


POKÉMON COMO LUGAR GEOPSÍQUICO: O QUE A MANSÃO HALE NOS ENSINA SOBRE ESPAÇO, AFETO E APRENDIZAGEM

POKÉMON AS A GEOPSYCHIC PLACE: WHAT THE HALE MANOR TEACHES US ABOUT SPACE, AFFECTION, AND LEARNING

 <https://doi.org/10.63330/aurumpub.050-031>

Pedro José Fernandes Pereira

Graduando do Curso de Geografia da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)

E-mail: pedrojose.geografia@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-4093-0118>

RESUMO

O presente trabalho analisa o filme *Pokémon 3: O Feitiço dos Unown* a partir da Geografia Humanista e da Educação Geográfica, com ênfase nas noções de lugar, topofilia, paisagem, geografias emocionais e lugar geopsíquico. Parte-se da compreensão de que a transformação de Greenfield em cristal e a centralidade da Mansão Hale não constituem apenas recursos narrativos do universo fantástico, mas expressam uma espacialidade moldada pelo afeto, pela ausência e pela imaginação de Molly. O objetivo consiste em interpretar como o filme representa o espaço vivido como experiência afetiva e como essa leitura pode contribuir para a reflexão sobre o ensino de Geografia. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e caráter interpretativo, fundamentada em produções publicadas entre 2021 e 2025 sobre lugar, afetividade, educação baseada no lugar e geografias emocionais. A análise evidencia que o espaço, quando desvinculado da experiência humana, tende a ser percebido como cenário inerte; em contrapartida, quando atravessado por memória e pertencimento, converte-se em lugar significativo. Conclui-se que a narrativa fílmica oferece subsídios relevantes para pensar a aprendizagem geográfica como processo de significação do mundo, no qual sentir, habitar e interpretar os espaços constitui parte essencial da formação do sujeito.

Palavras-chave: Lugar; Memória; Educação geográfica; Paisagem.

ABSTRACT

This paper analyzes the film *Pokémon 3: The Spell of the Unown* from the perspective of Humanistic Geography and Geographic Education, emphasizing the notions of place, topophilia, landscape, emotional geographies, and geopsychic place. It starts from the understanding that the transformation of Greenfield into crystal and the centrality of Hale Manor are not merely narrative resources of the fantasy universe, but express a spatiality shaped by affection, absence, and Molly's imagination. The objective is to interpret how

the film represents lived space as an affective experience and how this reading can contribute to reflection on the teaching of Geography. Methodologically, this is a bibliographic research, with a qualitative and interpretative approach, based on publications from 2021 to 2025 on place, affectivity, place-based education, and emotional geographies. The analysis shows that space, when detached from human experience, tends to be perceived as an inert setting; conversely, when traversed by memory and belonging, it becomes a significant place. It can be concluded that film narrative offers relevant insights for thinking about geographical learning as a process of making sense of the world, in which feeling, inhabiting, and interpreting spaces constitutes an essential part of the subject's formation.

Keywords: Place; Memory; Geographic education; Landscape.

1 INTRODUÇÃO

O espaço geográfico não se reduz à sua materialidade visível, pois também se organiza por vínculos simbólicos, experiências cotidianas e marcas afetivas que orientam a forma como os sujeitos percebem e habitam o mundo. Nessa direção, a noção de lugar ocupa posição central na Geografia Humanista ao destacar que o ambiente vivido não é apenas extensão, localização ou forma, mas campo de memória, reconhecimento e pertença. Serpa (2022) reforça que o lugar ultrapassa a condição de categoria descritiva e assume densidade existencial, enquanto Duarte et al. (2021) demonstram que a relação entre pessoa e ambiente é atravessada por laços afetivos capazes de redefinir a leitura do espaço. Em diálogo com essa perspectiva, Souza Júnior e Sousa (2025) mostram que as emoções modulam a experiência espacial, produzindo aproximações, recusas e sentidos distintos diante de um mesmo cenário.

Esse debate torna-se particularmente fecundo quando se observa a presença da espacialidade em narrativas audiovisuais, sobretudo naquelas em que o espaço deixa de funcionar como pano de fundo e passa a atuar como expressão da interioridade dos personagens. Em *Pokémon 3: O Feitiço dos Unown*, a cidade de Greenfield e a Mansão Hale adquirem relevância por representarem, simultaneamente, mundo físico e projeção emocional. A cristalização do espaço urbano, provocada pelos Unown a partir dos desejos reprimidos de Molly, permite compreender a paisagem como manifestação simbólica da dor, da saudade e da necessidade de proteção. Dias (2025) contribui para essa leitura ao situar o lugar geopsíquico como encontro entre dinâmicas terrestres e dinâmicas psíquicas, ao passo que Blazek e Stenning (2023) ampliam a discussão ao evidenciar que a experiência espacial é inseparável das dimensões emocionais do aprender e do viver.

Ao se considerar a escola como espaço vivido, a análise do filme também oferece uma via pertinente para refletir sobre a Educação Geográfica. Ensinar Geografia não envolve somente nomear formas, localizar fenômenos ou descrever paisagens, mas criar condições para que o estudante reconheça sentidos

no mundo que habita. Rubáš et al. (2024) apontam que o vínculo com o lugar favorece a aprendizagem e a leitura significativa do ambiente, enquanto Souza et al. (2023) ressaltam a relevância do conceito de lugar no trabalho docente e na construção do pensamento geográfico escolar. Nessa mesma direção, Yemini, Engel e Ben Simon (2025) e Hernandez Gonzalez (2023) defendem abordagens educativas que conectam conhecimento, experiência e pertencimento, superando práticas descoladas da realidade vivida.

