



*Your complimentary  
use period has ended.  
Thank you for using  
PDF Complete.*

[Click Here to upgrade to  
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
INSTITUTO DE ESTUDOS SOCIOAMBIENTAIS  
PROGRAMA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

EUNICE ISAIAS DA SILVA

**A LINGUAGEM DOS QUADRINHOS NA MEDIAÇÃO DO  
ENSINO DE GEOGRAFIA: CHARGES E TIRAS DE  
QUADRINHOS NO ESTUDO DE CIDADE**

GOIÂNIA  
2010



EUNICE ISAIAS DA SILVA

**A LINGUAGEM DOS QUADRINHOS NA MEDIAÇÃO DO  
ENSINO DE GEOGRAFIA: CHARGES E TIRAS DE  
QUADRINHOS NO ESTUDO DE CIDADE**

Tese apresentada ao Instituto de Estudos Socioambientais da Universidade Federal de Goiás como requisito parcial de avaliação no curso de doutorado do Programa de Pesquisa e Pós-graduação em Geografia na Linha Espaço e Práticas Sociais.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr.<sup>ª</sup> LANA DE SOUZA CAVALCANTI

GOIÂNIA  
2010

EUNICE ISAIAS DA SILVA

**A LINGUAGEM DOS QUADRINHOS NA MEDIAÇÃO DO ENSINO DE  
GEOGRAFIA: CHARGES E TIRAS DE QUADRINHOS NO ESTUDO DE CIDADE**

Tese submetida à avaliação do Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Goiás como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Geografia

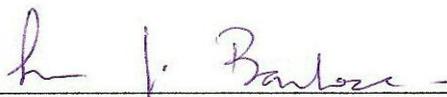
Aprovada em 15 abr. 2010.



Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> LANA DE SOUZA CAVALCANTI - Orientadora  
Instituto de Estudos Socioambientais – UFG



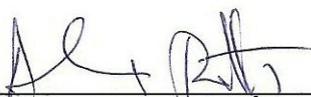
Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> GLÓRIA DA ANUNCIÇÃO ALVES  
Departamento de Geografia – ICHL - USP



Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> IVONE GARCIA BARBOSA  
Faculdade de Educação – UFG



Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> CELENE CUNHA MONTEIRO A. BARREIRA  
Instituto de Estudos Socioambientais – UFG



Prof. Dr. ALECSANDRO JOSÉ PRUDÊNCIO RATTS  
Instituto de Estudos Socioambientais – UFG



## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, muito obrigada à minha orientadora, Professora Doutora Lana de Souza Cavalcanti, que, além da competência e compromisso na orientação, sempre me atendeu com dedicação, companheirismo e afeto.

ÕObrigadíssimaõ ao Professor Doutor Sérgio Claudino, pela gentileza de orientar o meu estágio em Didática de Geografia, na Universidade de Lisboa, e, sobretudo, pela generosa acolhida em Portugal.

Sou imensamente grata aos colegas, professores e servidores técnico-administrativos, e aos alunos do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (Cepae-UFG), que, por meio da concessão da licença para aprimoramento profissional, tornaram viável a minha qualificação acadêmica. Do mesmo modo, sou grata também aos professores, colegas da pós-graduação e servidores técnico-administrativos do Programa de Pesquisa e Pós-graduação de Geografia do Instituto de Estudos Socioambientais (IESA-UFG), que me auxiliaram durante este percurso, e aos colegas dos grupos de estudo e de pesquisa (Laboratório de Estudos e Pesquisa em Educação GeográficaóLepeg; Rede de Pesquisa em Ensino de CidadeóRepec; Núcleo de Ensino e Pesquisa em Educação GeográficaóNepeg), pelo apoio.

Dedico especial gratidão à minha mãe, Hortência, figura forte, sempre presente, e que, neste agradecimento, representa todos os membros da família, nos quais encontro sempre, compreensão, entusiasmo, estímulo, afeição.

Expresso, ainda, o meu sincero e carinhoso agradecimento a todos os amigos, de longa ou mais recente data, os quais, mesmo sem os nomear, sabem a quem me refiro.

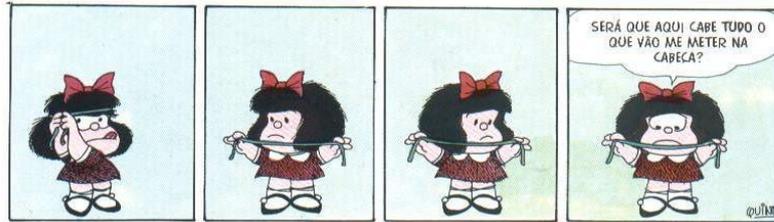
Meu muito obrigada ao Britvs (õKattecaõ), que tão gentilmente me encaminhou um exemplar de seu livro para a realização da pesquisa, bem como a todos os que estimularam o meu trabalho, com sugestões, perguntas, dicas, indicações de leitura, solicitação de quadrinhos, de produção de artigos, de palestra, de oficina.

Pela contribuição direta à elaboração da tese, registro o meu reconhecimento, e agradeço, a várias pessoas: às que traduziram textos ó Dayse, Elias, Íris, e, especialmente, Michele, responsável pelo *Abstract* ó; aos que fizeram revisões gramaticais ó Marta, Paula e,

sobretudo, o Professor Geraldo Faria, que, além de um grande incentivador do trabalho, tornou-se um amigo ó; às que se responsabilizaram por revisar a versão final do texto ó Iracides e Zezé, amigas muito queridas ó e aos que me acudiram no trato com a informática ó Raul, que colaboraram na preparação da apresentação, e Lucas, que procurou resolver os problemas de mídia eletrônica; João Marcos, que indicou o profissional Wantuir Coelho, responsável pela gravação dos dados no CD. E agradeço, ainda, a Ana Lavrador, Eliana, Eguimar, Elson, Inez, Kamila, Lílian, Loçandra, Neusa, Rosalice, Vanilton e as demais pessoas amigas e colegas que, de distintas formas, também participaram da concretização deste trabalho.

Finalmente, aos professores e alunos que, de forma gentil e solidária, aceitaram participar da experiência da investigação, tanto os do Colégio Lyceu de Goiânia, como os da oficina do IV Fórum Nepeg, um agradecimento especial.

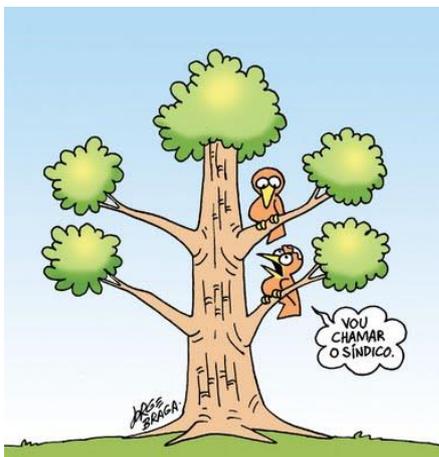
Somente como uma õredeõ de contribuições este trabalho se fez possível. Muito obrigada a todos!



Fonte: Quino (2003, p. 68).



Fonte: Britvs (2009).



Fonte: Braga (2009).



- Em qual engarrafamento você vai hoje?

Fonte: Mariosan (2008).

## RESUMO

Este trabalho contém os resultados de uma investigação sobre a possibilidade de estudar conteúdos de Geografia escolar com a mediação de charges e tiras de quadrinhos. A partir do pressuposto de que diversos conhecimentos da dinâmica do espaço urbano/cidade representados nesses produtos culturais podem motivar o debate crítico, definiu-se o objetivo de refletir acerca do potencial de tais imagens e discursos para consolidar conceitos relativos à geografia da cidade, temática que perpassa todas as fases do Ensino Básico. A proposta é, pois, contribuir para o ensino de Geografia, especialmente no tocante à concepção da importância do conhecimento geográfico para se viver o cotidiano da cidade. Foram selecionadas para a pesquisa tiras de quadrinhos do livro *Toda Mafalda*, do argentino Quino, bem como charges ou tiras de quadrinhos dos desenhistas brasileiros Jorge Braga e Mariosan e do personagem Katteca, criado por João Luís Brito de Oliveira, o Britvs, publicadas no jornal *O Popular*, de Goiânia-GO. O critério de seleção foi a presença de elementos que se articulam com o ensino de Geografia da cidade e o material reunido foi organizado de acordo com quatro eixos temáticos: lugares da cidade e cidadania; cidade, consumo e cidadania; cidade, o habitar e a cidadania; ambientes urbanos e cidadania. Procedeu-se à observação participante em aulas de Geografia, com alunos de uma escola pública de Goiânia, em que foram empregadas tiras de quadrinhos e charges escolhidas para mediar a elaboração de conceitos geográficos relativos ao estudo de cidade, de modo a produzir conhecimentos significativos para os estudantes. O processo de aprendizagem sugerido pressupõe a elaboração do conhecimento por sujeitos ativos, tendo o diálogo como meio de comunicação, sem pré-requisito para a aquisição de conhecimento, de modo que os significados articulam-se de maneira não linear, sem hierarquia entre si, formando uma rede de significações que se entrecruzam, constituindo os nós (conceitos ou significados). Com base nesse paradigma, foram realizadas, sob a orientação da professora-pesquisadora, atividades de aprendizagem escolar, em aulas de Geografia do ensino fundamental, com a intenção de produzir conhecimento geográfico por meio da metáfora da rede de significações, valendo-se dessa linguagem cotidiana para elaborar o hipertexto, um texto permeado de informações dialógicas de vários textos e vozes. Uma atividade, com dinâmica semelhante, foi realizada, no formato de oficina, em um evento acadêmico-científico. Os resultados alcançados permitiram constatar que o emprego dessa linguagem alternativa capacita a formação consistente de conceitos de Geografia. Concluiu-se que essa produção cultural constitui fonte de recursos didático-pedagógicos para o processo ensino-aprendizagem de Geografia, tornando essa ciência mais acessível e significativa para os estudantes, ao fazer a articulação necessária entre a produção científica e o mundo vivido. O apêndice B reúne a seleção das charges e tiras de quadrinhos, as atividades desenvolvidas na experiência de observação participante, bem como a documentação fotográfica desta.

Palavras-chave: Ensino de Geografia. Linguagem alternativa. Quadrinhos e cidade. Cotidiano e Geografia.

## ABSTRACT

This work has the results of an investigation on the possibility of studying scholar geographic contents through the mediation of comics and comic strips. Based on the presuppose that several knowledge of the urban/city space dynamic represented on these cultural products can motivate the critical debate, it was defined the goal to reflect about the potential of such images and discourses to consolidate concepts related to the geography of the city, theme which is present through every level of the elementary school. The proposal is, thus, to contribute to the Geography teaching, especially concerning the conception of importance of the geographic knowledge to live the everyday of the city. It was selected to this research comic strips from the book *Toda Mafalda*, by the Argentinean Quino, as well as comics and comic strips by the Brazilian cartoonists Jorge Braga and Mariosan, and also comics of the character Katteca, created by João Luis Brito de Oliveira, known as Britvs, published in the newspaper *O Popular*, from Goiânia, Goiás. The criterion of selection was the presence of elements which could be articulated to the geography teaching of the city and the material selected was organized according to four thematic axes: places in the city and citizenship; city, consumption and citizenship; city, the habitat and citizenship; urban environment and citizenship. The procedure was participant observation in geography classes with students from a public school in Goiânia, in which were used comics and comic strips chosen to mediate the construction of geographic concepts related to the study of the city, in order to produce meaningful knowledge for the students. The approached learning process presupposes the elaboration of knowledge by active subjects, having the dialog as a mean of communication, without prerequisite to the knowledge acquisition, in a way that the meanings are articulated in a non-linear way, without hierarchy among them, forming a net of meaning which inter-crosses itself, constituting knots (concepts or meanings). Based on this paradigm, it was done, upon the orientation of the researcher-professor, activities of scholar learning, in Geography classes of elementary school, with the goal of producing geographic knowledge through the metaphor of the net of meaning, using this daily language to elaborate the hypertext, a text crossed by dialogic information of several texts and voices. An activity with a similar dynamic was done, in a workshop format, in a scientific-academic event. The reached results provided the understanding that the use of this alternative language is able to consistently form geographic concepts. It was concluded that this cultural production constitute a source of didactic-pedagogical resources to the process of teaching-learning of Geography, making this science more accessible and meaningful to the students, by making the necessary articulation between the scientific production and the living world. Appendix B chains together the comics and comic stripes, the activities developed in the experience of participant observation, as well as the photographic documentation of this study.

Keywords: Geography teaching. Alternative language. Comics and city. Everyday and geography.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Cartum: O amigo da Onça	40
Figura 2	Charge de Jorge Braga: imigração	41
Figura 3	Tira de quadrinhos da Mafalda: globo terrestre	42
Figura 4	Tira diária do Katteca: circulação	43
Figura 5	Charge de Jorge Braga: politicagem	72
Figura 6	Tira de quadrinhos de Mariosan: Brasília	73
Figura 7	Tira diária do Katteca: rodovias	74
Figura 8	Tira de quadrinhos da Mafalda: cores no mapa	74
Figura 9	Colégio Lyceu de Goiânia	84
Figura 10	Região Metropolitana de Goiânia e sua localização geográfica (2005)	85
Figura 11	Charge de Jorge Braga: Praça do Ratinho	96
Figura 12	Tira de quadrinhos da Mafalda: lugar (I)	98
Figura 13	Tira de quadrinhos da Mafalda: lugar (II)	98
Figura 14	Tira diária do Katteca: lugar (III)	98
Figura 15	Charge de Jorge Braga: lugares da cidade (I)	104
Figura 16	Tira de quadrinhos da Mafalda: lugares da cidade (II)	104
Figura 17	Tira de quadrinhos da Mafalda: lugares da cidade (III)	105
Figura 18	Tira diária do Katteca: lugares da cidade (1)	112
Figura 19	Tira de quadrinhos da Mafalda: lugares da cidade (2)	112
Figura 20	Tira de quadrinhos da Mafalda: lugares da cidade (3)	113
Figura 21	Charge de Mariosan: outrora	120
Figura 22	Charge de Mariosan: nos dias de hoje	120
Figura 23	Tira diária do Katteca: ambiente urbano (I)	122

Figura 24 Tira diária do Katteca: ambiente urbano (II)	122
Figura 25 Tira diária do Katteca: ambiente urbano (III)	123
Figura 26 Charge do Jorge Braga: ambiente urbano (1)	129
Figura 27 Tira de quadrinhos da Mafalda: ambiente urbano (2)	130
Figura 28 Charge de Mariosan: ambiente urbano (3)	130
Figura 29 Charge de Jorge Braga: ambiente urbano (4)	131
Figura 30 Tira de quadrinhos da Mafalda: o habitar urbano	136
Figura 31 Tira diária do Katteca: o habitar (I)	139
Figura 32 Tira diária do Katteca: o habitar (II)	139
Figura 33 Tira diária do Katteca: o habitar (III)	140
Figura 34 Tira diária do Katteca: habitar (1)	134
Figura 35 Tira de quadrinhos da Mafalda: habitar (2)	146
Figura 36 Tira diária do Katteca: habitar (3)	146
Figura 37 Tira de quadrinhos da Mafalda: consumo na cidade	155
Figura 38 Tira de quadrinhos da Mafalda: consumir a cidade	155
Figura 39 Charge de Jorge Braga: consumo (I)	157
Figura 40 Tira de quadrinhos do Mariosan: consumo (II)	158
Figura 41 Tira de quadrinhos da Mafalda: consumo (III)	158
Figura 42 Tira de quadrinhos do Mariosan: consumo na cidade (I)	164
Figura 43 Tira de quadrinhos da Mafalda: consumo na cidade (II)	164
Figura 44 Tira de quadrinhos da Mafalda: consumo na cidade (III)	164
Figura 45 Tira de quadrinhos da Mafalda: consumo (1)	169
Figura 46 Tira de quadrinhos da Mafalda: consumo (2)	169
Figura 47 Tira de quadrinhos do Mariosan: consumo (3)	170
Figura 48 Sistema de conceitos sobre linguagem dos quadrinhos e estudo de cidade	186

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Livros didáticos analisados quanto ao emprego de quadrinhos	51
Quadro 2	Quantidade de quadrinhos nos livros didáticos de Geografia	51
Quadro 3	Plano de atividades do 6º ano	97
Quadro 4	Plano de atividades de retorno ao 6º ano	104
Quadro 5	Plano de atividades do grupo 1	111
Quadro 6	Plano de atividades do 7º ano	121
Quadro 7	Plano de atividades do grupo 2	129
Quadro 8	Plano de atividades do 8º ano	138
Quadro 9	Plano de atividades do grupo 3	145
Quadro 10	Plano de atividades do 9º ano	157
Quadro 11	Plano de atividades de retorno ao 9º ano	163
Quadro 12	Plano de atividades do grupo 4	170

