018.
- MEDEIROS, Juliane Porto Cruz; MEDEIROS, Ana Elisabete de A. **Os subúrbios cariocas no olhar de Lima Barreto**. *Revista Thésis*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 14, p. 160–173, dez. 2022.
- PAULI, José; NUNES, Rafael. **Experiência, lugar e ensino de Geografia**. Revista Geografia e Ensino, v. 32, n. 2, p. 77-95, 2023.
- PESAVENTO, Sandra Jatahy. **O imaginário da cidade: visões literárias do urbano – Paris, Rio de Janeiro, Porto Alegre**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1995.
- SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Hucitec, 1996.
- SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Introdução - Lima Barreto: termômetro nervoso de uma frágil República**. In: Contos completos de Lima Barreto. Organizado por Lilia Moritz Schwarcz. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. p. 15-53.
- SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Da minha janela vejo o mundo passar: Lima Barreto, o centro e os subúrbios**. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 31, n. 91, p. 123-142, 2017. DOI: 10.1590/s0103-40142017.3191011.

TUAN, Yi-Fu. **Topophilia: a study of environmental perception, attitudes, and values**. New Jersey: Prentice-Hall, 1980.

VILELA, Teresa. **Espaço, diferença e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.