A justificativa deste estudo reside na necessidade de aproximar a Geografia escolar de experiências culturais capazes de mobilizar leitura crítica, imaginação e sensibilidade espacial. O filme analisado oferece imagens potentes para discutir como o afeto reorganiza a paisagem, transforma a casa em refúgio absoluto e converte a cidade em extensão da dor. Tal abordagem é pertinente porque contribui para deslocar a Geografia de uma perspectiva excessivamente descritiva e reconduzi-la ao campo da experiência humana. Diante disso, formula-se a seguinte problemática: de que modo a cristalização de Greenfield e a centralidade da Mansão Hale, em *Pokémon 3*, permitem compreender o espaço como lugar geopsíquico e quais implicações essa leitura oferece para a Educação Geográfica?

O objetivo geral consiste em analisar a representação de Greenfield e da Mansão Hale como expressões de uma espacialidade afetiva, interpretando o filme à luz dos conceitos de lugar, topofilia, paisagem, geografias emocionais e lugar geopsíquico. Como objetivos específicos, busca-se compreender a passagem da cidade ao espaço psíquico na narrativa; discutir a mansão como núcleo de pertencimento; interpretar os Unown como metáfora de uma alfabetização desvinculada de sentido; examinar Entei como figura simbólica de proteção e ausência; e, por fim, refletir sobre as contribuições dessa leitura para o ensino de Geografia

2 METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, de abordagem qualitativa e natureza interpretativa, uma vez que se apoia em material acadêmico já publicado para construir a análise do filme *Pokémon 3: O Feitiço dos Unown* à luz da Geografia Humanista e da Educação Geográfica. O percurso metodológico foi organizado a partir da seleção, leitura e interpretação de estudos voltados às noções de lugar, topofilia, paisagem, lugar geopsíquico, geografias emocionais e ensino de Geografia. Tal opção se justifica porque o objetivo do trabalho não consiste em mensurar dados ou testar variáveis, mas compreender sentidos, relações conceituais e implicações pedagógicas derivadas da articulação entre narrativa fílmica e teoria geográfica, em consonância com Serpa (2022), Dias (2025), Rubáš et al. (2024) e Yemini, Engel e Ben Simon (2025).

Para orientar o levantamento bibliográfico, foram empregados os seguintes descritores, em português e inglês: “lugar”, “topofilia”, “paisagem”, “lugar geopsíquico”, “geografias emocionais”, “ensino de Geografia”, “aprendizagem significativa”, “sense of place”, “emotional geographies” e “place-based

education”. Como critérios de inclusão, foram considerados textos completos publicados entre 2021 e 2025, em periódicos científicos, livros acadêmicos ou capítulos organizados por editoras reconhecidas, que apresentassem aderência temática com o objeto investigado. Também foram priorizados materiais com autoria identificada, informações bibliográficas verificáveis e possibilidade de diálogo direto com a proposta do estudo. Como critérios de exclusão, retiraram-se textos duplicados, publicações sem relação direta com a problemática, materiais fora do recorte temporal, trabalhos sem dados bibliográficos confiáveis e documentos cuja abordagem não contribuísse para a interpretação geográfica e educacional do filme.

Após a triagem, procedeu-se à leitura exploratória, seletiva e analítica das obras escolhidas. Em seguida, foi realizada a organização temática do material em três eixos do referencial teórico: lugar, toponímia e paisagem; lugar geopsíquico e geografias emocionais; e ensino de Geografia e aprendizagem significativa. Na etapa analítica, esses referenciais foram articulados às cenas e aos elementos simbólicos do filme, especialmente à cristalização de Greenfield, à centralidade da Mansão Hale, à atuação dos Unown e à figura de Entei. Desse modo, a metodologia adotada permitiu construir uma interpretação fundamentada e coerente, em que a narrativa cinematográfica foi tratada como corpus cultural capaz de expressar problemas pertinentes à reflexão geográfica e pedagógica.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 LUGAR, TOPOFILIA E PAISAGEM

A compreensão de lugar exige ultrapassar a noção de espaço como simples suporte físico e reconhecer que a experiência humana imprime sentido aos ambientes por meio da memória, da convivência e da afetividade. Serpa (2022), ao problematizar o lugar na Geografia Humanista, mostra que sua força conceitual reside justamente no fato de ele condensar existência, significado e relação. Nessa mesma direção, Duarte et al. (2021) tratam da conexão entre pessoas e ambiente como vínculo que não nasce apenas da proximidade material, mas da experiência subjetiva compartilhada ao longo do tempo. Assim, o lugar não se define apenas por suas formas externas; ele se constitui pelo valor que os sujeitos lhe atribuem, pelas lembranças que nele se sedimentam e pelos modos de presença que ali se tornam possíveis, como também argumentam Souza Júnior e Sousa (2025) ao explorar diferentes aberturas emocionais dos lugares.

Quando essa leitura é aprofundada, a toponímia passa a ter papel decisivo para entender o enraizamento afetivo. Duarte et al. (2021) destacam que a ligação com o ambiente envolve reconhecimento, familiaridade e apropriação simbólica, o que ajuda a perceber por que certos espaços ganham densidade emocional enquanto outros permanecem neutros ou hostis. Lessa, Souza e Costa (2025), ao trabalharem com mapas afetivos, reforçam que o sujeito seleciona, valoriza e organiza o ambiente a partir de impressões íntimas, experiências sociais e relações de pertencimento. Nesse sentido, a paisagem deixa de ser apenas aquilo que se vê; ela também passa a ser aquilo que se sente, interpreta e recorda. Serpa (2022), no início e

no fim de sua problematização, e Souza et al. (2023), ao relacionarem lugar e ensino, contribuem para mostrar que a leitura geográfica não se esgota na observação da materialidade, pois depende do modo como o mundo é vivido.