## SUMÁRIO

<b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS</b>	13
<b>1 LINGUAGENS ALTERNATIVAS NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM DE GEOGRAFIA</b>	25
1.1 BREVES APONTAMENTOS SOBRE A GEOGRAFIA ESCOLAR	25
1.2 A ESCOLA ATUAL: TECNOLOGIA E OUTRAS LINGUAGENS	32
1.3 O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM MEDIADO PELA LINGUAGEM DOS QUADRINHOS	36
1.3.1 <b>Tiras de quadrinhos e similares na mediação do estudo de conteúdos geográficos</b>	48
<b>2 A REDE DE SIGNIFICAÇÃO E O HIPERTEXTO NA GEOGRAFIA ESCOLAR</b>	57
2.1 A REDE DE SIGNIFICAÇÃO E ENSINO ESCOLAR	61
2.2 A CONSTRUÇÃO DO HIPERTEXTO NA AULA DE GEOGRAFIA	68
2.3 A LINGUAGEM DOS QUADRINHOS NA ELABORAÇÃO DO HIPERTEXTO GEOGRÁFICO	69
<b>3 CIDADE 6 CIDADANIA E ESCOLA: A PRÁXIS NA SALA DE AULA</b>	76
3.1 A CIDADE E CIDADANIA	77
3.2 A CIDADE E A GEOGRAFIA ESCOLAR	
3.3 A PESQUISA NA SALA DE AULA	
3.3.1 <b>A seleção de tiras de quadrinhos e charges</b>	
3.3.2 <b>A coleta de dados na escola de ensino básico</b>	84
3.3.3 <b>A realização da experiência com o uso de quadrinhos em um evento científico</b>	90
<b>4 A LINGUAGEM DE TIRAS DE QUADRINHOS E CHARGES NA CONSTRUÇÃO DE CONCEITOS SOBRE CIDADE</b>	92
4.1 LUGARES DA CIDADE E CIDADANIA	92
4.1.1 <b>A experiência no sexto ano do ensino fundamental</b>	97
4.1.2 <b>O retorno da experiência no sexto ano</b>	104
4.1.3 <b>As atividades realizadas pelo grupo 1 em um evento científico</b>	111

4.2	AMBIENTE URBANO E CIDADANIA	117
4.2.1	<b>A experiência no sétimo ano do ensino fundamental</b>	120
4.2.2	<b>As atividades realizadas pelo grupo 2 em um evento científico</b>	129
4.3	CIDADE ó HABITAR E CIDADANIA	135
4.3.1	<b>A experiência no oitavo ano do ensino fundamental</b>	138
4.3.2	<b>As atividades realizadas pelo grupo 3 em um evento científico</b>	145
4.4	CIDADE ó CONSUMO E CIDADANIA	151
4.4.1	<b>A experiência no nono ano do ensino fundamental</b>	156
4.4.2	<b>O retorno da experiência no nono ano</b>	163
4.4.3	<b>As atividades realizadas pelo grupo 4 do evento científico</b>	169
5	<b>O ENSINO DE CIDADE EM GEOGRAFIA ESCOLAR MEDIADO PELA LINGUAGEM DOS QUADRINHOS</b>	173
5.1	LINGUAGEM DOS QUADRINHOS E A FORMAÇÃO DE CONCEITOS GEOGRÁFICOS	183
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	187
	<b>REFERÊNCIAS</b>	191
	<b>APÊNDICE A ó Sugestões de atividades com quadrinhos</b>	202
	<b>APÊNDICE B ó CD Documentos</b>	214

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Esta pesquisa foi gerada, essencialmente, pela certificação do potencial de tiras de quadrinhos e similares na condução de atividades educativas, para elucidar conteúdos científicos em várias áreas de conhecimento. O processo de investigação orientou-se pela tese de que a linguagem polifônica dos quadrinhos é capaz de mediar a construção do hipertexto, um outro texto originado pelo cruzamento de várias vozes que tecem a rede de significação. No caso específico deste trabalho, as tiras de quadrinhos e as charges são indicadas para mediar a relação ensino-aprendizagem de Geografia no estudo de cidade.

Os quadrinhos motivam a discussão e a reflexão e, principalmente, estimulam uma leitura mais apurada da realidade vivida e a desmistificação do discurso ideológico que permeia as relações sociais e políticas do mundo. Além disso, a linguagem desse produto cultural é capaz de fazer a aula mais agradável para muitos alunos, tornando-os mais receptivos ao conteúdo, uma vez que apreciam esse tipo de atividade, por promover debates polifônicos, estimular a perspicácia e o pensamento crítico. Contudo, os professores nem sempre têm acesso a esse material ou disponibilidade de tempo para enriquecer suas aulas. Esta proposta de estudo é, em última instância, uma tentativa de fornecer algumas sugestões e possibilidades aos professores de Geografia, desde o ensino básico até o nível superior, além de ser uma contribuição pessoal ao ensino de Geografia no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (Cepae/UFG).

As tiras de quadrinhos e charges podem ser usadas mais frequentemente no ensino de Geografia. No entanto, o desconhecimento e a escassez de tempo do professor para se dedicar à seleção desses recursos são algumas das justificativas para limitar seu uso. Reunir criatividade, criticidade e questionamento ao lúdico, a fim de buscar uma significação mais próxima dos alunos, resulta em maior envolvimento e interesse destes e mais reflexão no estudo de Geografia. Entretanto, esse material, para tornar-se um recurso didático mais acessível aos professores, necessita, previamente, ser lido, selecionado e organizado por temas, o que facilita a sua divulgação e utilização. Foi dessa constatação que surgiu o interesse por essa proposição investigativa, considerando que as tiras de quadrinhos e similares ainda são pouco difundidas nos livros didáticos de Geografia.

A linguagem dos quadrinhos é muito empregada em instrumentos de avaliação de processos seletivos de universidades, no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e em diversos tipos de material educativo ou avaliativo. Ela alcançou maior legitimidade ao ser recomendada como uma opção de linguagem educativa nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), desde o ano de 1997. Importante também foi a inclusão e a distribuição de obras nessa linguagem para as instituições de ensino público por meio do Programa Nacional de Biblioteca na Escola (PNBE), a partir do ano de 2008. Outro fato que demarca o reconhecimento dessa linguagem na comunicação e na educação é a crescente tendência de aumento do número de pesquisas em várias universidades do país. Nesse aspecto, destaca-se a criação, em 1990, na Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP), do Núcleo de Pesquisas de Histórias em Quadrinhos (NPHQ) que, por razões de adaptação às normas de pesquisas acadêmicas da USP, mudou o nome para Observatório de Histórias em Quadrinhos. Além disso, é muito expressivo o número de pesquisadores cadastrados pelo assunto *quadrinhos* na base de dados de pesquisadores do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Essas ocorrências testemunham a importância de se pesquisar esse tema no âmbito da Geografia escolar, uma vez que ainda é muito pouco encontrada essa produção nas obras didáticas de Geografia do ensino fundamental.

Este trabalho almeja ser um meio de acesso a quadrinhos e charges como mais uma alternativa de recurso didático-pedagógico para mediar, com competência, o estudo de alguns elementos de Geografia, mais especificamente espaço urbano, cidade e cidadania. Todavia, esta pesquisa não se enquadra na área de comunicação. Seu objetivo é compreender como a cidade está expressa em charges e tiras de quadrinhos e em que medida estas se prestam ao uso escolar no ensino de Geografia.

Com essa abordagem, a investigação baseou-se nos questionamentos: que contribuição efetiva os quadrinhos dos personagens *Mafalda* e *Katete*, bem como as charges de Jorge Braga e de Mariosan, podem oferecer ao ensino de Geografia para se estudar espaço urbano/cidade e cidadania, para participar da elaboração do hipertexto na rede de significação? Ou seja: o que esses produtos culturais trazem de representações da cidade, do espaço urbano e da cidadania que os tornam apropriados para mediar, como recursos didático-pedagógicos, a construção de conceitos geográficos, no ensino escolar de Geografia, considerando essa metáfora de constituição do conhecimento, que é a rede de significação?

Há uma grande ênfase na importância da imagem na sociedade atual. Contudo, o ensino de Geografia, salvo algumas exceções, dá prioridade apenas aos mapas geográficos e a algumas reproduções de paisagens. A linguagem dos quadrinhos mantém-se pouco presente nos compêndios didáticos de Geografia, conforme se constatou, nesta pesquisa, pela verificação nos livros didáticos mais utilizados na Rede Municipal de Goiânia e na Rede Estadual de Ensino de Goiás.

A pesquisadora Alegria (2005) assinala que a imagem é uma representação do real e que sua análise exige conhecimento e interpretação. A relação dialética entre o real e sua representação permite várias possibilidades de leitura da imagem. É importante destacar que a imagem não é apenas um produto para o lazer e o divertimento, ela pode participar de um processo educativo que envolva criatividade e visão crítica. Os procedimentos educacionais não devem seguir pelas trilhas do espontaneísmo e, sim, envolver atividades com caráter de intencionalidade. Nesse sentido, o uso de quadrinhos no ensino de Geografia deve alicerçar-se em objetivos claros e bem definidos, a fim de que se alcance a produção de conhecimentos com fundamentos científicos. No exercício experimental realizado em salas de aula do ensino fundamental em uma escola pública de Goiânia-GO, durante a pesquisa, constatou-se o potencial de uso de quadrinhos na construção de conceitos geográficos, processo que se torna mais eficiente quando aliado a outras linguagens. No intuito de nortear a dinâmica dessas atividades, recorreu-se à produção de conhecimento tendo como referência a metáfora da rede de significação, que se baseia no diálogo, para criar o hipertexto, um novo texto construído pelo intercâmbio de várias vozes. O hipertexto é um processo de produção de conhecimento em que a memorização é apenas um instrumento da aprendizagem e não sua finalidade. Esta consiste na elaboração de um exercício de pensamento crítico, criativo, autônomo, reflexivo, capacitando as pessoas para o enfrentamento dos novos desafios que se impõem no dia-a-dia.

A seleção do material para análise e experimentação foi realizada com base nas ponderações de vários autores (ALVES, 2009; CASTROGIOVANI, 2001; CAVALCANTI, 2002; KAERCHER, 2001, 2002; MOREIRA, 1987; OLIVEIRA, 1989, entre outros). Estes têm demonstrado preocupação com a relação ensino-aprendizagem de Geografia, propondo novos procedimentos e perspectivas de análise geográfica.

Como objetivo geral, propôs-se examinar um tipo de produção cultural (charges e tiras de quadrinhos), veiculado nos meios de comunicação, a fim de avaliar o seu potencial de emprego na mediação do processo ensino-aprendizagem de Geografia. O emprego

experimental de um conjunto de tiras de quadrinhos e charges, anteriormente selecionadas, foi a forma escolhida para sedimentar a capacidade de consolidar a produção de conhecimentos de conteúdos geográficos referentes à cidade e elaborar a rede de significação no processo ensino-aprendizagem da disciplina escolar de Geografia, com o auxílio desses elementos.

Um dos objetivos específicos propostos foi compreender a complexidade da Geografia da cidade e a possibilidade de constituir uma rede de significação, mediante recursos alternativos, que proporcionam essa leitura e a construção de conceitos de Geografia urbana sob diversos aspectos. Para esse fim, avaliaram-se as criações de Jorge Braga e Mariosan e tiras de quadrinhos dos personagens Mafalda e Katteca sob o olhar da ciência geográfica, como textos que podem se relacionar a outros para produzir o hipertexto com conceitos geográficos sobre a cidade.

Outro objetivo foi discutir a validade de se considerar, geograficamente, as representações dessas expressões culturais, demonstrando o seu potencial educativo, para o desenvolvimento do senso crítico e construção da cidadania. Procurou-se evidenciar que, por meio dessa linguagem, em que prevalecem o humor, a ironia e a criatividade, é possível a análise de temas escolares, relacionados, por exemplo, com o urbano. O intuito foi promover, com a mediação de tiras de quadrinhos e de charges, a elaboração de conceitos geográficos de cidade e de espaço urbano melhor estruturados e com mais significado para a vida cotidiana. E essa experiência orientou-se pela proposta baseada na metáfora da rede de significação de ensino.

O planejamento desta investigação e, em particular, da experiência com tiras de quadrinhos e charges em sala de aula, iniciou-se com a busca de embasamento teórico, a partir da reflexão de que a teoria e a prática constituem uma totalidade, a acompanhar de forma integrada toda a atividade humana. Além do princípio de que teoria e prática são atividades indissociáveis, fundamenta este estudo a noção de que não existe um único modelo de pesquisa científica, nem mesmo uma padronização eficiente para a sua realização. Normalmente, ocorrem adequações para atender a especificidades e a determinados propósitos, além das particularidades de cada ramo da ciência.

Demo (1983) esclarece que a investigação científica, na área de ciências humanas, parte de uma identidade entre o sujeito e o objeto histórico. Emanada dela, portanto, um caráter ideológico intrínseco. Já as ciências exatas e naturais trabalham com realidades com maior

facilidade de mensuração quantitativa. Nesse ramo científico, o componente ideológico é um fenômeno extrínseco. O cientista natural é um cidadão que tem um relacionamento político com seu objeto de estudo, mas isso, normalmente, é um fator exterior a sua pesquisa, enquanto o cientista social tem um envolvimento maior ou menor de identificação com o objeto de pesquisa. Para tornar mais clara essa distinção, o autor exemplifica:

Um químico pode estudar a composição interna de uma molécula apenas para saber, para acumular conhecimento. Um sociólogo não consegue fazer isto, porque seu distanciamento para com a prática é apenas uma prática alienada. A omissão já é uma opção política, assim como o não-alinhamento é uma forma de alinhar-se (DEMO, 1983, p. 18).

As ciências humanas estudam fenômenos que têm no cerne como foco a própria condição humana. Deve-se considerar que o ser humano tem consciência histórica e sua existência produz realidades singulares, que podem ser mais bem mensuradas e analisadas com instrumentos qualitativos.

A compreensão prévia de que os dados quantitativos não poderiam fornecer, no caso deste estudo, grandes contribuições levou à certeza de que o processo investigativo deveria ter um tratamento qualitativo. Essa convicção apoiou-se no entendimento inicial de que o método qualitativo possibilitaria uma análise mais adequada das questões que suscitaram a investigação, uma vez que esse método proporciona uma pesquisa com participação e interação (BOTERF, 1987; BRANDÃO, 1987; DEMO, 2008; DOMINGO CONTRERAS, 1984; HAGUETTE, 2001; NORONHA, 2004; THIOLENT, 1982, 1987). Essa possibilidade de uma intervenção consentida pode resultar em maior envolvimento dos sujeitos pesquisados. A delimitação mais precisa do método empregado apoiou-se em alguns estudos sobre diferentes pesquisas qualitativas: pesquisa participante (PP), pesquisa-ação (PA) e observação participante (OP).

Demo (2008) explica que a pesquisa participante tende a uma dimensão mais complexa e mais completa, produz ao mesmo tempo participação e conhecimento. Para ele, essa é uma forma de pesquisar com a intenção de intervir e modificar a realidade, pois a

*pesquisa participante produz conhecimento politicamente engajado. Não despreza a metodologia científica em nenhum momento no sentido dos rigores metódicos, controle intersubjetivo, discutibilidade aberta e irrestrita, mas acrescenta o compromisso com mudanças concretas, em particular voltadas para os marginalizados (DEMO, 2008, p. 8, grifo do autor).*

O autor defende essa ideia de pesquisa participante e aponta diferenças desta em relação à pesquisa-ação. Segundo a sua visão, a pesquisa-ação também tem a dimensão da *práxis*, todavia sem se preocupar, necessariamente, em provocar mudanças na comunidade pesquisada. Ou seja, mudanças podem ocorrer, contudo não é uma condição essencial para os resultados do trabalho de pesquisa. Assim, assumindo um tom de certa censura, conclui: a pesquisa-ação pode significar, neste contexto, posição mais cômoda: produz-se conhecimento em favor da comunidade, mas não se assume o destino da comunidade (DEMO, 2008, p. 9).

Em outra perspectiva, Thiollent (1987) faz distinção entre esses dois tipos de pesquisa. Ele pondera que, embora muitas vezes essas duas formas de pesquisa sejam tratadas como se fossem a mesma coisa, elas possuem princípios distintos. Segundo a sua compreensão, a PA é uma forma de PP, mas nem todas as PP são PA e existem vários tipos de PP e de PA (THIOLLENT, 1987, p. 83). Um pouco mais adiante, na mesma página, esse autor retoma essa discussão e registra um alerta: a PA não é apenas PP, é um tipo de pesquisa centrada na questão do agir.

A respeito disso, Thiollent (1987) expressa seu ponto de vista, sendo possível perceber as diferenças entre a sua concepção e a de Demo (2008). Se para este a pesquisa participante vincula-se à intervenção na realidade, para Thiollent (1987) essa dimensão é uma característica da pesquisa-ação. Isso fica bem claro quando Thiollent (1987, p. 84) declara que a sua compreensão é de que a PA faz parte de um projeto de ação social ou da resolução de problemas coletivos, enquanto a PP a preocupação participativa está mais concentrada no polo pesquisador do que no polo pesquisado (THIOLLENT, 1987, p. 83).

Outro pesquisador, Domingo Contreras (1984), expõe que a pesquisa-ação é um tipo de investigação muito utilizada para se conhecer a prática educativa na escola. Mas argumenta que não é fácil tornar seus fundamentos teóricos claros e compreensíveis. A sua concepção de pesquisa-ação é bem próxima da concepção de Thiollent (1987). Ele conceitua pesquisa-ação como um trabalho de pesquisa que percebe o conhecimento e a atuação de forma inseparável. De acordo com ele, a pesquisa-ação tem a preocupação com o significado e com a finalidade dos resultados da investigação para os sujeitos que dela participam.

Domingo Contreras (1984) não faz referência à pesquisa participante, contudo deixa evidente que a pesquisa-ação fundamenta-se em princípios da crítica e da reflexão para uma

ação social. Ela tem como objetivo buscar soluções para os problemas apontados pelo coletivo da pesquisa (pesquisador e pesquisados).

Outra contribuição a esse debate é dado por Haguette (2001) ao esclarecer que a pesquisa-ação e a pesquisa participante originaram-se da necessidade de se preencher a lacuna herdada das pesquisas tradicionais, principalmente em relação ao distanciamento entre pesquisador e sujeitos pesquisados. Todavia, a autora tem uma compreensão diferente da proposição de Thiollent a respeito desses dois tipos de pesquisa. Em nota de rodapé, ela sinaliza essa diferença em relação aos conceitos de pesquisa-ação e de pesquisa participante de Thiollent: *“divergimos da distinção proposta pelo autor por termos constatado que muitas das experiências de PP introduzem o componente ‘ação’”* (HAGUETTE, 2001, p. 111). Ela se refere ao fato de ele ressaltar a perspectiva de atuação social da pesquisa-ação e não detectar essa mesma preocupação em buscar soluções para os problemas sociais como objetivo da pesquisa participante. Haguette (2001) discorda dessa diferenciação rígida, afirmando que várias pesquisas participantes também se preocupam com a ação e com os resultados para o coletivo dos sujeitos pesquisados.

Diante desses apontamentos e divergências, é possível concluir que a pesquisa-ação tem como meta uma mudança prática na realidade dos pesquisados. Por isso, ela pode ser denominada pesquisa militante, pois é, em certo sentido, uma ação política. A pesquisa participante também pode conter essa orientação de ação para modificar a realidade, contudo o seu diferencial está, especialmente, na participação dos sujeitos envolvidos no processo da pesquisa.

Um outro tipo de pesquisa qualitativa que apresenta semelhanças com a pesquisa-ação e com a pesquisa participante é a *“observação participante”* (GEERTZ, 1989; HAGUETTE, 2001; THIOLENT, 1987). Esta é muito utilizada em estudos de antropologia e de sociologia.

Conforme elucidada Haguette (2001), na observação participante, o pesquisador atua no ambiente em que os dados serão coletados. Tanto o pesquisador como os sujeitos pesquisados são influenciados pelo contexto. As atividades são compartilhadas. Elas podem demandar um tempo curto ou longo de observação. Na observação participante, há uma interferência planejada de um observador ativo, que participa das atividades pesquisadas.

O essencial na observação participante é que esse tipo de pesquisa tem o mérito de captar certas informações que outros tipos não alcançariam. Contudo, deve haver alguns cuidados em sua aplicação, notadamente no tocante ao envolvimento do pesquisador. Esse fator pode dificultar a percepção de determinadas ocorrências durante a realização das atividades, situação que pode se agravar em razão de esse tipo de atuação não prever instrumentos mais elaborados de pesquisa. A propósito dessa condição, Haguette (2001, p. 77) adverte que a observação participante não supõe nenhum instrumento específico para direcionar a observação, tal como um questionário ou um roteiro de entrevista, e, por esta razão, a responsabilidade de seu sucesso pesa quase que inteiramente sobre os ombros do observador.

Mediante o exposto, nota-se que a observação participante parece assegurar maior flexibilidade ao agir dos pesquisados e do pesquisador. Não há exigências quanto à duração da coleta de dados, nem obrigatoriedade de obter, como resultado do trabalho, mudanças no ambiente pesquisado. Nela, não se utilizam, necessariamente, instrumentos de pesquisa para orientar o desenvolvimento do trabalho. Por isso, as ações dos sujeitos pesquisados devem ser intensamente observadas e analisadas com critérios de seriedade, para não se tornarem vazias de sentido e significado.

Depois desses esclarecimentos teóricos, é possível afirmar que o presente trabalho de pesquisa foi realizado na perspectiva qualitativa, pela compreensão de que esta permite maior aprofundamento na análise da complexidade da realidade urbana e da cidade, relacionada às possibilidades de seu ensino como conteúdo de Geografia. Por esse viés de análise, pensa-se a cidade como uma produção social e histórica, em que vários aspectos e personagens interagem para elaborar a sua realidade. O seu dinamismo deve ser avaliado sob um enfoque dialético, para capacitar uma visão mais crítica e a percepção de sua extensão, expressa no cotidiano. E, sem dúvida, os recursos didático-pedagógicos aqui propostos capacitam o aprofundamento da análise qualitativa sobre a cidade.

Na seleção do material pesquisado (charges e tiras de quadrinhos), não houve uma preocupação especial com a sua quantidade e sim com a perspectiva de promover a reflexão sobre a produção e reprodução do espaço urbano/cidade em uma visão dialética e na sua contribuição na Geografia escolar. E, com esta proposta de trabalho, elaborou-se uma experiência, em sala de aula, para a coleta de dados sobre a temática analisada: processo de

ensino-aprendizagem de Geografia no estudo de cidade mediado pela linguagem de quadrinhos. A concepção da investigação tem como alicerce a convicção de que em ciências humanas, especialmente na área de educação, encontram-se pesquisas cuja preocupação maior é com a ação educativa, em que os alunos podem se tornar parceiros e co-responsáveis no processo. Assim, propôs-se uma pesquisa que se efetivou por meio do diálogo e da comunicação entre pesquisadora e pesquisados, bem como dos sujeitos pesquisados entre si (alunos e professores). A pesquisa de campo foi realizada como um processo de trabalho coletivo, contando com a participação ativa das pessoas envolvidas para se concretizar o trabalho investigativo e educativo, que pode ser denominado observação participante. Essa experiência teve importância fundamental para se avaliar a eficácia da produção cultural pesquisada como mediadora da construção de conceitos relacionados ao estudo de Geografia urbana e cidade.

O estudo foi direcionado por algumas indagações acerca de quadrinhos e ensino de Geografia. Embora sem a pretensão de comprovação formal, estas serviram para orientar os rumos da pesquisa. Assim, a investigação avançou apoiada nos seguintes pressupostos básicos:

- As representações da produção e reprodução espacial urbana podem ser interpretadas em diversos elementos culturais.
- A cultura, o lúdico e outros elementos que fazem parte da rotina das pessoas podem contribuir no processo de ensino-aprendizagem, produzir conhecimentos significativos para os alunos e mediar o estudo aprofundado sobre a cidade.
- A leitura das imagens e textos das tiras de quadrinhos e charges permite a reflexão e o desenvolvimento do pensamento crítico, o que indica ser essa produção cultural uma linguagem alternativa para a Geografia escolar, apta a possibilitar uma análise consistente de conteúdos relacionados à cidade.
- As tiras de quadrinhos e charges podem mediar a produção de conceitos de Geografia nas diversas escalas geográficas (local/regional/nacional/mundial) e relacionar-se com outros textos para constituir um hipertexto, com um estudo crítico da cidade.
- Várias categorias e temas geográficos podem ser mais bem compreendidos por intermédio da linguagem dos quadrinhos, mediante o inter-relacionamento com outras

informações, alinhando-se uma rede de significações como método de estudo da Geografia escolar nas reflexões sobre o contexto da cidade.

- A compreensão de charges, cartuns e tiras de quadrinhos divulgados pelos meios de comunicação pode significar um estímulo ao exercício da cidadania e, ainda, permitir a reflexão sobre as relações sociais e políticas existentes na cidade/espço urbano.

Essas pressuposições direcionaram o desenvolvimento desta pesquisa que, após a sua fase final e posterior avaliação, poderá ter continuidade e até mesmo ampliar a perspectiva de análise com outros temas e personagens, bem como explorar outros produtos culturais e outras linguagens.

Primeiramente, iniciou-se a revisão bibliográfica sobre os assuntos e temas concernentes à pesquisa, para fundamentar e consolidar a base teórica do desenvolvimento do estudo. Concomitantemente, realizou-se a seleção do material que se pretendia analisar: as tiras dos personagens do livro *Toda Mafalda* e as do personagem do Katteca, divulgadas no jornal *O Popular*, assim como as produções de Jorge Braga e Mariosan, veiculadas no mesmo periódico. Coletou-se o material publicado no jornal no período de final do mês de fevereiro de 2007 até março de 2008, aproveitando a oportunidade, então, para trabalhar com temas mais atuais.

Como já foi ressaltado anteriormente, não se estabeleceu como primeiro critério a quantidade desses produtos culturais. A preocupação essencial foi investigar as informações urbanas neles contidas e sua relação com o ensino de Geografia da cidade. Ou seja, foram avaliadas as formas possíveis de mediar com competência a compreensão e a produção de conceitos geográficos da cidade, como também dar sustentação a uma educação questionadora acerca de cidade.

Após a seleção do material, sua análise, sistematização e organização conforme os eixos temáticos relacionados ao estudo de cidade/espço urbano e cidadania, escolheram-se algumas charges e tiras para a experiência em sala de aula. Todos os passos da pesquisa respaldaram-se na reflexão teórica e, depois da avaliação dos resultados obtidos na pesquisa de campo, fundamentaram a elaboração deste texto final.

É oportuno ressaltar que este trabalho originou-se da concepção de que o conhecimento geográfico é fundamental para a vida, bem como da compreensão de que, a

partir de elementos do cotidiano, pode-se construir esse saber, pensando na possibilidade de essa ciência tornar-se mais acessível aos estudantes e mais significativa para eles. Cabe ao professor, como mediador dessa produção intelectual, propiciar novas fontes de ensino-aprendizagem, fazendo a articulação necessária entre a ciência e o mundo vivido. Sobre esse aspecto, Cavalcanti (2002, p. 86) argumenta: *“É preciso [...] que a escola esteja conectada com esse mundo, no sentido de continuar trabalhando com o saber escolar, sem desconsiderar o saber produzido fora da escola, ao contrário, trabalhando com ele. A reflexão de Moreira (1987, p. 183) complementa essa argumentação: “a Geografia que se ensina tem muita coisa a dizer que até agora não disse. Há outra Geografia”. Essa afirmação vem ao encontro da constatação de que existem outras formas de se apreender Geografia e de aprender a ensinar Geografia. Por isso, há a necessidade de se discutir a processo de ensino, especialmente de Geografia. A documentação textual do desenvolvimento deste trabalho está exposta da seguinte maneira:*

No primeiro capítulo, discute-se o uso de outras linguagens no processo ensino-aprendizagem, com destaque para a indicação de charges e tiras de quadrinhos para mediar a Geografia escolar.

No segundo capítulo, analisa-se o paradigma da rede de significação e elaboração do hipertexto como proposta de processo de ensino-aprendizagem de Geografia.

O terceiro capítulo contém a descrição de como se estruturou a experiência em sala de aula com o emprego das charges e tiras de quadrinhos para estudar conteúdos de Geografia da cidade.

No quarto capítulo, há a descrição de como se realizou a experiência, associada à reflexão teórica sobre a consolidação da proposta de uso didático-pedagógico da linguagem de quadrinhos e seu potencial na mediação do estudo de cidade.

O quinto e último capítulo traz a fundamentação que justifica o emprego dessa produção cultural no ensino de Geografia. Integra, ainda, esse capítulo a proposta de sistema de conceitos para o estudo de cidade, resultante deste estudo.

A título de considerações finais, são tecidas algumas reflexões sobre o objetivo da pesquisa e os resultados alcançados.

Acompanham a tese, como Apêndices, um conjunto de sugestões de atividades e um CD com as charges e as tiras de quadrinhos selecionadas de acordo com os eixos temáticos propostos na pesquisa, as atividades realizadas na experiência em sala de aula e algumas imagens que ilustram a coleta de dados.

Ressalva-se que esta pesquisa não se insere na área de comunicação, porque a sua intenção não foi estudar exaustivamente a linguagem dos quadrinhos, mas de analisar essa expressão cultural como possibilidade para a leitura e elaboração de conceitos geográficos. O intuito da produção deste trabalho foi oferecer aos profissionais da Geografia escolar mais uma opção de linguagem para realizar, de maneira crítica e aprofundada, a relação ensino-aprendizagem sobre cidade, assim como participar do debate científico sobre processo de ensino de Geografia. Trata-se, portanto, de uma proposta de intervenção na realidade escolar, que poderá contribuir na sedimentação das atividades profissionais de educadores e apresentar-se como uma fonte inspiradora de novas investigações.

## 1 LINGUAGENS ALTERNATIVAS NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM DE GEOGRAFIA



Fonte: Quino (2003, p. 37)

### 1.1 BREVES APONTAMENTOS SOBRE A GEOGRAFIA ESCOLAR

Desde os primórdios da civilização, o conhecimento geográfico é um saber desenvolvido e transmitido pelos seres humanos. A sua produção pode ser percebida desde as inscrições dos desenhos nas cavernas, até os mais modernos meios tecnológicos do presente. Antes de constituir um conhecimento organizado e distinto, o saber geográfico encontrava-se disperso em relatos de viajantes, nas elaborações cartográficas, em estudos de astronomia, em estratégias de guerras, em descrições históricas dos antigos povos da Grécia, de Roma, do Egito.

Todavia, no final do século XIX, a Geografia instituiu-se como um conhecimento sistematizado. Os povos das terras conhecidas até então, queriam praticar ações expansionistas e dependiam de informações geográficas para subsidiar as conquistas e domínio de outros territórios e povos, nesse período histórico. Não é obra do acaso que a organização da Geografia como ciência tenha se dado na Alemanha. Seu território ainda se encontrava em forma de feudos, sem um poder centralizado, não podia ser considerada uma nação. Urgia, pois resolver esses problemas internos, para participar da partilha colonial. Considerando que outros países, como a França e a Inglaterra, já haviam superado essas etapas e realizado a Revolução Industrial, era a Alemanha que necessitava de uma ciência para fundamentar as operações do Estado. No território alemão, a Geografia logo se estabeleceu também como matéria de ensino. Sobre isso Tonini (2003, p. 39) esclarece que

ao tornar-se matéria escolar no ensino alemão, a Geografia não passou a ser logo oferecida como formação especializada em curso superior nas universidades. Embora a matéria Geografia já viesse sendo ministrada nas universidades, ela

demorou a ter legitimidade suficiente para motivar sua implantação como um curso superior. Foi por meio do ensino primário que começou a ser tramada a necessidade de sua entrada no ensino superior.

O conhecimento espacial era estratégico para melhor dominar o espaço e determinar as diretrizes de sua ocupação. Assim, a Geografia científica desenvolveu-se de acordo com os interesses de poder da Alemanha. Essa preocupação só atingiu a França, após a segunda metade do século XIX, quando perdeu a guerra para a Alemanha. Em sua análise da história da Geografia, Pereira (1989, p. 45) observa que em 1870, quando a Alemanha derrota a França, a vitória é atribuída por muitos ao ensino ministrado nas escolas alemãs que é de qualidade muito superior ao que recebem os franceses. Torna-se voz corrente que a guerra havia sido ganha pelo mestre-escola alemão. A partir de então, o estudo de Geografia expandiu-se também na França.