A paisagem, portanto, não pode ser tomada como superfície muda. Ela reúne formas visíveis, signos culturais e marcas emocionais que orientam a percepção espacial. Souza Júnior e Sousa (2025) apontam que o contato com os lugares pode produzir afeição, desconforto ou rejeição, o que torna a paisagem uma construção sensível e relacional. Essa ideia se articula à compreensão de Rubáš et al. (2024), para quem o vínculo com o lugar favorece interpretações mais profundas do ambiente, já que a identificação afetiva amplia a atenção e a significação do espaço. Quando se observa uma rua, uma praça, um bairro ou uma casa, não se apreende apenas sua forma; apreende-se também um repertório de vivências que se infiltra no olhar. Por isso, Lessa, Souza e Costa (2025), no meio de sua análise, e Duarte et al. (2021), em distintos momentos, ajudam a compreender que a paisagem é inseparável das experiências que a constituem na vida social.

No campo da Educação Geográfica, essa distinção entre espaço, lugar e paisagem tem implicações concretas. Souza et al. (2023) chamam atenção para o fato de que o ensino perde densidade quando reduz o espaço a nomenclaturas e classificações, sem ativar a relação do aluno com o ambiente vivido. Rubáš et al. (2024) reforçam que o sentido de lugar favorece o engajamento e a aprendizagem, pois o conhecimento passa a dialogar com a experiência concreta. Em sintonia com isso, Rawlings Smith e Pike (2023) defendem que a formação escolar ganha consistência quando o estudante reconhece no conteúdo elementos de sua vida cotidiana, de suas lembranças e de seus vínculos territoriais.

3.2 LUGAR GEOPSÍQUICO E GEOGRAFIAS EMOCIONAIS

A noção de lugar geopsíquico amplia o debate sobre a experiência espacial ao evidenciar que a percepção do ambiente não decorre apenas de seus elementos materiais, mas também do estado interior de quem o vivencia. Dias (2025) formula esse conceito como encontro entre dinâmicas terrestres e dinâmicas psíquicas, deixando claro que o espaço vivido não é simples cenário externo, mas dimensão atravessada por desejo, ausência, medo e imaginação. Essa formulação dialoga de modo produtivo com Blazek e Stenning (2023), que tratam das geografias emocionais como campo capaz de compreender a espacialidade a partir dos afetos, das vulnerabilidades e das relações que moldam a experiência cotidiana. Quando essas duas abordagens se aproximam, torna-se possível interpretar o ambiente como algo que, ao mesmo tempo, afeta e é afetado pela subjetividade.

Nessa perspectiva, o lugar geopsíquico não anula a concretude do mundo, mas modifica sua apreensão. Dias (2025) mostra que os processos psíquicos reorganizam a forma como o sujeito se situa, percebe limites e atribui sentido aos ambientes. Harris e Whiting (2024), ao analisarem a geografia

emocional das salas de aula online, demonstram que até mesmo espaços mediados tecnologicamente podem adquirir densidade sensível, o que reforça a ideia de que a espacialidade vivida depende menos da materialidade isolada e mais das relações emocionais que se estabelecem nela. Essa compreensão também se aproxima de Souza Júnior e Sousa (2025), que exploram o modo como os lugares acolhem ou repelem, ativando sensações e disposições distintas. O ambiente, assim, não se apresenta de forma neutra; ele chega ao sujeito filtrado por memórias, fraturas, expectativas e vínculos.

As geografias emocionais ajudam a compreender esse processo ao deslocarem a análise do espaço para o campo da sensibilidade e da experiência. Blazek e Stenning (2023), em diferentes momentos, assinalam que ensinar e aprender envolve climas afetivos, proximidades simbólicas, tensões e formas de cuidado que também são espaciais. Dias (2025) contribui para aprofundar esse raciocínio ao sugerir que o mundo pode ser lido como expressão psíquica, especialmente quando certos lugares condensam intensamente dor, segurança ou carência. Nessa chave, o lugar geopsíquico não é uma fantasia desligada do real, mas uma forma de interpretação espacial que revela como o sujeito reorganiza o ambiente a partir de suas urgências internas. Harris e Whiting (2024), no meio e no final de sua discussão, reforçam esse aspecto ao mostrarem que pertencimento e presença não dependem exclusivamente da coabitação física, mas da potência relacional dos espaços.

No campo educacional, essa discussão oferece elementos relevantes para compreender que a sala de aula, a escola e o entorno também podem ser vividos como lugares geopsíquicos. Um ambiente escolar pode acolher, hostilizar, silenciar ou fortalecer, conforme os sentidos construídos nas interações. Rubáš et al. (2024) reforçam que o vínculo afetivo com o lugar favorece a aprendizagem, enquanto Yemini, Engel e Ben Simon (2025) mostram que a educação baseada no lugar ganha força quando conecta cognição, emoção e contexto vivido. Hernandez Gonzalez (2023) acrescenta que o aprendizado se aprofunda quando o espaço deixa de ser abstrato e passa a ser percebido como parte da experiência social dos estudantes.

3.3 ENSINO DE GEOGRAFIA E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

O ensino de Geografia adquire maior consistência quando o conteúdo escolar se articula à experiência concreta dos estudantes e ao modo como eles percebem o espaço que habitam. Souza et al. (2023) assinalam que o conceito de lugar possui grande relevância na prática docente porque possibilita aproximar o conhecimento geográfico da vivência cotidiana, evitando um ensino centrado apenas na memorização de dados. Rubáš et al. (2024), ao revisarem pesquisas empíricas sobre sentido de lugar, demonstram que o vínculo com o ambiente favorece o envolvimento com a aprendizagem e amplia a capacidade de leitura crítica do espaço. Nessa linha, a aprendizagem significativa em Geografia não se consolida somente pela transmissão de conteúdos, mas pela construção de relações entre conceitos, trajetórias de vida e contextos concretos.

Quando o aluno reconhece o espaço estudado como parte de sua existência, o conteúdo deixa de ser estranho e passa a dialogar com sua formação. Rawlings Smith e Pike (2023) reforçam que abordagens educativas orientadas pelo lugar permitem maior conexão entre escola, comunidade e experiência, o que amplia o potencial formativo do ensino. Hernandez Gonzalez (2023), ao discutir a educação baseada no lugar, evidencia que a aprendizagem envolve dimensões cognitivas, socioemocionais e comportamentais, aspecto que rompe com modelos excessivamente fragmentados. Essa compreensão também se articula a Leal, Santos e Araújo (2025), que mostram como práticas pedagógicas vinculadas ao contexto local podem fortalecer a leitura espacial e tornar os conteúdos mais inteligíveis. Assim, aprender Geografia passa a significar interpretar o mundo vivido, e não apenas reconhecer nomes, limites ou classificações.

Essa perspectiva também ajuda a enfrentar um problema recorrente: a distância entre a linguagem escolar e a realidade sensível do aluno. Souza et al. (2023) e Leal, Santos e Araújo (2025), em pontos distintos de suas análises, sugerem que a aproximação com o espaço vivido favorece o protagonismo discente e a compreensão mais sólida dos conceitos geográficos. Zhang et al. (2024) acrescentam que o contato com ambientes significativos, associado ao desenvolvimento do sentido de lugar e do pensamento geoespacial, pode repercutir positivamente no desempenho acadêmico em Geografia. A aprendizagem, nesse caso, não resulta de repetição mecânica, mas da articulação entre experiência, imaginação e leitura crítica. Por isso, Rubáš et al. (2024), no início e no fim de sua revisão, e Hernandez Gonzalez (2023), ao longo de sua discussão, ajudam a perceber que o ensino geográfico ganha profundidade quando considera a dimensão afetiva da espacialidade.

As implicações pedagógicas dessa abordagem são amplas. A escola deixa de ser apenas local de transmissão e passa a ser espaço de produção de sentidos, em que os estudantes podem interpretar sua rua, seu bairro, sua cidade e seus próprios deslocamentos como temas legítimos do conhecimento geográfico. Yemini, Engel e Ben Simon (2025) mostram que a educação baseada no lugar favorece engajamento, pertencimento e participação, enquanto Fu e Komatsu (2024) identificam impactos positivos de programas educativos vinculados ao ambiente local. Nesse horizonte, a aprendizagem significativa em Geografia depende de práticas que articulem conteúdo, contexto e experiência.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO

4.1 GREENFIELD CRISTALIZADA: DA CIDADE AO ESPAÇO PSÍQUICO

A transformação de Greenfield em cristal constitui um dos elementos mais expressivos do filme, pois rompe a estabilidade da cidade como espaço objetivo e a converte em manifestação da dor e do desejo de Molly (Figura 1). Nesse processo, o cenário urbano deixa de ser lido apenas como arranjo material de ruas, construções e relevo, passando a revelar uma espacialidade reorganizada pela ausência do pai e pela carência afetiva da criança. Dias (2025) ajuda a compreender esse movimento ao propor o lugar geopsíquico

como articulação entre dinâmicas psíquicas e espaciais, enquanto Serpa (2022) reforça que o lugar não pode ser reduzido à materialidade, já que sua densidade emerge da experiência humana. Em Greenfield, a cidade permanece visível, mas já não corresponde ao mundo compartilhado; ela se torna extensão de uma subjetividade ferida.

FIGURA 1 – Molly



Fonte: Bulbapedia (2026)

Essa cristalização produz um efeito importante: o espaço urbano perde fluidez, diversidade e abertura para o encontro. O cristal, rígido e reluzente, funciona como imagem de fixação emocional, como se a paisagem tivesse sido congelada pela saudade. Souza Júnior e Sousa (2025) oferecem uma chave fecunda para essa leitura ao mostrarem que os lugares podem ser atravessados por disposições afetivas distintas, acolhendo ou repelindo, aquecendo ou endurecendo a relação do sujeito com o ambiente. Nessa direção, Greenfield cristalizada deixa de ser cidade vivida e passa a operar como cenário de isolamento. Blazek e Stenning (2023), ao abordarem geografias emocionais, e Harris e Whiting (2024), ao pensarem a densidade afetiva dos espaços, ajudam a perceber que a alteração do ambiente no filme não é apenas visual; ela traduz um colapso na forma de habitar o mundo.

A cidade, nesse contexto, já não existe como espaço coletivo, mas como prolongamento de uma interioridade em sofrimento. O que se cristaliza não é apenas a paisagem, mas a própria possibilidade de circulação entre dentro e fora, entre o abrigo e o mundo. Dias (2025), no centro de sua proposição, e Duarte et al. (2021), ao discutirem os vínculos entre pessoas e ambiente, contribuem para entender que a experiência espacial depende da forma como o sujeito se relaciona afetivamente com o espaço. Em Greenfield, o exterior torna-se opaco porque a interioridade domina a leitura do real. A cidade perde sua complexidade social e adquire a geometria rígida de uma defesa psíquica. Por isso, a cristalização pode ser lida como representação espacial do recolhimento extremo, em que a paisagem se converte em armadura contra a dor, como também sugerem Souza Júnior e Sousa (2025).