Sem entrar em detalhes dos fundamentos da Geografia desenvolvida na Alemanha e em seguida na França, é importante destacar a evidência de que os resultados, os quais caracterizaram os estudos de Geografia dessa época, tiveram um grande aporte de informações de caráter físico, mais do que humano, para empreender a dominação territorial. Por essa razão, deu-se bastante ênfase aos estudos dos aspectos naturais e à representação cartográfica. Essas características influenciaram a prática geográfica em diversos países, entre eles a do Brasil.

Pode-se dizer que os primeiros conhecimentos geográficos no Brasil remetem-se às inscrições rupestres em solo brasileiro, à carta de Pero Vaz de Caminha, que é uma descrição da natureza primitiva do Brasil, e aos relatos de viajantes que percorreram as terras brasileiras, bem como às várias obras de cronistas dos períodos colonial, imperial e dos primeiros anos republicanos. Também muito contribuíram para a Geografia brasileira autores não geógrafos que produziram obras científicas em períodos mais recentes, destacadamente, Gilberto Freyre, Sérgio Buarque de Holanda, Florestan Fernandes, Oliveira Viana, entre outros.

A propósito da constituição da Geografia como ciência no Brasil, Andrade (1982, p. 184) observa que

nos primeiros anos do século XX, surgiram no Brasil trabalhos de alto interesse geográfico, embora não metodologicamente geográficos; só com Delgado de

Carvalho, nascido e formado na França [...] é que se iniciaria a implantação do pensamento geográfico científico no país.

A respeito da Geografia no ensino universitário, esse autor demonstra que

o estudo e o ensino de Geografia do Brasil, em nível superior, porém, só seriam institucionalizados após a Revolução de Trinta, quando foram criadas as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, na Universidade de São Paulo (1934) e na Universidade do Distrito Federal (1935), atual Universidade Federal do Rio de Janeiro (ANDRADE, 1987, p. 82).

Essa Geografia praticada no Brasil, notadamente até meados do século XX, mostrou nítidas influências tanto da Geografia alemã como francesa. Contudo, sem dúvida, o seu desempenho inicial (década de 1930) apresentou traços mais acentuadas da tradição francesa, em virtude do afluxo de professores franceses, convidados a ingressar nos cursos de Geografia recém-criados nas universidades de São Paulo e do Rio de Janeiro.

Inicialmente, os estudos brasileiros considerados geográficos, em sua quase totalidade, eram imbuídos de análises de aspectos naturais, sendo o ser humano mero coadjuvante. Com esses critérios, ocorreu a reprodução do conhecimento geográfico nos manuais de Geografia e nas práticas didáticas, nas salas de aulas dessa disciplina. A Geografia ministrada no ensino básico enfocava isoladamente natureza e sociedade, privilegiando os fatores naturais, o que ajudou a disseminar a ideia de o Brasil grande o celeiro do mundo e outros discursos de cunho nacionalista.

Essa concepção foi discutida por Vlach (1989) em um artigo científico, no qual ela avalia que a Geografia escolar estabelecida no Brasil, no início do século XX, tinha uma orientação guiada pelos princípios do nacionalismo patriótico. Segundo a autora, as primeiras obras publicadas para o ensino de Geografia divulgavam e fortaleciam essa ideologia. Para ela, é aí que se encontra a gênese da fragmentação em geografia humana *versus* geografia física, no Brasil, valorizando ora uma, ora outra. Ainda hoje, essa dicotomia, explícita ou camuflada, acompanha os estudos geográficos brasileiros e seu ensino. Contudo, muitas foram as tentativas e esforços, nem sempre vitoriosos, para superar essa percepção dual, a fim de obter um conhecimento uno.

No tocante ao uso ideológico da Geografia, essa dimensão torna-se bastante evidente no Estado Novo (1937-1945), conforme Andrade (1989). Durante o período de ditadura de Getúlio Vargas, o ministro da Educação e Saúde introduziu modificações na legislação de

ensino, sendo instituída a Lei Orgânica do Ensino Secundário, nos primeiros meses do ano de 1942, que ficou mais conhecida como Reforma Gustavo Capanema. A Geografia, que antes era ensinada no curso ginasial (atualmente, segunda fase do ensino fundamental), passou a integrar o rol de disciplinas de todas as séries do ensino secundário (hoje, ensino médio).

Com a Reforma Gustavo Capanema, suprimiram-se disciplinas como Sociologia, História, Filosofia e Economia Política, que, conforme o ponto de vista de Andrade (1989), eram consideradas incentivadoras de contestação político-social. Ele observa que a Geografia, ciência considerada conservadora, foi beneficiada, passando o seu ensino a ser ministrado em todas as séries do curso secundário (ANDRADE, 1989, p. 59). Os programas das disciplinas eram editados pelo Ministério da Educação e Saúde, sendo iguais para todo o território brasileiro. Isto é, o governo determinava o que era permitido estudar, situação que se repetiu no período do regime militar (1964-1985). Essa realidade imposta à sociedade civil e, entre seus componentes, à sociedade científica, não tinha o respaldo de todos os profissionais que militavam na Geografia, os quais reagiam de vários modos a essa sujeição.

Uma dessas reações pôde ser sentida no ano de 1978, no 3º Encontro Nacional de Geógrafos, organizado pela Associação de Geógrafos Brasileiros (AGB), que passou a ser considerado um marco importante na história da Geografia. A partir dessa data, retomou-se, em certa medida, o pensamento geográfico questionador como meta a ser seguida por essa organização. Foi uma resposta daqueles que muitas vezes sentiram-se pressionados e ficaram subordinados aos ditames governamentais. A Geografia afirmava-se como uma ciência social e novas contribuições foram incorporadas ao seu arcabouço teórico.

Com o fim do período militar no Brasil, a Geografia brasileira enfrentou profundas mudanças, demonstrando as influências de cunho anarquista, capitalista, comunista, socialista, em sua estrutura e prática filosófica. Entretanto, ficava bem nítida a supremacia do discurso da Geografia crítica, mesmo que com critérios norteadores discutíveis, por pretenderem a homogeneidade do pensamento geográfico.

Nas últimas décadas do século XX e nos primeiros anos do século XXI, a ciência geográfica atingiu certo grau de maturidade. Diversificaram-se as linhas de pesquisa e várias formas de análise espacial coexistem no seu seio. Muitos geógrafos perceberam que um objeto de estudo pode ser compreendido de várias óticas científicas, nem sempre excludentes

entre si. O importante é que haja consistência, de acordo com os critérios científicos perante a dinâmica do mundo moderno.

Conforme as contingências históricas, a ciência geográfica estabelece-se, escreve e reescreve sua história continuamente, algumas vezes com orientação oficial, outras vezes, marginal e, ainda, plural, quando é possível respirar um pouco mais de liberdade no cenário político do país. Com essa compreensão, a trajetória do saber geográfico brasileiro percorreu vários caminhos, enfrentou momentos diversos, adaptando-se, calando ou reagindo aos rumos da política no Brasil. A Geografia ensinada na escola, tal como todo o ensino escolar, enfrentou várias modificações e reformas em sua estrutura, acompanhando a realidade do País.

A sociedade brasileira insere-se em uma realidade de enorme complexidade. As ciências que a estudam necessitam de outras abordagens para compreendê-la em todas as suas vertentes, a fim de aproximar-se de uma visão de totalidade. Assim, a Geografia que se ensina não pode mais limitar-se a difundir uma ideia nacionalista de território, em descrever, enumerar, citar dados gerais de cunho geográfico ou apenas apoiar-se em critérios econômicos, para construir o seu discurso. Por outro lado, é preciso ter cuidado para não assumir uma Geografia de denúncia vazia, sem uma teorização fundamentada na prática social. É importante fornecer aos alunos um conteúdo consistente, que estimule a reflexão e o debate, preocupando-se com a qualidade da aprendizagem para a constituição de uma educação geográfica.

Por educação geográfica compreende-se o processo ensino-aprendizagem que proporciona a leitura do mundo vivido, cujo conhecimento baseia-se significativamente na realidade rotineira do ser humano. Este pretende ser um conceito mais amplo do que o Geografia escolar ou o ensino de Geografia. Ou seja, trata-se de um conhecimento que pode ser adquirido na escola e em outros lugares do cotidiano, que tem significado real na vida diária das pessoas. É parte de uma educação viva, que se expressa na dinâmica das relações sociais construídas diariamente. Essa perspectiva fundamenta-se na ideia de problematizar a realidade para a produção de um raciocínio espacial, com a finalidade de atuar socialmente, porque as práticas sociais contêm em si as dimensões socioespaciais. Por esse motivo, é necessário que cada aluno adquira conhecimento e autonomia para poder pensar a complexidade espacial do mundo na atualidade.

O conceito de educação geográfica, que define bem esse propósito, pode ser exemplificado na seguinte consideração de Alberto (2001, p. 75):

Os alunos têm que compreender a importância do Espaço na sua vida cotidiana e na vida da sociedade; ou seja, saber pensar e utilizar o espaço. Para isso é necessário que o aluno domine os conceitos básicos, para adquirir as capacidades e o raciocínio geográfico que lhes permitam compreender e enfrentar situações novas, mesmo a diferentes escalas. Tal como se espera que os alunos aprendam a ler e a escrever, também se espera que eles aprendam a utilizar o território, de uma forma eficaz e criar o hábito de analisar os problemas, numa perspectiva espacial, de modo a que possam compreender melhor o meio onde vivem (grifo da autora).

Essa mesma autora argumenta que o aluno deve compreender de maneira satisfatória os acontecimentos do mundo, de uma forma geral, e em seu meio, de forma particular, ou melhor, o aluno necessita conhecer o local e o global e as suas articulações.

Essa dimensão é uma visão geográfica para a leitura da vida e do mundo. Deve estar fundamentada em aspectos significativos e nas reais necessidades dos estudantes. Nesse sentido, Cavalcanti (1998, p. 25) considera que para cumprir os objetivos do ensino de Geografia, sintetizados na ideia de desenvolvimento do raciocínio geográfico, é preciso que se selecionem e se organizem os conteúdos que sejam significativos e socialmente relevantes. Percebe-se, pois, que nessa perspectiva do ensino de Geografia para os conceitos serem apropriados pelos alunos, é vital que estejam embasados no cotidiano e que tenham aplicação na vida de cada um, porém sem excluir o caráter científico dessa ciência.

Acerca dessa discussão, Carvalho (2004, p. 38) assinala que a Geografia necessita afirmar-se como um conhecimento científico que tem um papel fundamental na explicação do mundo. A autora reafirma a importância de se relacionar escola e vida. Nessa mesma direção, Kimura (2008) ressalta que se devem estimular habilidades diversas para o desenvolvimento de competências criativas e críticas. Para tanto, propõe que a leitura e a análise dos aspectos do cotidiano precisam ser realizadas no parâmetro da Geografia crítica. As referidas autoras fizeram considerações concernentes ao cuidado que se deve ter com o estudo do cotidiano, a fim de não ater-se na superficialidade, sem um aprofundamento teórico.

De qualquer forma, parece ser essencial que as estratégias da relação ensino-aprendizagem não sejam as de mera transmissão de conhecimento. É necessário que elas produzam e indiquem os instrumentos educativos, para que os alunos possam construir os conceitos geográficos. Enfim, os educadores necessitam pensar meios de motivar os

educandos e despertar neles a curiosidade e interesse por esse estudo. Straforini (2004) considera que o desinteresse por essa disciplina, corriqueiramente detectado, é uma

consequência direta de um conceito de espaço geográfico que só existe em nossas cabeças. Quando conseguirmos vislumbrá-lo como realmente é o dinâmico, contraditório, múltiplo, complexo e relacional ó nossos alunos se identificarão com a disciplina, porque, antes, estarão identificando-se como cidadãos ão e doã mundo (STRAFORINI, 2004, p. 73).

Em síntese, Straforini (2004) defende a ideia de que a Geografia como uma disciplina distante da realidade dos estudantes não pode despertar o sentimento de identificação com o objeto de estudo, tornando o ensino árido, vazio e desinteressante. A motivação não decorre apenas da escolha de temas. Na verdade, não se pode afirmar que existam temas tradicionais ou não tradicionais. Há, sim, formas de abordagens e leituras diversas de um mesmo tema. Assim, conteúdos considerados inovadores, como, por exemplo, ão impacto social das tecnologias modernasã, podem ser alvo de um tratamento conservador em seu estudo. Para se produzir uma aprendizagem significativa, é necessário que o conteúdo seja contextualizado e que esteja bem clara a concepção de mundo que iluminará essa análise. Na opinião de Kaercher (2007, p. 42), ão desafio é dar organicidade a essas informações, para que elas sejam compreendidas pelo aluno e façam sentido à vida deleã.

Em continuidade a esse debate, esse autor afirma que ãé impossível falar de geografia sem filosofar sobre nossa existênciaã (KAERCHER, 2007, p. 43). Ele propõe que se discuta cotidianidade, com a intenção de avançar na produção de um conhecimento mais embasado.

No tocante aos recursos didático-pedagógicos das aulas de Geografia, Kaercher (2007, p. 43) destaca ãque além da quase inexistência dos mapas, há também muito pouco uso de outros materiais visuais, fotos, imagens, charges são relativamente rarasã. No seu entendimento, as aulas de Geografia, de forma generalizada, desprezam uma faculdade essencial à aprendizagem, que é a visão, a qual poderia ser explorada para motivar, despertar no aluno o desejo de aprender Geografia. Assim, para mediar o estudo dessa disciplina é possível o uso de outras linguagens, que não são específicas da Geografia. Este é o assunto da próxima seção deste capítulo.

## 1.2 A ESCOLA ATUAL: TECNOLOGIA E OUTRAS LINGUAGENS

As tecnologias fazem parte do cotidiano do ser humano desde os primórdios da civilização, com técnicas mais rudimentares, até os dias atuais, com as técnicas mais avançadas. Kenski (2004, p. 19) assevera que tudo que utilizamos em nossa vida diária, pessoal e profissional são utensílios, livros, giz e apagador, papel, canetas, lápis, sabonetes, talheres... são formas diferenciadas de *ferramentas tecnológicas* (grifo da autora). À medida que nos acostumamos com as ferramentas e sua técnica, elas se tornam quase naturais pela constância de seu uso.

Novos equipamentos e inovações tecnológicas, em qualquer estágio de desenvolvimento da humanidade, costumeiramente provocam mudanças comportamentais. Conforme esclarece, Kenski (2004, p. 21):

a ampliação e a banalização do uso de determinada tecnologia impõem-se à cultura existente e transformam não apenas o comportamento individual, mas o de todo o grupo social. A descoberta da roda, por exemplo, transformou radicalmente as formas de deslocamento entre os grupos.

As tecnologias de informação e comunicação de cada período histórico interagem com as pessoas, exigindo respostas, como: atenção, emoção e outras reações do corpo e da mente, modificando o modo de agir, sentir, relacionar, produzir e adquirir conhecimentos. Kenski (2004, p. 23) assegura que essas tecnologias criam uma nova cultura e um novo modelo de sociedade. Por conseguinte, as tecnologias são criações humanas próprias da sociedade urbana.

O mundo atual vive uma inusitada aceleração do processo de produção de tecnologias, fazendo com que técnicas e equipamentos considerados inovadores estejam em pouco tempo, obsoletos. Essa roda-viva preconiza a necessidade da constante atualização da técnica e de aparelhos tecnológicos. Do mesmo modo as formas de conhecimento e a aprendizagem também sofrem modificações. No presente, o fluxo torrencial de informações de fontes diversificadas tornou-se um desafio para a escola.

Em uma crítica ao trabalho do professor na escola, Porto (2001, p. 24) argumenta que o ensino tem-se mantido praticamente com a linguagem falada e escrita, desconsiderando as

diferentes linguagens culturais presentes em seu interior. Esse autor enfatiza que as diferentes formas e situações comunicacionais precisam estar presentes na didática escolar e compreende que

numa pedagogia concebida para trabalhar em perspectiva de comunicação democrática, os meios de comunicação fazem parte do currículo, atendendo às necessidades de cultura, aprendizagem, prazer e lazer relativos aos estudantes que dialogam com a cultura das mídias a partir de suas vivências (PORTO, 2001, p. 25).