4.2 A MANSÃO HALE COMO LUGAR DE PERTENCIMENTO

Se Greenfield cristalizada traduz a expansão do sofrimento para o conjunto da paisagem, a Mansão Hale aparece como o núcleo mais condensado do pertencimento afetivo. É nesse espaço que Molly reconhece a presença ausente do pai, preserva memórias e organiza sua necessidade de segurança. A mansão, portanto, não funciona apenas como residência; ela se torna lugar no sentido mais denso do termo, porque reúne intimidade, proteção simbólica e continuidade emocional. Serpa (2022) ajuda a compreender essa passagem ao destacar que o lugar se define pela experiência e pelo significado atribuído, enquanto Duarte et al. (2021) mostram que o vínculo com o ambiente nasce da articulação entre afeto, familiaridade e reconhecimento. Nesse cenário, a casa deixa de ser estrutura física (Figura 2) e passa a operar como centro sensível da existência de Molly.

FIGURA 2 – Greenfield e Mansão Hale



Fonte: Poke Wiki (2026)

A força simbólica da mansão se explica pelo fato de ela concentrar o que ainda resta de estabilidade na vida da personagem. Lessa, Souza e Costa (2025), ao trabalharem com mapas afetivos, indicam que certos pontos do espaço ganham valor especial por condensarem lembranças, identidades e relações. Isso ajuda a entender por que, no filme, a cidade inteira pode se deformar sem que a mansão perca sua função de referência afetiva. Souza Júnior e Sousa (2025) reforçam esse raciocínio ao mostrarem que os lugares não são equivalentes entre si: alguns acolhem, outros inquietam, e alguns se tornam pontos de ancoragem subjetiva. Na experiência de Molly, a mansão é esse ponto de ancoragem, o espaço a partir do qual o mundo ainda pode ser imaginado como suportável.

Há, contudo, uma ambiguidade importante nessa centralidade. O mesmo espaço que acolhe também enclausura, pois o pertencimento absoluto pode converter-se em fechamento diante do exterior. Dias (2025), ao formular o lugar geopsíquico, permite interpretar a mansão como lugar produzido pela interseção entre memória e necessidade psíquica. Harris e Whiting (2024), ao discutirem a densidade emocional dos espaços, ajudam a perceber que a proteção oferecida por um ambiente pode coexistir com processos de

retraimento e isolamento. Assim, a Mansão Hale não é apenas lar; ela é refúgio totalizante, lugar em que o vínculo afetivo se intensifica a ponto de reduzir a abertura para o mundo. Essa ambivalência torna a casa ainda mais rica como categoria analítica, pois mostra que pertencer também envolve riscos quando o fora passa a ser vivido como ameaça.

4.3 OS UNOWN E A ALFABETIZAÇÃO SEM SENTIDO

Os Unown (Figura 3) ocupam posição estratégica na narrativa porque representam uma força simbólica ligada à linguagem, à formação de signos e à produção de realidade. Como criaturas associadas a letras e à decifração, eles podem ser lidos, no plano metafórico, como uma imagem da alfabetização em estado bruto: potência de composição sem direção crítica, forma sem mediação interpretativa. Nesse ponto, o filme oferece uma reflexão que dialoga com a Educação Geográfica, pois evidencia que signos isolados, quando desconectados da experiência e do sentido, podem sustentar construções frágeis e até perigosas. Rubáš et al. (2024) ajudam a compreender essa questão ao defenderem que o vínculo com o lugar favorece aprendizagens mais profundas, enquanto Souza et al. (2023) assinalam que o ensino perde consistência quando se afasta da realidade vivida do estudante. Os Unown, assim, podem ser entendidos como signos sem ancoragem, capazes de organizar um mundo, mas não de atribuir-lhe humanidade.

FIGURA 3 – Unown



Fonte: Pokémon (2026)

Essa leitura se torna ainda mais relevante quando se pensa a escolarização como processo de atribuição de sentido. Em contextos educativos, aprender não corresponde apenas a acumular nomes, categorias ou localizações; exige compreender relações, interpretar contextos e vincular o conhecimento à experiência. Hernandez Gonzalez (2023) destaca que a educação baseada no lugar articula dimensões cognitivas e socioemocionais, enquanto Leal, Santos e Araújo (2025) mostram que práticas pedagógicas contextualizadas fortalecem a leitura geográfica. Em contraste, os Unown operam como uma escrita descolada do mundo vivido: possuem força ilimitada, mas não dispõem de critérios próprios para orientar o que constroem. No filme, respondem ao desejo bruto de Molly e materializam uma realidade fantasiosa.

Em termos educacionais, isso equivale a ensinar formas sem mediação, letras sem mundo, conteúdos sem apropriação crítica.

A metáfora se aprofunda quando se percebe que os Unown não criam sentido; eles amplificam uma carência. Dias (2025) permite pensar essa dinâmica ao mostrar que o espaço pode ser reorganizado por impulsos psíquicos, e Blazek e Stenning (2023) lembram que qualquer processo de formação está atravessado por dimensões emocionais. Assim, uma alfabetização desvinculada da experiência não produz compreensão consistente, mas apenas rearranjos artificiais do real. Os Unown dão forma ao desejo de Molly sem submetê-lo a confronto, diálogo ou limite. O mesmo ocorre quando a escola apresenta a Geografia como repertório de informações prontas, exigindo memorização sem leitura de mundo. Nessa condição, o aluno pode repetir nomes de rios, capitais e relevo, mas sem construir relação significativa com o espaço.