É impossível para os professores ignorar a sobrecarga dos avanços das técnicas e formas de comunicação diária na vida das pessoas. Ao contrário, necessitam aproveitar o impacto dessas inovações e se empenharem na função de questionar, buscando despertar o senso crítico dos estudantes, para que estes tenham condições de avaliar com um olhar seletivo e de se apropriarem das informações com uma visão mais coerente do mundo atual. Conforme destaca Kenski (2005, p. 143),

as informações vêm de forma global e desconexa através dos múltiplos apelos da sociedade tecnológica. A escola precisa aproveitar essa riqueza de recursos externos, não para reproduzi-los em sala de aula, mas para polarizar essas informações, orientar as discussões, preencher as lacunas do que não foi apreendido, ensinar os alunos a estabelecer distâncias críticas com o que é veiculado pelos meios de comunicação.

Nos lugares de prática escolar, deve-se promover uma reflexão sobre o uso dos recursos tecnológicos, discutindo sua realidade e suas contradições, na busca de uma percepção questionadora das informações recebidas. É necessária lucidez para compreender e utilizar adequadamente outras linguagens na escola. O seu uso na formação escolar deve ser com o intuito de contribuir para que as pessoas tenham olhar atento e crítico e que se expressem como sujeitos ativos e autônomos, na convivência do dia-a-dia (SILVA; CAVALCANTI, 2008d).

Já que as tecnologias fazem parte da vida do ser humano, os professores devem aprender a usá-las para aprimorar e melhorar a qualidade do ensino-aprendizagem dos estudantes. A possibilidade dessa utilização promove outras estratégias de ensino-aprendizagem, injeta mais dinamismo nas aulas, intensifica a construção de conhecimento.

Em consonância com essa argumentação, Cavalcanti (2002) reconhece que, na relação ensino-aprendizagem, é preciso fazer uso de diferentes linguagens e maneiras de se expressar

para procurar se aproximar mais da realidade dos educandos. A propósito do ensino, assegura que é necessário

destacar sua potencialidade para levar o aluno a perceber, por exemplo, a geografia no cotidiano, para fazer a ponte entre seu conhecimento cotidiano e o científico, para problematizar o conteúdo escolar e partir de outras linguagens e de outras formas de expressão (CAVALCANTI, 2002, p. 83).

No chamado período da informação, as tecnologias influenciam todo o trabalho escolar de uma maneira geral e a Geografia em particular. Muitas informações consideradas de cunho geográfico necessitam ser interpretadas, contextualizadas, criticadas e transformadas em conhecimentos de âmbito científico ou de matéria de ensino.

Altera-se com isso a noção de tempo e espaço. As notícias chegam de todas as partes do mundo, quase sempre em tempo real. Encurtam-se as distâncias espaciais e novos espaços são constituídos ó como o espaço-tempo da *Internet*, que já faz parte da vida de uma significativa parcela da população, especialmente dos jovens. Diante disso, Guimarães (2007, p. 58) conclui que

a mídia e as tecnologias da informação têm um papel fundamental na circulação de saberes sobre o mundo, e isso não pode ser menosprezado, pois provoca alterações importantes no trabalho do geógrafo, especialmente, aqueles que se dedicam ao ensino da Geografia.

Muitos temas de cunho geográfico são incorporados às diferentes informações pelos meios de comunicação, como imagens cartográficas, dados geográficos, descrição de lugares, de paisagens. Mas, muitas vezes, esses meios reduzem o conhecimento geográfico a alguns aspectos superficiais e incompletos.

É perceptível que, na era digital, a rede mundial de computadores (*Internet*), a TV e outros meios de comunicação têm-se legitimado como transmissores de informações fragmentadas. Assim, para que estas se tornem recursos de pesquisa escolar precisam ser aprofundadas e relacionadas ao que se está estudando ou se pretende estudar. No caso da Geografia, elas trazem conceitos e elementos geográficos, mas muitas vezes com análise superficial e até mesmo imbuída de determinadas ideologias (indução ao consumismo, à competição, à naturalização das desigualdades sociais, a vários tipos de preconceitos).

Cavalcanti (2002, p. 85) reconhece a intensidade com que circulam informações geográficas nesse contexto dominado pelo avanço tecnológico:

a cultura produzida neste mundo de tecnologias é repleta de informações geográficas. Os filmes, os desenhos, as charges, as fotografias, os *slides*, os anúncios de publicidade, os *CD-ROMs*, as músicas os poemas representam frequentemente, e das formas mais variadas, o mundo, os lugares dos mundos, os fenômenos geográficos, as paisagens.

A leitura da Geografia encontrada nessas produções culturais pode e deve ser potencializada pela intervenção escolar, ao mediar processos de aprendizagem para a elaboração de conceitos geográficos. Sem dúvida, é de suma importância ampliar o leque de linguagens utilizadas nas aulas de Geografia. A esse respeito, Guimarães (2007, p. 50) tem o seguinte ponto de vista:

O ensino de Geografia deve ser trabalhado pelo professor por meio da utilização de diferentes linguagens que favoreçam aos alunos produzir e expressar ideias, opiniões, sentimentos e conhecimentos sobre o mundo. A literatura, o cinema, o teatro, a música, a televisão, a fotografia, os textos informativos, os gráficos e mapas, são linguagens que devem estar presentes na Geografia escolar.

Com essa mesma perspectiva, Katuta (2007) avalia a pertinência do uso de outras linguagens no ensino, porque por meio delas podem-se abordar temas de Geografia:

as letras das canções, as poesias, os textos em prosa, as pinturas, as histórias em quadrinhos, os filmes, as telenovelas, entre outros, apresentam as espacialidades vivenciadas pelos diferentes grupos sociais. São formas de registro das geografias de cada um de nós, daí a importância de serem repensadas e (re)apropriadas pelos professores dessa disciplina (KATUTA, 2007, p. 235).

Essas linguagens diversificam-se ainda mais com o avanço das tecnologias colocadas à disposição do ser humano. A linguagem, seja ela, musical, cartográfica, fotográfica, literária, científica, é representação social. Por isso, ela expressa realidades que permitem várias leituras e interpretações. A escola e professores, em especial, a Geografia, necessitam, portanto, aprender a fazer uso dessas inúmeras possibilidades de estudo para dinamizar o processo ensino-aprendizagem e tornar mais significativo o seu conteúdo educativo.

Uma vez que tem história, movimento, identidade, significado, som, cor, cheiro, sabor, sentimento, imagens, linguagens, a escola é um lugar geográfico. Assim, ela própria pode ser um conteúdo da Geografia escolar no estudo de cidade, por exemplo. Neste estudo, constatou-se que, além da linguagem escolar convencional, pode-se fazer uso de outras

linguagens, como as que utilizam textos e imagens, com destaque aqui para as tiras de quadrinhos, cartuns e charges, o que será discutido a seguir.

### 1.3 O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM MEDIADO PELA LINGUAGEM DOS QUADRINHOS

O mundo atual está sobrecarregado de comunicação e informação, bastante facilitadas pela tecnologia. Nesse aspecto, Kenski (2005, p. 132) destaca que ãna verdade somos todos da geraçãõ alfabética ó da aprendizagem por meio do texto escrito, da leitura do artigo. Somos analfabetos para a leitura das imagens, dos sons. A realidade cotidiana mudou e é necessário estar atento, pois a clientela da escola também não é a mesma, as mudanças ocorrem com muita rapidez. Ela continua argumentando que, para õesses alunos, por exemplo, o professor não é mais a única, nem a principal fonte do saber. [...] acostumados a aprender através dos sons, das cores; através das imagens fixas das fotografias, ou em movimento, nos filmes e programas televisivos (KENSKI, 2005, p.133). Atento a essa realidade, Mendonça (2002) relata que os quadrinhos são usados com frequência e eficácia, para propósitos didáticos diversos, ãnuma época em que a imagem e a palavra, cada vez mais, associam-se para a produção de sentidos nos diversos contextos comunicativos (MENDONÇA, 2002, p. 207). Com esse entendimento, a escola deve também explorar o potencial didático-pedagógico desses elementos para mediar o ensino-aprendizagem de diversos conhecimentos.

As tiras de quadrinhos, as charges e os cartuns podem ser considerados tanto transmissores de informação, quanto agentes de lazer para um grande número de pessoas que pratica esse tipo de leitura. A sua utilização na escola permite aos estudantes, na opinião de Silva (2004, p. 24), ãampliarem a capacidade de observação e de expressão, ao estimular a fantasia, ao despertar o prazer estético, o senso de humor e a crítica, tornando o ato de ler uma atividade prazerosa e contribuindo para estabelecer o hábito saudável da leitura. Mesmo considerando que nem todos os alunos apreciam a leitura e o debate, a escola, por intermédio do professor, necessita orientar os alunos a decifrar os códigos verbais e visuais dessa linguagem. Com essa ação, instigará outras interpretações e a compreensão do conteúdo que se estuda por meio das interconexões e, por conseguinte, estimulará o desenvolvimento de competências dos alunos relacionadas à reflexão crítica, que são essenciais ao cidadão.

Em um contexto mais abrangente, Claval (1997) ressalta a importância da comunicação e da transmissão de informações para a humanidade, ao lembrar que os estudos da dimensão coletiva dos fatos culturais foi renovado pelos progressos da linguística e da teoria da comunicação. A cultura é feita de informações que circulam entre os indivíduos e estes permitem agir (CLAVAL, 1997, p. 94). A difusão do conhecimento é facilitada pelo domínio da escrita e da leitura. Com a preocupação de realçar a importância da comunicação para o ser humano, Claval (1997, p. 112) discute que a escrita permite fazer chegar as mensagens muito longe, o que favorece a difusão dos conhecimentos formalizados pela ciência e dos textos que veiculam religiões ou ideologias. Essa concepção encaminha para o entendimento de que existem várias maneiras de escrever e de se inscrever nos lugares do mundo e que mais vastas são as formas de se interpretar as mensagens. Esse processo depende da cultura que as pessoas adquirem ao longo da vida.

A leitura e compreensão das informações culturais podem ser facilitadas pelo processo educativo, que pode ser realizado na escola ou em outras instituições sociais. Leontiev (2004) ressalta a importância da educação na história da humanidade, ao apontar que a herança material e intelectual do ser humano e o movimento da história somente é

possível com a transmissão às novas gerações, das aquisições da cultura humana, isto é, com educação. Quanto mais progride a humanidade, mais rica é a prática sociohistórica acumulada por ela, mais cresce o papel específico da educação e mais complexa é a sua tarefa (LEONTIEV, 2004, p. 291).

Atualmente, é indiscutível que a produção cultural possa ser um importante aliado do ensino escolar. Vários conteúdos da escola seriam mais bem compreendidos e internalizados com a utilização de obras literárias, das artes plásticas, de canções, de peças teatrais, de imagens, de gibis, entre outras tantas produções. Entretanto, o professor deve considerar que a constituição cultural que cada aluno traz de sua experiência interfere em seu olhar. Mas isso não significa que essa cultura vá permanecer a mesma ou aliás, se isso acontecer, a escola não atingiu o seu objetivo formativo. Entende-se, também, ser papel dos agentes da escola estimular e socializar o conhecimento das várias formas de expressão cultural, orientando e fornecendo elementos para uma análise crítica da realidade (SILVA; CAVALCANTI, 2008b, 2008c).

Esses recursos didático-pedagógicos necessitam ser antecipadamente selecionados, conforme os objetivos das ações educativas, a fim de motivar, aprofundar o estudo e despertar

o senso crítico, por meio de atividades artísticas e lúdicas, que permitem a avaliação acurada do objeto analisado. As tiras de quadrinhos, os cartuns e as charges apresentam potencial para mediar o ensino-aprendizagem escolar, porque a sua leitura exige a interpretação, tanto de imagens, quanto de texto. Para a sua compreensão em profundidade, é necessário relacioná-la a outros textos, promovendo o diálogo e a crítica atenta entre as pessoas e entre vários textos.

Um dos representantes dessa produção cultural é a revista em quadrinhos (HQs), que no Brasil é chamada de gôgibiö (CARVALHO, 2006; VERGUEIRO, 2005a; RAMOS, 2008; VERGUEIRO; RAMOS, 2009). De acordo com esses autores, o gibi pode ter uma ou mais histórias completas e com personagens fixos e veicular conteúdo infantil ou adulto. Ele costuma ser objeto das primeiras leituras das crianças e segue alguns adultos vida a fora. É com esse entendimento que Silva (2002, p 42) declara: õmuitas pessoas iniciam seu gosto pela leitura a partir de quadrinhosö. Dessa declaração depreende-se que, não raro, descobre-se o prazer da leitura por meio do gibi, podendo, posteriormente, desenvolver o gosto por outras leituras mais complexas, como as obras literárias, as charges (digitais ou não), os cartuns, os livros teóricos ou científicos. Essa é uma constatação que corrobora a legitimidade do trabalho com tiras de quadrinhos e similares nas atividades escolares.

Observa-se, o aumento no uso de tiras de quadrinhos e similares em determinadas escolas, bem como em provas de processos seletivos. Como é bastante divulgado pelos meios de comunicação, esse tipo de produto cultural cotidiano, já faz parte da rotina de algumas pessoas. Logo a facilidade de acesso, aliada ao fato de tratar-se de uma leitura interessante, envolvente, questionadora, instigante, justifica o emprego de quadrinhos para mediar o ensino escolar, permitindo empreender discussões com certo rigor científico, a partir de elementos da vida diária. Nesse prisma, Ramos (2009) constata que, hoje

vê-se uma outra relação entre quadrinhos e educação, bem mais harmoniosa. A presença deles nas provas de vestibular, a sua inclusão no PCN (Parâmetro Curricular Nacional) e a distribuição de obras ao ensino fundamental (por meio do Programa Nacional Biblioteca na Escola) levaram obrigatoriamente a linguagem dos quadrinhos para dentro da escola e a para a realidade pedagógica do professor.

Cartum, charge e tiras de quadrinhos apresentam entre si algumas diferenças estruturais. Porém, nesta pesquisa, essa distinção não foi alvo de preocupação especial, seguindo a orientação de Moretti (2006, p. 1) de que õnão é fácil estabelecer uma diferença definitiva entre essas formas de arteö. Ele salienta que, enquanto a charge utiliza muitas vezes

a caricatura, o cartum raramente o faz. Este surgiu depois da charge e seus personagens são criações do autor, que os desenham em um único quadro. Moretti (2006, p. 2) explica, ainda, que a forma do cartum é universal, atemporal e não-percível, ao contrário da charge, que geralmente é datada e localizada geograficamente. Normalmente, ambos contêm críticas sociais e políticas. Já os quadrinhos são mais versáteis, com uma perspectiva mais ampla: podem ser críticos, esotéricos, infantis, adultos, etc. O autor orienta que

os *quadrinhos* têm personagens e elenco fixos, narrativa sequencial em quadros numa ordem de tempo onde um fato se desenrola através de legendas e balões com texto pertinente à imagem de cada quadrinho. A história pode se desenvolver numa tira, numa página ou em duas ou em várias páginas (revista ou álbum). É óbvio que para uma história ser em quadrinhos ela precisa ter no mínimo dois quadrinhos (ou cenas). A *tira* diária é uma exceção, pois, às vezes, a história pode ser muito bem contada em um só quadrinho (o espaço da própria tira), mas isso não a torna um cartum, apesar da proximidade (MORETTI, 2006, p. 2, grifo do autor).

Nas publicações em língua inglesa, não existe a diferenciação entre cartum e charge, pois nelas se utilizam apenas o termo *cartoon* (cartum ou charge) e *comic strips* para quadrinhos em geral. Em Portugal, também se utiliza indiferentemente o termo inglês *cartoon*; já as tiras em quadrinhos são denominadas banda desenhada ou BD. Na língua francesa e no Brasil, existem as duas expressões (cartum e charge), mas, não raro, a diferença entre essas duas produções culturais faz-se muito tênue.

Para ilustrar o que se considera cartum, um bom exemplo é o *Amigo da Onça*, inspirado em uma famosa anedota<sup>1</sup> muito difundida no início do século XX. O personagem, de humor ferino, satírico, irônico, crítico de costumes é uma criação de Péricles, publicada de 23 de outubro de 1943 a 3 de fevereiro de 1962, principalmente na revista *O Cruzeiro*.

Na Figura 1, observa-se que o autor satiriza programas de televisão, que fazem sensacionalismo, ao provocar expectativa no telespectador, adiando as conclusões a tática mantida ainda hoje para garantir audiência. O *Amigo da Onça*, personagem fixo de Péricles,

1

Dois caçadores dividem uma barraca.  
Um deles pergunta:  
-E se aparecesse uma onça agora?  
-Eu dava um tiro nela.  
-E se você estivesse sem arma?  
-Eu usava o facão.  
-E se você não tivesse facão?