O filme, portanto, oferece uma crítica indireta a processos educativos centrados na acumulação formal. Rawlings Smith e Pike (2023) e Yemini, Engel e Ben Simon (2025) defendem que a aprendizagem se fortalece quando se ancora em contextos vividos e em relações de pertencimento. Zhang et al. (2024), por sua vez, mostram que o sentido de lugar interfere positivamente na aprendizagem geográfica. À luz dessas contribuições, os Unown simbolizam o risco de uma formação sem mediação humana, em que o signo não conduz ao entendimento, mas a uma realidade frágil, cristalizada e instável. A alfabetização, seja verbal ou geográfica, só ganha densidade quando o conhecimento encontra experiência, limite e sentido. É esse o contraste central que a narrativa permite construir, como indicam Souza et al. (2023) e Hernandez Gonzalez (2023).

4.4 ENTEI E A PAISAGEM PROTETORA DO AFETO

Entei (Figura 2) emerge na narrativa como figura simbólica construída a partir da falta. Ele não é o pai de Molly, mas assume, no interior da fantasia, a função de presença protetora capaz de responder ao vazio deixado pela ausência paterna. Essa condição é decisiva para compreender a paisagem que se organiza ao redor da personagem, pois não se trata apenas de um ser poderoso que a defende, mas de uma espacialidade erguida em nome do cuidado e da compensação. Dias (2025) oferece importante base para essa interpretação ao discutir como as dinâmicas psíquicas interferem na configuração do lugar, enquanto Souza Júnior e Sousa (2025) permitem pensar o ambiente como campo afetivo que acolhe, contém e reage às necessidades emocionais. Entei, nesse sentido, não é somente personagem; ele é agente de uma geografia simbólica da proteção.

FIGURA 4 – Entei



Fonte: Pokémon (2026)

A atuação de Entei reorganiza o espaço como barreira contra o sofrimento. O vale, a mansão, os limites cristalizados e a separação em relação ao exterior compõem uma paisagem protetora em que Molly pode permanecer a salvo do que a ameaça. Essa segurança, porém, não se estabelece por meio do encontro com o real, mas pela construção de um mundo filtrado pelo desejo. Lessa, Souza e Costa (2025) e Duarte et al. (2021) ajudam a compreender que a afetividade territorializa o espaço, conferindo valor diferenciado a determinados ambientes. No filme, a intervenção de Entei intensifica esse processo ao moldar uma espacialidade feita para preservar Molly de qualquer ruptura. A paisagem passa, então, a funcionar como abraço mineral: bela, firme e aparentemente acolhedora, mas também fechada ao imprevisível e ao convívio com o fora.

A figura de Entei também explicita a ambivalência do afeto quando este assume forma espacial. Proteger pode significar cuidar, mas também conter em excesso. Blazek e Stenning (2023) mostram que as geografias emocionais exigem atenção às tensões presentes nas relações, já que proximidade, conforto e vulnerabilidade não se organizam de maneira simples. Harris e Whiting (2024), ao pensarem a espessura emocional dos espaços, reforçam que o ambiente pode simultaneamente sustentar e limitar. Entei encarna essa contradição ao oferecer amparo absoluto, transformando a paisagem em redoma. A cidade torna-se muralha sensível, e o relevo funciona menos como horizonte do viver do que como dispositivo de isolamento. Nessa leitura, a proteção não elimina a dor; apenas a encapsula em uma geografia cuidadosamente construída.

Do ponto de vista educativo e simbólico, Entei permite refletir sobre o papel do adulto diante da fragilidade infantil. Yemini, Engel e Ben Simon (2025) e Hernandez Gonzalez (2023) defendem práticas educativas que articulem cuidado, contexto e participação, sem apagar a complexidade do mundo. Isso ajuda a perceber que proteger não equivale a fabricar um universo sem conflito, mas criar condições para que o sujeito enfrente a realidade com apoio e elaboração. Ao erguer para Molly uma paisagem protegida do exterior, Entei expressa um amor imaginado que, embora compreensível, impede o movimento de amadurecimento. Souza et al. (2023) lembram que a aprendizagem ganha densidade quando dialoga com a

experiência concreta, e Rubáš et al. (2024) reforçam a importância do vínculo com o lugar para a formação do pensamento geográfico.

4.5 DA BOLHA DE CRISTAL À APRENDIZAGEM DO MUNDO

O clímax do filme aponta para a impossibilidade de permanecer indefinidamente dentro da bolha de cristal. A realidade construída para Molly, embora protetora e afetivamente coerente com sua dor, revela-se insuficiente como forma de existência. Esse movimento de ruptura é significativo porque mostra que o lugar, quando reduzido a refúgio absoluto, perde sua potência de mediação com o mundo e passa a funcionar como suspensão da experiência. Dias (2025) ajuda a compreender esse limite ao pensar o lugar geopsíquico como expressão da interioridade, enquanto Blazek e Stenning (2023) indicam que os afetos não podem ser dissociados das relações e dos contextos em que a vida se desenrola. A bolha de cristal representa, assim, uma espacialidade que protege, mas que também imobiliza.

A saída dessa redoma não implica negar a dor ou desqualificar a necessidade de abrigo. Ao contrário, o filme sugere que somente o reconhecimento da perda permite reorganizar o vínculo com o espaço de modo menos defensivo. Souza Júnior e Sousa (2025), ao trabalharem com diferentes tonalidades emocionais dos lugares, permitem entender que o ambiente tanto acolhe quanto confronta. Rubáš et al. (2024) acrescentam que o vínculo com o lugar contribui para o aprendizado quando não se reduz a fixação, mas se converte em base para a leitura crítica do entorno. Nessa perspectiva, a aprendizagem do mundo nasce quando o sujeito consegue sair da proteção totalizante sem romper completamente com os afetos que o sustentam. O espaço vivido continua sendo importante, mas deixa de ser prisão sensível.

Essa passagem da bolha à abertura possui valor pedagógico. No ensino de Geografia, muitas vezes o conteúdo é apresentado ou como abstração descolada da vida, ou como repertório fechado que não convida ao pensamento. Rawlings Smith e Pike (2023) e Yemini, Engel e Ben Simon (2025) mostram que abordagens baseadas no lugar favorecem processos formativos mais consistentes quando articulam pertencimento e ampliação de horizontes. Hernandez Gonzalez (2023) reforça que aprender envolve aspectos cognitivos e socioemocionais, o que ajuda a perceber que o estudante precisa de mediação para transformar experiências localizadas em compreensão mais ampla do mundo. A bolha de cristal, nessa leitura, equivale ao risco de uma formação encerrada em si mesma, incapaz de relacionar proteção, conflito e descoberta.

Ao final, o filme sugere que habitar o mundo exige mais do que permanecer no lugar seguro; exige dar sentido ao fora aceitar a imprevisibilidade e construir leitura do espaço para além do abrigo inicial. Souza et al. (2023) indicam que o ensino de Geografia se torna mais potente quando parte do lugar vivido sem se encerrar nele, enquanto Fu e Komatsu (2024) mostram que práticas educativas ligadas ao contexto local podem ampliar participação e compreensão. O percurso de Molly simboliza, nesse sentido, uma

travessia: do espaço fabricado para evitar a dor ao reconhecimento de que viver supõe relação com a realidade. A aprendizagem do mundo não dispensa o afeto; depende dele como base de sustentação.

5 CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA

A principal contribuição do filme para a Educação Geográfica está em mostrar que o espaço não é vivido apenas por meio de sua forma física, mas também através de vínculos, medos, ausências e pertencimentos. Essa percepção desloca a Geografia de uma abordagem meramente descritiva para uma leitura mais sensível da experiência espacial. Souza et al. (2023) defendem que o conceito de lugar é decisivo para o ensino porque aproxima os conteúdos da vivência discente, enquanto Rubáš et al. (2024) indicam que o sentido de lugar favorece aprendizagem, engajamento e leitura crítica do ambiente. Ao ser analisado em sala de aula, o filme possibilita discutir cidade, paisagem, casa, território afetivo e percepção do espaço a partir de uma narrativa que mobiliza imaginação e experiência humana.

Outra contribuição relevante reside no fato de a narrativa permitir que o estudante compreenda a paisagem como construção simbólica. Greenfield cristalizada, a centralidade da Mansão Hale, a atuação dos Unown e a figura de Entei evidenciam que os lugares podem ser interpretados como expressões de estados emocionais e relações sociais. Dias (2025) amplia essa compreensão com a noção de lugar geopsíquico, e Blazek e Stenning (2023) reforçam a presença das emoções na constituição das espacialidades. Em termos pedagógicos, isso favorece práticas que não se limitem à descrição de formas, mas convidem os alunos a perguntar quem vive o espaço, como o sente e por que determinados ambientes se tornam significativos. Essa mudança de enfoque aproxima o ensino de Geografia de uma formação mais crítica, interpretativa e implicada com a vida cotidiana.

O filme também contribui ao oferecer uma metáfora potente para questionar práticas escolares centradas na transmissão mecânica de conteúdos. A leitura dos Unown como signos sem mediação ajuda a pensar os riscos de uma educação baseada em informação descontextualizada. Hernandez Gonzalez (2023) e Yemini, Engel e Ben Simon (2025) mostram que a aprendizagem se fortalece quando articula cognição, pertencimento e contexto, ao passo que Leal, Santos e Araújo (2025) destacam o valor de experiências pedagógicas conectadas ao espaço vivido. Assim, a Educação Geográfica pode valer-se da narrativa para discutir não apenas conceitos, mas também modos de ensinar, evitando que o conhecimento se cristalice em fórmulas sem significado para o estudante.

Por fim, a análise do filme ajuda a compreender o papel do educador como mediador entre o lugar seguro e o mundo mais amplo. Não cabe à escola produzir redomas simbólicas nem ignorar a dimensão afetiva do aprender. O desafio consiste em acolher experiências, memórias e sensibilidades, sem abandonar a tarefa de ampliar horizontes e complexificar a leitura do espaço. Rawlings Smith e Pike (2023) e Fu e Komatsu (2024) evidenciam que práticas educativas ancoradas no lugar podem fortalecer participação,

reflexão e vínculo com a realidade. Desse modo, a Educação Geográfica encontra na obra cinematográfica um recurso fecundo para trabalhar conceitos, sensibilizar o olhar e promover uma aprendizagem em que habitar, sentir e interpretar o espaço fazem parte de um mesmo processo formativo, como sugerem também Souza et al. (2023) e Rubáš et al. (2024).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida permitiu compreender que *Pokémon 3: O Feitiço dos Unown* oferece uma representação densa da relação entre espaço, afeto e experiência, especialmente quando Greenfield deixa de funcionar apenas como cidade e passa a expressar a interioridade de Molly. A cristalização da paisagem, a centralidade da Mansão Hale, a atuação dos Unown e a presença simbólica de Entei evidenciam que o espaço vivido não se organiza apenas pela materialidade, mas também por memórias, ausências, desejos e mecanismos de proteção. Nessa direção, os conceitos de lugar, topofilia, geografias emocionais e lugar geopsíquico mostraram-se adequados para interpretar a narrativa e para demonstrar que a paisagem pode ser lida como forma sensível da subjetividade.

Também se verificou que a mansão, mais do que moradia, representa o núcleo de pertencimento e segurança a partir do qual Molly reorganiza seu mundo. Ao mesmo tempo, esse lugar seguro revela sua ambiguidade ao tornar-se redoma e impedir a abertura ao exterior. Desse modo, o filme sugere que o afeto é indispensável à constituição do lugar, mas não pode resultar em fechamento absoluto diante do mundo. Tal compreensão amplia a leitura geográfica da obra ao mostrar que habitar não significa apenas ocupar um espaço, mas atribuir-lhe sentido, reconhecê-lo como parte da própria existência e, ainda assim, manter a possibilidade de deslocamento, confronto e reconstrução.