-Eu subia numa árvore.  
-E se não tivesse árvore?  
-Eu corria.  
-E se você estivesse paralisado de medo?  
-Pô, você é meu amigo ou amigo da onça?

(Narrativa de domínio público).

anuncia: *“A continuação desta receita darei na próxima semana!”* A dona de casa, que já estava preparando a receita, fica visivelmente desesperada.

No cartum: *“O Amigo da Onça”* (Figura 1), verifica-se que além do personagem fixo, ele é atemporal e universal. É só um quadro, como quase todos os cartuns, e envolve uma situação social corriqueira.



Figura 1 *“O Amigo da Onça”*  
Fonte: Soares (2008. Adaptada).

Diferentemente, a charge costuma ser mais limitada e específica para um tempo e lugar. Para entendê-la, é necessário reconhecer os personagens e o contexto a que ela faz referência. Ela costuma exagerar determinadas situações e normalmente contém crítica política e social. Às vezes utiliza caricaturas de personalidades conhecidas do cotidiano. Palavra de origem francesa, charge pode ser traduzida como tensão, carga, exagero, ataque. Carvalho (2006, p. 16) conceitua-a como *“um desenho de caráter crítico exagerado, que se refere a uma situação específica no âmbito social, cultural ou público. Justamente por isso, ela é um importante elemento histórico e está atrelada a determinada época ou acontecimento”*.

A charge contém fatos fictícios, porém se refere a fatos reais, daí a necessidade de agregar outras informações, para sua maior compreensão. Coscarelli (2007, p. 66) reverencia o dinamismo desse tipo de produção ao dizer que, *“além de ser um gênero que favorece a*

criação de *links*, por ter muitas lacunas e possibilidades interpretativas, a charge traz em si uma característica interessante: mesclar ficção e realidade de uma forma particular. A Figura 2 traz um exemplo de charge, publicada em um jornal diário da cidade de Goiânia-GO.



Figura 2 ó Charge de Jorge Braga: imigração  
Fonte: O Popular (12 mar. 2008).

Para ser interpretada e compreendida, essa charge necessita ser contextualizada. Macunaíma e Dom Quixote são personagens de dois clássicos da literatura, brasileira e espanhola, respectivamente. Nela se denuncia de forma irônica, o incidente vivenciado recentemente por emigrantes brasileiros em território espanhol. É oportuno ressaltar que, na maioria dos casos, o que leva os brasileiros a migrar é a busca de melhores oportunidades de vida, em outras cidades do país e do mundo.

Os traços do desenho expressam o autoritarismo e põem em evidência a relação desigual entre os países do Sul (classificados como pobres pelo critério econômico) e os do Norte (considerados ricos nessa mesma classificação). O mestiço Macunaíma descalço, a pé, humilhado, expulso por Dom Quixote, branco, calçado, a cavalo, superior. As pás do moinho formam a letra *õXõ* entre os dois personagens, sugerindo visivelmente a codificação de uma competição: Brasil *versus* Espanha.

Essa charge, possivelmente, não seria compreendida em qualquer parte do mundo e, com o passar do tempo, ela perderá gradativamente o sentido, com o distanciamento temporal

do problema abordado. Ela mistura ficção e realidade, ou melhor, aborda com criatividade aspectos de fatos reais, mas normalmente é mais limitada ao tempo e ao espaço.

Já a tira de quadrinhos apresenta ideias que podem alcançar maior amplitude e oferecer um discurso ligado a assuntos mais globalizados, como a Mafalda (Figura 3), que dá margem a várias interpretações sócio-históricas e culturais. Pode, porém, ao contrário, tratar de temas mais localizados em um período e lugar específicos, principalmente em tiras diárias, a exemplo da Figura 4, que satiriza problemas específicos das condições das estradas do estado de Goiás. Cumpre lembrar que as análises e comentários desses quadrinhos, não são os únicos possíveis. Eles podem ter diversas outras interpretações. Esta é uma das características dessa linguagem.



Figura 3 ó Tira de quadrinhos da Mafalda: globo terrestre  
 Fonte: Quino, (2003, p. 104).



Figura 4 ó Tira diária do Katteca: circulação  
 Fonte: O Popular (8 mai. 2008).

Costumeiramente, o cartum e algumas tiras de quadrinhos apresentam conteúdos mais generalizados. Já a charge e as tiras diárias em geral apresentam temáticas mais particularizadas, normalmente envolvendo os problemas e as notícias recém-divulgadas, ligadas ao cotidiano do lugar da publicação. Contudo, mais importante que definir as especificidades dessas produções culturais é demonstrar a compreensão de seu discurso, daquilo que comunica. As tiras de quadrinhos e similares têm dois códigos de comunicação: o linguístico (signo verbal) e o da imagem (signo visual). É comum que esses dois códigos interajam; no entanto, um poderá ter preponderância sobre o outro. Algumas vezes a comunicação é feita apenas com a imagem. Em qualquer caso a leitura da imagem é muito importante e pode sugerir a ideia de susto, movimento, alegria, tristeza, frio, calor, fome, medo. Às vezes, a própria forma da escrita das letras pode comunicar emoção e reação a determinadas situações. Por exemplo, a escrita trêmula representa medo ou frio; a frase escrita com letras grandes ou maiúsculas, grito; com letras minúsculas e fonte menor, cochichos. O enquadramento da imagem também tem os seus códigos: se o desenho pretende transmitir a sensação de poder, autoritarismo, importância, o personagem é desenhado em escala grande, em primeiro plano. Quando se quer mostrar as feições do rosto, é feito em plano de detalhe. Até mesmo o balão, que contém as falas, constitui importante recurso de imagem e pode ser objeto de interpretação. Se a ligação com o personagem for por meio de pequenas bolhas, significa pensamento. O balão com o contorno tracejado é para conversas cochichadas. E, assim, existem infinitas formas de expressão nos quadrinhos, que dependem da criatividade e do sentido que o autor queira dar à sua criação.<sup>2</sup>

Em vista do exposto até aqui, compreende-se que esses elementos culturais podem ser lidos pela imagem (linguagem visual) e pelo texto escrito (linguagem verbal). Essas produções culturais necessitam de interpretação e compreensão, de acordo com Eco (1993) e Sitya (1995). Para esses autores, o texto tem intencionalidade e a interpretação da argumentação exige a consideração do tempo e espaço do enunciado e do interlocutor. Isto é, a significação depende de quem fala, de onde está falando, de como e de quando fala. Sua compreensão subordina-se ao conhecimento e visão de mundo de cada um. Cirne (1972, p. 12) destaca que òé preciso saber ler formalmente os quadrinhos para que consigamos lê-los

---

<sup>2</sup> Para um estudo mais detalhado sobre essa temática, que não é específica desta pesquisa, consultar Carvalho (2006); Iannone; Iannone (1994); Milhomem (2002); Rama (2005); Ramos (2009); Silva (2002).

ideologicamente, não ficar apenas na superfície: ler as entrelinhas, aprofundar seu conteúdo. Na verdade, o que se faz é recriar o discurso dos quadrinhos. A sua leitura permite várias interpretações.

Alegria (2001, p. 351) lembra que a imagem tem cada vez mais presença e importância na sociedade contemporânea. Sendo uma linguagem universal, permite ser simbólica, como os mapas hipsométricos, cuja compreensão é possível em qualquer parte do mundo.

A capacidade da leitura de imagens é adquirida ou aperfeiçoada pela aprendizagem, como se aprende a linguagem verbal. Com essa compreensão, ler imagens consiste em refletir e verbalizar sobre a mensagem que sugere ou transmite.

Alegria (2001) explica que, como uma imagem não é uma reprodução fiel da realidade, ela dá margem a várias leituras. E que, ao considerar a possibilidade de várias interpretações, o professor deve ser cuidadoso para não impor a sua própria leitura. O seu papel deve ser orientar a análise mais pertinente, segundo os objetivos do conteúdo estudado, sem descartar as outras representações possíveis.

De acordo com a referida autora, a linguagem da imagem e a linguagem verbal complementam-se, embora a linguagem textual costume ser mais valorizada no ensino e na sociedade de uma forma geral. A exceção são as fotografias, que às vezes aproximam-se tanto do real, que acabam sendo confundidas com ele. No entanto, ela ressalta que a imagem é uma forma de descrever a realidade e, na sua análise, constroem-se as interpretações.

A linguagem dos quadrinhos tem presença constante na sociedade atual. Vergueiro (2005b, p. 7) assegura: sem dúvida, os quadrinhos representam hoje, no mundo inteiro, um meio de comunicação de massa de grande penetração popular. Essa constatação apoia-se na verificação de que, mesmo com o aparecimento e concorrência de outras formas de comunicação, os quadrinhos continuam seduzindo um grande número de leitores fiéis. A atração pelos quadrinhos é explicada por Cirne (2000, p. 19) da seguinte forma: a arte que não sabe seduzir não leva à paixão, não leva à reflexão. Dessa maneira, ele justifica a sobrevivência na atualidade, dos quadrinhos, que têm origem em tempos remotos.

Desde muito cedo, as crianças criam desenhos para comunicar alguma ideia, como já o fazia o homem nas cavernas. Essa estratégia de comunicação que é bem semelhante à das

histórias em quadrinhos, em que, com o uso de imagem gráfica, transmitem-se mensagens ou ideias, muitas vezes, com ironia, irreverência e crítica. Segundo Cirne (2000), até os anos 60, a arte dos quadrinhos era considerada uma arte menor ou, pior ainda, condenada por grande parte da sociedade (principalmente pais e professores), que a via com maus olhos, considerando sua leitura perniciososa para os mais jovens. Atualmente, já é bastante aceita e reconhece-se que contém símbolos e significados que podem permitir uma reflexão questionadora. É um elemento cultural que, no entendimento de Cirne, pode até mesmo alcançar a dimensão da poesia. Ele esclarece que pensamos quadrinhos estética, política e culturalmente, acreditamos, inclusive, que poderemos pensá-los através de uma possível Poeticidade Libertária (CIRNE, 2000, p.15-16).

A leitura e escrita podem ser permeadas pelo prazer (expresso no riso), indignação, surpresa, criatividade, criticidade e riqueza de análise. Todas essas respostas podem ser alcançadas na leitura das tiras de quadrinhos, das charges e dos cartuns, cuja compreensão envolve a imagem e o texto, expresso pela escrita ou, subentendido nos desenhos. Nos quadrinhos, tem-se a percepção do mundo pela observação do discurso, símbolos, sutileza das informações. É uma leitura muitas vezes agradável e, ao mesmo tempo, instigadora, irônica, mordaz, densa e que pode ser utilizada como instrumento auxiliar de ensino, para decodificar e interpretar o espaço vivido (SILVA, 2007).

A diversificação da linguagem e o exercício da imaginação permitem fazer a mediação de conteúdos escolares específicos, de acordo com os objetivos educacionais que se queira alcançar. Na visão de Vergueiro (2005b, p. 24), os quadrinhos podem ser utilizados em qualquer nível escolar e com qualquer tema. Sua escolha depende da análise do nível de conhecimento e capacidade de compreensão dos alunos. O seu uso pode ser indicado para iniciar o tema, aprofundar algum conceito, concluir algum estudo ou mesmo confrontar ideias, desde as séries escolares iniciais e até o nível universitário.

Mendonça (2002) lembra que os desenhos de determinadas histórias em quadrinhos podem facilitar a produção de sentido para pessoas com baixo grau de letramento. Esse fato pode reproduzir a conclusão equivocada de que os quadrinhos sejam uma leitura de qualidade inferior. Essa pesquisadora ressalta que, na verdade, determinadas HQs demandam estratégias de leitura sofisticadas, além de um alto grau de conhecimento prévio, sendo quase que destinadas apenas aos iniciados nos enredos de seus personagens. (MENDONÇA, 2002, p. 202). Nesse sentido, a compreensão de alguns quadrinhos demanda reflexão e

conhecimento prévio sobre o assunto. Eles apresentam potencialidade para se discutirem principalmente temas relacionados ao cotidiano.

Essa produção cultural é um recurso de fácil acesso e de baixo custo. Silva (2005, p. 1) assinala que ãum outro aspecto importante na utilização de tais recursos é a sua proximidade com o cotidiano, pois estes são geralmente encontrados em jornais e revistas, tratando temas atuais, atemporais, divertindo e marcando épocasö. É fundamental destacar que esse tipo de leitura e interpretação amplia a capacidade de compreensão da expressão cultural e essa riqueza de análise proporciona uma maior reflexão questionadora das condições sociais, políticas e econômicas do lugar e do mundo.

A análise dos códigos visuais e verbais dos quadrinhos e similares pode, sim, despertar o interesse pelo assunto, dinamizar as aulas, motivar o debate, permitir uma reflexão crítica sobre várias questões, porém não deve ser o único recurso didático, devendo integrar e complementar outras atividades para mediar satisfatoriamente a compreensão do conteúdo do livro didático ou de outros temas pertinentes à formação educativa. Vergueiro (2005b, p. 27) orienta: ãdeve-se buscar a integração dos quadrinhos a outras produções das indústrias editorial, televisiva, radiofônica, cinematográfica etc., tratando todos como formas complementares e não como inimigas ou adversárias na atenção dos estudantesö.

Com esse olhar, o uso de tal produção é um recurso que pode favorecer a interdisciplinaridade na escola. De acordo com Silva (2002, p. 50), o humor de uma maneira geral, ãfaz muito apelo à intertextualidade, utilizando frequentemente ãtextosö de outros contextos. [...] Os discursos se tornam humorísticos apenas se o público tiver conhecimento a respeito de outros textosö. Isto significa que a compreensão de uma charge, tira de quadrinhos, tal como dos textos de comédia ou mesmo das anedotas, dos gracejos, exige conhecimentos de várias áreas. É importante ressaltar que os cartuns, tiras de quadrinhos e charges somam uma produção que não deve ser compreendida apenas como humor, pois o seu conteúdo, quase sempre envolve temas relevantes da vida social. Esse é mais um motivo para a charge e as tira de quadrinhos serem indicados como constitutivos de um hipertexto, isto é, um outro texto produzido pela interligação de informações de textos diversos. Essa possibilidade legítima, ainda, o seu uso como uma proposta de trabalho interdisciplinar, por envolver vários saberes.

Foi nessa direção que Campos (1995), ao relatar uma experiência com charges na mediação do estudo de Língua Portuguesa no ensino básico de uma escola pública de GoiâniaGO, concluiu: *“A charge é autenticamente interdisciplinar. [...] Ela deve levar o professor e o aluno a uma leitura de profundidade, a uma leitura que leve o leitor a criar dissertações e a pensar-repensar sua própria vida, sobre a realidade goiana e a brasileira”* (CAMPOS, 1995, p. 25). Pode-se complementar, propondo a reflexão acerca da própria realidade do ser humano no mundo atual.

As tiras, cartuns e charges propiciam diversas leituras e, se sua interpretação for interdisciplinar, poderá resultar em uma produção de texto ou de hipertextos, com diversificadas informações de conteúdos relevantes para a aprendizagem. São atividades que podem ser realizadas em qualquer disciplina. E, no caso do ensino de Geografia, oferecem muitas possibilidades de mediar com consistência o ensino-aprendizagem de conteúdos geográficos.

### 1.3.1 **Tiras de quadrinhos e similares na mediação do estudo de conteúdos geográficos**

O conhecimento cultural é fundamental no ensino de Geografia para se compreender as informações e comunicações do cotidiano, reaproveitá-las como conteúdo de estudo. O modo de vida urbano é responsável, em grande parte, pelas expressões culturais da sociedade atual e a cidade reflete uma pluralidade cultural, que é fruto do dinamismo da vida urbana.

Em se tratando de cultura urbana (BENACH, 2005; CARLOS, 1996, 2001; SANTOS, 1997, 2004), é preciso considerar as modificações que ocorrem no cotidiano das relações sociais, que são impostos pelo mundo da técnica. O progresso técnico coloca à disposição do consumidor produtos que proporcionam contatos interpessoais, de natureza tão impessoal que acabam por promover ou facilitar o isolamento, o individualismo exacerbado, a indiferença no tocante ao outro. Contraditoriamente, ao mesmo tempo, acontece uma invasão e exposição da privacidade, a perda da individualidade. Um exemplo pode ser o uso do aparelho celular em público, que, dependendo da atitude do usuário, pode resultar em exposição, ou até mesmo imposição, de assuntos a outras pessoas que compartilham a presença em determinados lugares da cidade.