No campo da Educação Geográfica, o trabalho reforça a necessidade de práticas pedagógicas que articulem conceito e experiência, conteúdo e vida cotidiana, conhecimento e pertencimento. Ensinar Geografia não deve corresponder apenas à transmissão de informações sobre relevo, cidade ou território, mas à criação de condições para que os estudantes interpretem criticamente os espaços que vivem e sintam que esses espaços também os constituem. Nesse sentido, o filme analisado mostra que a aprendizagem geográfica torna-se mais significativa quando reconhece a dimensão afetiva da espacialidade e quando ajuda o sujeito a sair da bolha protetora sem perder sua capacidade de produzir vínculos com o mundo.

REFERÊNCIAS

BLAZEK, Matej; STENNING, Alison. Teaching and learning emotional geographies. *Journal of Geography in Higher Education*, v. 47, n. 5, p. 697-705, 2023. DOI: 10.1080/03098265.2023.2261867.

DIAS, Juliana Maddalena Trifilio. Lugar geopsíquico: o encontro entre as dinâmicas terrestres e as dinâmicas psíquicas. *GEOUSP Espaço e Tempo*, v. 29, n. 1, 2025. DOI: 10.11606/issn.2179-0892.geousp.2025.223625.

DUARTE, Daiane Romio; ANDRADE, Jaqueline; SOUZA, Juliana Castro; SANTIAGO, Alina Gonçalves. Conexão entre pessoas e ambiente: uma revisão de literatura sobre topofilia. *Oculum Ensaios*, v. 18, 2021. DOI: 10.24220/2318-0919v18e2021a4706.

FU, Shin-pei; KOMATSU, Hikaru. Evaluating the impact of place-based education: insights from a river environmental program in Taiwan. *Journal of International Cooperation in Education*, v. 26, n. 2, p. 153-170, 2024. DOI: 10.1108/JICE-01-2024-0001.

HARRIS, Elizabeth Finlayson; WHITING, Erin Feinauer. Embodied place in disembodied space: the emotional geography of online classrooms. *Emotion, Space and Society*, v. 50, art. 100988, 2024. DOI: 10.1016/j.emospa.2023.100988.

HERNANDEZ GONZALEZ, Felicity. Exploring the affordances of place-based education for advancing sustainability education: the role of cognitive, socio-emotional and behavioural learning. *Education Sciences*, v. 13, n. 7, art. 676, 2023. DOI: 10.3390/educsci13070676.

LEAL, Ione Oliveira Jatobá; SANTOS, Ivaneide Silva dos; ARAÚJO, Joseane Gomes de. Ensino de Geografia com o atlas escolar municipal: experiências extensionistas com professores dos anos finais do ensino fundamental. *Extensão em Foco*, n. 36, 2025. DOI: 10.5380/ef.v1i36.95267.

LESSA, Maria de Guadalupe Aderaldo; SOUZA, José Werlon Ferreira de; COSTA, Otavio Jose Lemos. Lugar e afetividade: o bairro Parangaba na perspectiva dos mapas afetivos. *Revista Geografar*, v. 20, n. 1, 2025. DOI: 10.5380/geografar.v20i1.91702.

RAWLINGS SMITH, Emma; PIKE, Susan (ed.). *Encountering ideas of place in education: scholarship and practice in place-based learning*. London: Routledge, 2023. DOI: 10.4324/9781003386162.

RUBÁŠ, Dominik; MATĚJČEK, Tomáš; ŘEZNÍČKOVÁ, Dana et al. Sense of place in geography and environmental education: a literature review of empirical research. *GeoScape*, v. 18, n. 1, p. 37-52, 2024. DOI: 10.2478/geosc-2024-0003.

SERPA, Angelo. Problematizando lugar como conceito e categoria da Geografia Humanista. *GEOUSP Espaço e Tempo*, v. 26, n. 1, p. 77-89, 2022. DOI: 10.11606/issn.2179-0892.geousp.2022.197944.

SOUZA, José Werlon Ferreira de; LESSA, Maria de Guadalupe Aderaldo; LIMA, Carlos Alexandre Silva de; COSTA, Otávio José Lemos. O conceito de lugar e a sua relevância para o ensino de Geografia: uma análise a partir da perspectiva de docentes de Geografia da rede municipal de Fortaleza – Ceará. *Revista da Casa da Geografia de Sobral (RCGS)*, v. 24, n. 3, p. 463-484, 2023. DOI: 10.35701/rcgs.v24.869.

SOUZA JÚNIOR, Carlos Roberto Bernardes de; SOUSA, Alexsandro Costa de. Topoapatia, topofilia e topofobia: aberturas emocionais dos lugares. *Revista Tamoios*, v. 21, n. 1, 2025. DOI: 10.12957/tamoios.2025.80845.

YEMINI, Miri; ENGEL, Laura; BEN SIMON, Adi. Place-based education: a systematic review of literature. *Educational Review*, v. 77, n. 2, p. 640-660, 2025. DOI: 10.1080/00131911.2023.2177260.

ZHANG, Jianzhen; GU, Yulu; GE, Jiahao; ANTWI, Collins Opoku; AN, Zhenni; YU, Yuyao; CHEN, Yifei. How well does nature contact promote academic achievement in geography? The serial multiple mediating effects of sense of place and geospatial thinking. *International Journal of Science Education*, 2024. DOI: 10.1080/09500693.2024.2355672.