Torna-se interessante elucidar que o avanço técnico não atinge todos os lugares e sujeitos com a mesma intensidade, como alguns alardeiam. Na verdade, não é desprezível o número de pessoas que ainda não estão totalmente integradas a essas inovações, tanto pela situação socioeconômica, como por resistência cultural e opção pessoal. Portanto, é um equívoco apregoar que se acabou a diversidade e que a cultura do mundo está homogeneizada.

Uma abordagem empreendida por Santos (1987, 2004), que colabora na verificação de que a cultura não é única, destaca a diferenciação existente entre cultura popular e cultura de massa. De acordo com ele, a cultura popular nutre-se do que é vivenciado de forma profunda pelos seres humanos, enquanto a cultura de massa alimenta-se das coisas, não se preocupa com a reflexão crítica. Na sua compreensão, a cultura de massa, denominada *cultura* por ser hegemônica, é adversária da consciência (SANTOS, 1987, p. 64, grifo do autor). Para Santos (1987), essa cultura é um dos elementos responsáveis por incentivar o consumismo nas cidades, porque ela se articula com os produtos que são impostos pelo mercado, sendo ela própria uma mercadoria a ser consumida.

A cultura de massa convive nas cidades com a cultura popular. No conceito de Santos (1987, 2004), a cultura popular é aquela cujos elementos identificam as raízes do ser humano. Ela produz os símbolos que revelam a cultura do lugar. Mas essas duas culturas cruzam-se nos ambientes urbanos e às vezes é difícil delimitar as suas divergências. Nesse aspecto, Santos (1987, p. 66) preconiza que é por isso que as cidades abrigam ao mesmo tempo uma cultura de massas e uma cultura popular, que colaboram e se atritam, interferem e se excluem, somam-se e se subtraem, num jogo dialético sem-fim. Esse movimento caracteriza a dinâmica cultural da cidade no mundo globalizado.

No tocante ao tema globalização, Santos (2004, p. 162) adverte que para a maior parte da humanidade, o processo de globalização acaba tendo, direta ou indiretamente, influência sobre todos os aspectos da existência: a vida econômica, a vida cultural as relações interpessoais e a própria subjetividade. No entanto, ele acredita na impossibilidade da homogeneização cultural, porque no movimento da sociedade, as características do local sobrevivem ao lado do global e a cada movimento novo, há um novo reequilíbrio em favor da sociedade local e regulado por ela (SANTOS, 2004, p. 146). Com esse ponto de vista, Santos defende que o local recria novas culturas e reage às ações do global e estimula a permanência da cultura do lugar apesar da pressão da cultura mundial. Desse modo, a análise

da cultura para a Geografia, merece ser permeada pela presença de elementos da realidade do lugar e do mundo, por aspectos do velho e do novo, por expressões da cultura popular e da cultura de massa.

Considerada essa perspectiva, a análise geográfica precisa ser plural e diversificada ó a representação do espaço tem vários significados e análises. Existem, portanto, inúmeras maneiras de pensar, representar e interpretar o espaço geográfico, inclusive formas alternativas de leituras desse espaço.

Assim, o uso de linguagem não convencional no estudo de Geografia articula-se com novas propostas de ensino. Para Reichwald (2004, p. 69), ão bojo da renovação e dos novos caminhos trilhados, dialogar com as áreas do conhecimento, ler Geografia com base em textos variados das diferentes ciências, da mídia, do imaginário popular etc. é algo enfatizado com as mudanças dos anos 80 em especial. Essas várias opções de realização de leituras geográficas possibilitam novas propostas de ensino dessa disciplina.

Um olhar geográfico em diversas obras de arte existentes pode contribuir para tornar mais significativa a interpretação e aprendizagem dessa Geografia no nível escolar. O esforço para apreender a complexidade do mundo e percebê-lo sob aspectos diversos, mediado por diferentes representações, já é realidade em algumas áreas do conhecimento geográfico. Com essa referência, Reichwald (2004, p. 70) sinaliza que conhecer ão espaço do nosso aluno como expressão de valores culturais e políticos, além dos econômicos, ajuda significativamente na construção de uma geografia mais envolvente/próxima.

A análise geográfica, nas escalas local, regional, nacional e mundial, pode se realizar por intermédio de diversos agentes culturais. Reichwald (2004, p. 71) afirma que a ãtrama da realidade do mundo só se aproxima da sala de aula quando variamos as fontes de informação e alerta que ão livro didático não pode ser a única orientação na sala de aula. Mais adiante o mesmo autor salienta que a ãmídia, jornal e televisão em especial, é instrumento que nos informa de maneira rápida sobre o mundo (REICHWALD, 2004, p.72).

Por meio de tiras de quadrinhos e charges, é possível estudar conteúdos da Geografia escolar, como, por exemplo, categorias geográficas baseadas na conceituação de alguns geógrafos. Moreira (1987) e Corrêa (2000) destacam: paisagem, região, espaço, lugar, território, ambiente e natureza. Já Cavalcanti (2002, p. 38) acrescenta os conteúdos procedimentais, que ãdizem respeito àqueles temas trabalhados nas aulas com o intuito de

desenvolver habilidades e capacidades para se operar com o espaço geográfico e diferenciais dos conteúdos atitudinais e valorativos, que referentes à formação de valores, atitudes e convicções (CAVALCANTI, 2002, p. 40), os quais devem permear todas as disciplinas e setores da escola. Nessa perspectiva, podem-se analisar temas como globalização, a questão urbana, ética ambiental, cartografia, cidadania, diversidade cultural e social, ética social e outros.

A interpretação das imagens gráficas e do discurso facilita a compreensão e assimilação de informações. Muitas campanhas publicitárias utilizam quadrinhos para propagar ideias ou comunicar temas de utilidade pública. No entanto, nem sempre a linguagem é tão simples, podendo fazer uso de afirmações com duplo sentido ou de argumentos sutis para propagar ou ridicularizar algum acontecimento do cotidiano e que, às vezes, não é compreendido por todos.

As tiras de quadrinhos e similares, uma expressão da cultura urbana, alcançam pessoas com idade diversificada. Eles constituem uma espécie de lazer e tratam, em regra, com humor crítico e irônico, até mesmo temas considerados sérios. Portanto, podem ser considerados como um tipo de comédia de costumes, por fazer crítica aos fatos do cotidiano, à política, à economia, à vida urbana. No entanto, as diversas formas de quadrinhos ainda são pouco presentes como recurso didático nos livros de Geografia do ensino fundamental. Essa realidade foi averiguada nos livros didáticos de Geografia mais adotados na rede pública de ensino do município de Goiânia e do estado de Goiás (quadros 1 e 2).

<b>Título da obra</b>	<b>Autor</b>	<b>Escolas</b>
<i>Projeto Araribá/Geografia</i>	AOKI, V.	Redes Municipal e Estadual de Ensino
<i>Geografia crítica</i>	VESENTINI, J. W. ; VLACH, V.	Redes Municipal e Estadual de Ensino
<i>Geografia: homem e espaço</i>	LUCCI, E. A. ; BRANCO, A. L.	Rede Municipal de Ensino
<i>Geografia, sociedade e cotidiano</i>	MARTINS, D. et al.	Colégio Estadual Lyceu de Goiânia
<i>Geografia</i>	ADAS, M.	Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (Cepae-UFG)

Quadro 1 ó Livros didáticos analisados quanto ao emprego de quadrinhos

Título da obra	Nº de quadrinhos por ano escolar				Total
	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	
<i>Projeto Araribá/Geografia</i>	0	2	0	0	2
<i>Geografia crítica</i>	5	5	4	7	21
<i>Geografia: homem e espaço</i>	11	10	11	5	37
<i>Geografia, sociedade e cotidiano</i>	0	2	1	10	13
<i>Geografia</i>	1	0	1	2	4

Quadro 2 ó Quantidade de quadrinhos nos livros didáticos de Geografia

Na quantificação dos dados verificou-se maior presença de quadrinhos na coleção de livros *Geografia: homem e espaço*, com um número bem superior ao de *Geografia crítica*, que vem em segundo lugar, seguida pela coleção *Geografia, sociedade e cotidiano*. As coleções que contêm menor número de quadrinhos são: *Geografia*, de Melhem Adas e *Projeto Araribá/Geografia*, sendo que nessa última, aparecem apenas dois quadrinhos no livro do sétimo ano. Assim, pela observação dos dados do quadro 2, nota-se que essa produção cultural ainda é pouco divulgada nas obras didáticas de Geografia, sendo até mesmo ausente em algumas.

É importante destacar que os quadrinhos, quando aparecem nas obras didáticas, nem sempre são empregados de forma adequada e eficiente para mediar a produção de conceitos geográficos. As expressões imagéticas ainda são pouco exploradas. Há uma maior preocupação com o discurso (texto escrito). Existem, ainda, casos, em que o quadrinho está apenas presente, sem que se aproveitem suas possibilidades comunicativas.

Cumprе esclarecer, no entanto, que uma grande presença numérica da linguagem de quadrinhos não afiança a qualidade educacional dos compêndios escolares. Principalmente se as atividades propostas não forem encaminhadas de maneira a desenvolver o pensamento reflexivo, questionador, para estimular a crítica e a criatividade. Ou seja, é preciso ir além do exame comum dos fatos cotidianos existentes nessa produção cultural e, à luz do conhecimento científico, almejar alcançar a produção de conceitos geográficos. Apesar da crescente relação entre educação e quadrinhos, não deixa de ser significativa a persistência da escassez de quadrinhos nas obras didáticas de Geografia, a despeito da existência de estímulo, até mesmo governamental, para o uso de quadrinhos na escola.

Alegria (2001) considera que a escola, por meio dos professores, pode e deve contribuir na leitura de imagens, tendo a imagem como um recurso didático-pedagógico. O

ensino pela imagem deve ser uma leitura mais reflexiva e crítica, com mais critério, na motivação da sua análise.

Nesse sentido, deve fazer parte da cultura geográfica a leitura da imagem, analisá-la em seus aspectos objetivos e subjetivos. Pode-se iniciar pelo nível instintivo, que é a leitura instantânea, superficial, continuar pelo nível descritivo, com a análise de seus elementos constitutivos, até a interpretação de seu conteúdo simbólico, de uma forma mais aprofundada.

O exame das imagens e discursos encontrados em charges e tiras de quadrinhos concernentes à geografia da cidade, comprova que elas portam informações de Geografia que perpassam todas as fases do ensino básico. Como o estudo da cidade contempla temáticas ligadas ao cotidiano, é mais passível de significação para os estudantes. Além disso, a dinâmica social da cidade proporciona o contato com diversas pessoas e diversificadas expressões culturais. Aprender a cidade é uma oportunidade para elaborar e praticar a cidadania, na perspectiva de uma convivência com mais urbanidade.

Os elementos geográficos da cidade podem ser expressos de várias formas. Isso é enfatizado por Cavalcanti (2002, p. 16), ao dizer que os temas da cidade e do urbano são conteúdos que propiciam aos alunos possibilidades de confronto entre as diferentes imagens de cidade, as cotidianas e as científicas. Essas diferentes concepções da cidade podem ser percebidas em diversas manifestações da cultura, como canções, poesias, reportagens, filmes, tiras de quadrinhos, crônicas etc.

Ambiente, modo de vida, trabalho, moradia, trânsito e transportes, segurança, saúde, consumo e consumismo, segregação, lazer, educação, cultura, ética, comportamentos e valores urbanos são alguns dos elementos da dinâmica do espaço urbano/cidade e suas contradições, que podem ser representados nas produções culturais de que trata esse estudo (charges e tiras de quadrinhos). A decodificação da apresentação desses elementos de arte dimensiona uma percepção mais aguda, podendo ir mais fundo na investigação sobre a cidade em seus muitos aspectos.

Ao considerar as múltiplas dimensões em que a cidade pode ser abordada, Cavalcanti (2001) diferencia espaço urbano (conteúdo) e cidade (forma). Com base em Lefebvre (2006) e Carlos (1996), ela ressalta que existe uma relação dialética entre essas categorias, as quais não se separam de forma absoluta, afirmando: a cidade é um espaço geográfico, é um conjunto de objetos de ações, mas entendendo que ela expressa esse espaço, como lugar de existência

das pessoas, não apenas como um arranjo de objetos, tecnicamente orientado (CAVALCANTI, 2001, p. 15). Cidade e espaço urbano constituem pares dialéticos de uma mesma realidade, sendo que o fenômeno da urbanização altera tanto o espaço urbano como a cidade.

O processo de urbanização traz consigo mudanças na relação sociedade-natureza e dos seres humanos entre si. No espaço urbano (re)definem-se as relações sociais do cotidiano, que a sociedade concretiza no desenho da cidade, no sentido do que afirma Carlos (2001, p. 11): *ões diversos elementos que compõem a existência comum dos homens inscrevem-se em um espaço; deixam aí suas marcas. O ser humano (d)escreve de várias formas a história de sua existência, cujas interpretações são múltiplas.*

Esta é também a perspectiva de Lefebvre (2006) ao argumentar que a partir do uso da cidade, de seu consumo, constitui-se a identidade e memória da sociedade urbana. Assim compreendida, a cidade é, por certo, um conceito que tem significado para os estudantes.

Com suas considerações alusivas à importância de se ter um ensino com significação para os alunos, Castellar (2006) contribui com essa discussão. E conclui que, dentro desse contexto, a cidade pode e deve ser um projeto de educação geográfica.

A proposta de um processo ensino-aprendizagem de Geografia com a mediação de quadrinhos, cartuns e charges pressupõe, sobretudo, trabalhar com um material que, entre outras características, seja instigante, criativo, crítico, questionador e que, com humor e aprofundamento científico, sirva a propósitos pedagógicos e didáticos. A experiência profissional mostra que, mesmo nos livros didáticos de Geografia, pouco se utilizam tiras de quadrinhos e similares para ilustrar conteúdos específicos dessa disciplina. Entretanto, a pesquisa experimental veio confirmar o entendimento de que esses recursos didático-pedagógicos propiciam uma relação ensino-aprendizagem mediada pela análise questionadora e, ainda, o interesse, demonstrado por parte dos estudantes, na prática educativa.<sup>3</sup> No caso da Mafalda talvez a mais utilizada, principalmente em livros de Língua Portuguesa percebe-se que, se houvesse um levantamento prévio de suas várias possibilidades de uso no ensino de

---

<sup>3</sup> Constatou-se o interesse dos alunos por meio da observação da experiência profissional nas aulas de Geografia do Ensino Básico, no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (Cepae/UFG). Os estudantes envolviam-se nos debates, desenvolviam argumentos críticos, demonstrando sagacidade, ao perceber as sutilezas da linguagem dos quadrinhos, relacionavam com o estudo de Geografia e produziam com competência os conceitos geográficos abordados.

Geografia, ela poderia ser apropriada mais frequentemente pelas ações didático-pedagógicas. A adequada utilização desses materiais, aliada a uma proposta de estudo consistente e bem fundamentada, pode proporcionar uma aprendizagem com maior senso crítico, reforçada pelo potencial educativo desses recursos.

Encontram-se tiras de quadrinhos da Mafalda com temas geográficos em alguns livros didáticos de Geografia e outras, em compêndios de Língua Portuguesa. O simples contato com o livro *Toda Mafalda*, além de despertar interesse, provocou certa inquietação, ante a percepção de que há muito a ser explorado para motivar e mediar, com profundidade e análise crítica, os debates de temas tratados nas aulas de Geografia.

Os quadrinhos retratam muitas situações de conteúdo geográfico, que podem ser analisadas em diversas escalas: local, regional, nacional ou mundial. Considerando a escassez de obras didáticas sobre a Geografia do município de Goiânia e mesmo do estado de Goiás e com a intenção de procurar superar um pouco essa lacuna, julgou-se importante analisar, além da Mafalda, algumas produções locais. Para tanto, optou-se por verificar essas representações publicadas diariamente no jornal *O Popular*, diário de maior circulação no estado.

Criados pelo artista Joaquim Salvador Lavado ó Quino, da Argentina (onde é comum esse apelido para pessoas que têm Joaquim, como nome), Mafalda e sua turma são personagens de quadrinhos conhecidos praticamente no mundo todo. A obra foi traduzida para idiomas de vários países. A Mafalda surgiu em 1964 e suas tiras foram produzidas até 1973, período de turbulência política na Argentina, Brasil, Uruguai e muitos outros países da América Latina que viviam em regime ditatorial. Ela é uma criança com idade entre 6 e 8 anos, que interroga e dá opinião sobre a vida, sobre muitos assuntos: o planeta, as relações entre os países, o espaço sideral, o país, as relações familiares, a política, a economia, os relacionamentos, os preconceitos sociais. Mafalda convive e se relaciona com adultos (pai, mãe, professora) e com crianças (os amigos: Suzanita, Felipe, Manolito, Miguelito, Libertad e o irmão mais novo, Guille). Essas tiras de quadrinhos enfocam assuntos mundializados, dos quais grande parte oferece condições de abordagem em Geografia Geral, com possibilidades de determinadas adaptações para a escala nacional. Essa obra é rica em considerações capazes de potencializar o estudo de Geografia em aspectos de nível nacional e mundial.

E como contemplar o regional, o local (Goiás) (Goiânia)? Essa questão despertou para a necessidade e a possibilidade de se buscar essas outras escalas de análise geográfica em

publicação local. Procurou-se suprir esta lacuna nas publicações recentes do gênero quadrinhos divulgadas no jornal *O Popular*, da cidade de Goiânia-Goiás. Como nas tiras do personagem ãKattecaö, um índio catequizado, que é repórter, criado por *Britvs* (pseudônimo de João Luis Brito de Oliveira, que também é conhecido com o nome de sua criação ó *Katteca*). O autor é maranhense da cidade de Pastos Bons, foi criado em Natividade (antigo Norte de Goiás, hoje Tocantins) e iniciou a sua publicação no jornal *O Popular* desde o ano de 1973. As tiras diárias do Katteca representam fatos e elementos do cotidiano da sociedade brasileira, goiana e goianiense. Além disso, explorou-se a possibilidade de pensar a sociedade urbana retratada nas tiras da ãMagazildaö, personagem de Mariosan Gonçalves, que nasceu em Iraí-MG, é o mais jovem dos autores pesquisados. No ano de 1979, mudou-se para Goiânia e na década de 1980 iniciou as publicações de seus trabalhos. A partir de 1987 trabalha no jornal *O Popular*. Além disso, já produziu cartilhas para empresas públicas e privadas e há 27 anos publica uma charge no jornal mensal *Porantim*, do Conselho Indigenista Missionário (CIMI), órgão do Conselho Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Magazilda é uma mulher moderna, que se depara com os problemas da vida urbana no mundo atual. Essa mesma situação foi averiguada nas condições urbanas veiculadas também em charges de Mariosan e de Jorge Braga. Jorge dos Reis Braga nasceu na cidade de Patos de Minas e aos 13 anos começou a desenhar cartuns e charges para jornais. A sua carreira em Goiânia teve início no princípio da década de 1970. Ele criou a gibiteca do estado de Goiás e a gibiteca itinerante. Também, assina a produção do personagem infantil Romãozinho, mais direcionado ao tema ambiental e publica, ainda, o jornal humorístico (*Zé Ferino*); revistas e livros.

A tarefa investigativa foi realizada tendo como foco aspectos fundamentais para a Geografia escolar, com o intuito de contribuir para tornar esse estudo mais consistente, por meio da crítica coerente e aprofundada. Os personagens Mafalda, Katteca e Magazilda estão mais bem caracterizados na categoria de tiras de quadrinhos, enquanto as outras criações de Mariosan e as obras de Jorge Braga aproximam-se mais da charge e assim que foram denominadas neste estudo. A proposta de ensino, elaborada aqui, pretende ser capaz de desenvolver a reflexão, mediante uma prática educativa comprometida com a realidade social. Essa experiência articula-se com a seguinte proposição de Milton Santos:

é desse modo que se podem formar cidadãos conscientes, capazes de atuar no presente e de ajudar a construir o futuro. Por isso, longe da ambição, que, aliás, escapa à nossa competência de fornecer um formulário de técnicas de ensino ou um



Your complimentary  
use period has ended.  
Thank you for using  
PDF Complete.

[Click Here to upgrade to  
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

programa pedagógico acabado, preferimos empreender uma tentativa de reconhecimento dos aspectos principais de nossa época, alinhando fatos e problemas que a caracterizam e que, por isso mesmo, devem fazer parte de um plano de estudos que leve em conta a modernidade, sua realidade concreta e sua existência sistêmica (SANTOS, 1997, p. 121).

Evocar aqui esse pensamento de Santos é inteiramente pertinente, pois ele propõe que se relacionem período técnico-científico, estudos geográficos, cidadania e consciência do período atual em que se vive, em uma concepção contextualizada, concreta e significativa para os estudantes. É também o que se almeja, com a elaboração de uma proposta de ensino, em um processo em que se considere e se discuta a vivência e experiência dos sujeitos envolvidos.

## 2 A REDE DE SIGNIFICAÇÃO E O HIPERTEXTO NA GEOGRAFIA ESCOLAR

*Um galo sozinho não tece uma manhã:  
ele precisará sempre de outros galos.  
De um que apanhe esse grito que ele  
e o lance a outro; de um outro galo  
que apanhe o grito de um galo antes  
e o lance a outro; e de outros galos  
que com muitos outros galos se cruzem  
os fios de sol de seus gritos de galo,  
para que a manhã, desde uma teia tênue,  
se vá tecendo, entre todos os galos.*

*JOÃO CABRAL DE MELO NETO*

A relação ensino-aprendizagem constitui um processo cuja complexidade deve ser considerada na avaliação de seus resultados. A metodologia de ensino empregada é um dos fatores importantes para a realização da atividade educativa, mas não deve ser concebida como um modelo infalível e determinante para o seu êxito. É necessário discutir sempre a metodologia, porém sem deixar jamais de inseri-la no contexto histórico, cultural, social e econômico.

A escolha de um determinado processo de ensino-aprendizagem fundamenta-se em uma concepção clara de sociedade e em métodos de ação e reflexão, na tentativa de atingir os objetivos de uma proposta de projeto de educação. Na visão de diversos autores (CALLAI, 2001a; CAVALCANTI, 1998, 2002, 2005a, 2008; LIBÂNEO, 1994, 2004; MORAN, 2006), ensino e aprendizagem constituem uma unidade, que se configura como uma relação dialógica e dialética, mediada pelo professor, na qual professor e alunos são sujeitos ativos da atividade educativa. Libâneo (1994, p. 90) aborda esse processo, explicando que

podemos sintetizar dizendo que a relação entre ensino e aprendizagem não é mecânica, não é uma simples transmissão do professor que ensina para o aluno que aprende. Ao contrário, é uma relação recíproca na qual se destacam o papel dirigente do professor e a atividade dos alunos.

Ao enfatizar o papel do professor como orientador-mediador intelectual da aprendizagem, Moran (2006, p. 30) diz que ele *õinforma*, ajuda a escolher as informações mais importantes, trabalha para que elas se tornem significativas para os alunos.õ O professor

deve proporcionar o debate e a análise para permitir a compreensão, a avaliação e o questionamento das informações.

Para Cavalcanti (1998, p. 139), também a relação ensino-aprendizagem deve ser um processo de interação entre sujeito (aluno em atividade) e objetos de conhecimento (saber elaborado) sob a direção do professor, que conduz a atividade do sujeito ante o objeto, para que este possa construir seu conhecimento. Tanto o professor como os alunos são sujeitos sociais do processo de elaboração do conhecimento, que é uma relação dialética. E Oliveira (2002, p. 217) argumenta que se ensina-se aprendendo e aprende-se ensinando. Concebe-se o processo de educação como uma atividade em permanente devir, quando novos saberes são acrescentados, em uma verticalização do que já é conhecido.

Ao mediar a produção de conhecimentos, o professor deve levar em consideração que os alunos possuem outros conhecimentos anterior e além dos da escola formal (BARBOSA, 1991, 1997; CAVALCANTI, 1998, 2002, 2005; PENTEADO, 1994, 2001; VYGOTSKY, 2000, 2008a). São conhecimentos cotidianos ou não-científicos que necessitam ser aprimorados, desmistificados ou mesmo negados mediante a aquisição do conhecimento científico. Nessa perspectiva, a relação ensino-aprendizagem é um processo dinâmico, consciente e intencional, envolvendo, entre outros aspectos, compreensão, curiosidade, criatividade, informações, reflexão, desafios, emoção, conflitos.

A cultura, as relações sociais dos alunos e a realidade sócio-histórica, na qual a escola se insere, permeiam as atividades educativas e influenciam a forma do diálogo professor-aluno e dos alunos entre si. Portanto, a dimensão do ensino-aprendizagem pressupõe a relação entre o eu e o outro e é historicamente formalizada pela sociedade. Vygotsky (2008a) enfatiza a importância dessa relação na atividade educativa, possibilitando aos alunos uma melhor compreensão e aquisição de novos conhecimentos, no relacionamento com o professor, na convivência com outros colegas mais capazes, em determinados aspectos. O ambiente escolar é o *locus* privilegiado para a aquisição e internalização do conhecimento científico, mesmo considerando não ser o único lugar para a sua realização. Conforme Paulo Freire (1982), a leitura do mundo é anterior à leitura da palavra e nem sempre a leitura da palavra na escola é a da palavra-mundo. O realce na palavra composta do autor é para marcar que a aprendizagem inicia-se antes do acesso à escola.

A procura de compreensão do mundo e a busca da essência da existência humana devem ocorrer mediante a análise da situação concreta do contexto social e da história do espaço construído pelos seres humanos. Na escola, acontece o encontro diversificado de culturas. Callai (2001a, p. 136) sintetiza: o aluno é um ser histórico que traz consigo e em si uma história, e um conhecimento adquirido na sua própria vivência. Ele é, portanto, um sujeito social ativo, fato que deve ser considerado nas proposições do ensino escolar.

Segundo essa perspectiva, o conhecimento ocorre com o compartilhar de significados e sentidos. A intervenção do professor é importante, porque o simples contato com os objetos de conhecimento não garante a aprendizagem. O professor deve ser um agente provocador e motivador de situações de aprendizagem. Fontana (1996) avalia que, nas atividades rotineiras, a mediação do adulto ocorre de uma forma mais espontânea, enquanto na escola existe uma orientação intencional para que o aluno adquira conhecimento.

Dessa forma, a Geografia, como conteúdo escolar, deve fornecer as bases para a elaboração do conhecimento e a produção dos conceitos geográficos, indo além do senso comum, permitindo a articulação entre o dinamismo da realidade do mundo e do lugar. Cavalcanti (2002, p. 32) destaca que no ensino de Geografia, os objetos de conhecimento são os saberes escolares referentes ao espaço geográfico. Não apenas os conteúdos sistematizados, como também os valores, as atitudes, os comportamentos e as ações que o estudo envolve.

Assim, a educação geográfica escolar terá maiores possibilidades de ser bem sucedida por meio de conteúdos mais significativos para os alunos. A elaboração dos conceitos mediante signos e representações, com o intuito de educar para estar, viver e conviver no mundo, contribuirá para práticas mais conscientes no espaço social cotidiano.

O professor, ao assumir a função de educador, com uma orientação intencional, pode influenciar atitudes de parte da população, com ideias, valores, crenças, comportamentos, ações. Callai (2001b, p. 146) observa que ele deve facilitar o acesso de informações ao aluno e os materiais necessários à realização da aprendizagem. E Cavalcanti (2002, p. 162) faz a observação de que se deve promover a autorreflexão e sociorreflexão dos alunos. Para que isso ocorra, o professor deve incentivar o debate e a análise crítica da realidade social, problematizando, contextualizando, relacionando o conteúdo com as necessidades da vida em sociedade.

O saber do professor não pode ser menosprezado, tampouco sua autonomia e autoridade. No entanto, conforme orienta Callai (2001b, p. 61), é necessário procurar ãum caminho alternativo em que o estudante construa o seu próprio conhecimento, um caminho em que ele possa elaborar e reelaborar as suas ideias, confrontando o que já sabe com informações novas e com o conhecimento cientificamente produzido. O professor, assessorando os seus alunos, contribuirá para a aquisição de novos conhecimentos coerentes, não-fragmentados, com vistas a apreender a totalidade da realidade social. Com uma visão mais globalizante, é possível pensar uma educação para a cidadania, votada à transformação das pessoas, das relações sociais e, conseqüentemente, do modo de vida no espaço geográfico. A formação de cidadãos verdadeiramente conscientes e comprometidos com a sociedade depende de uma outra perspectiva educacional que se ampare nos valores da cidadania.

Contudo, há que se considerar também que novas abordagens e procedimentos de ensino, por si só, não garantem o sucesso pleno no processo de ensino-aprendizagem, que envolve uma relação dinâmica, influenciada por vários outros fatores. A proposta de ensino não pode, pois, ser um modelo a ser seguido rigidamente. Precisa se constituir de acordo com a situação apresentada no momento da aprendizagem e das características do público-alvo.

A reflexão sobre um outro paradigma educativo, a rede de significação ó a qual será discutida em seguida ó, não parte do pensamento simplista de que a educação escolar é suficiente para solucionar a maior parte dos problemas da sociedade. Mas, no âmbito dessa proposta, que exige bom senso e flexibilidade do orientador do processo, costuma-se pensar que ela pode, sim, contribuir para diminuir alguns males sociais. O acesso à educação de qualidade pode ser um dos meios para se pleitear melhor nível de informação, conhecimento e capacidade de reflexão.

## 2.1 A REDE DE SIGNIFICAÇÃO E O ENSINO ESCOLAR

O ser humano diferencia-se dos outros animais por constituir cultura, transformando a natureza e transformando a si mesmo, por meio do trabalho consciente ó *práxis* ó, com o uso de instrumentos por ele construídos, e pela linguagem. Ele é, pois, sujeito do conhecimento,

que é um processo social e tem significação histórica e sociocultural. A transmissão, reprodução e recriação do conhecimento têm na linguagem um instrumento mediador, que é um processo dinâmico, vivo, em contínua construção, o qual se modifica e provoca mudanças nas relações sociais, ambientais e históricas dos seres humanos.

Leontiev (2004, p. 285) declara que cada indivíduo *aprende* a ser um homem (grifo do autor). Diferentemente dos animais, que não guardam os seus instrumentos e não os transmitem de geração em geração (LEONTIEV, 2004, p. 287, grifo do autor), o homem deixa uma herança material e intelectual, que resulta de um processo de elaboração contínua de aprendizagem. Com base nessa peculiaridade, o ser humano faz a história, submete-se às leis sócio-históricas e recria-as conforme a dinâmica da sociedade, perpetua o conhecimento cultural.

É nesse sentido que se define a cultura como socialmente constituída. Ela se estabelece de acordo com o contexto histórico e processa-se dialeticamente, envolvendo permanência e transformação. É transmitida pela comunicação entre os humanos, que constantemente sofre mudanças, altera a sua velocidade, a dimensão do seu alcance e meios de transmissão, modificando a realidade social e, portanto, transformando o próprio ser humano. A memória, individual e social, é responsável pela sua preservação.

Os lugares de produção e transmissão das informações são muitos e, entre eles, a escola possui um papel especial. É fundamental ressaltar que a escola não é o único momento e lugar da aprendizagem. Mas ela se destaca como um lugar privilegiado e, para tanto, deve ter as condições consideradas ideais para realizar a produção e reprodução do conhecimento, com a pretensão de que este possa ser assimilado conscientemente pelos estudantes.

Assimilação tem aqui o sentido de internalização da nova informação, numa relação dialética na qual se ensina e se aprende simultaneamente. Vygotsky (2008a) explica o processo de internalização de um conhecimento como resultado de uma atividade externa, a qual, ao ser apropriada, transforma-se em uma atividade interna da pessoa, passando do interpessoal (diálogo entre pessoas) para o intrapessoal (internalizado pela pessoa) e que será incorporado ao arcabouço de seu conhecimento. Por exemplo, uma criança, que sempre conviveu em um ambiente que utiliza o termo *clima* como sinônimo de *tempo atmosférico* compreende essa forma como a correta e, provavelmente, irá utilizá-la dessa maneira na escola, caso seja solicitada. Porém, se essa criança for alertada sobre o equívoco,

poderá compreender que existe uma relação entre tempo e clima, mas que o tempo atmosférico é mais dinâmico e pode passar por mudanças momentâneas, enquanto o clima é mais permanente, demanda alguns anos para sofrer modificações mais consideráveis. Se o estudante conseguir apreender que o tempo atmosférico é um dos fatores constitutivos do clima, mas não tem o mesmo significado semântico deste e passar a utilizar adequadamente esses conceitos em seu cotidiano, é um sinal de que internalizou a aprendizagem escolar.

O procedimento pode não ser tão rápido, pode demandar certo tempo, até que o novo conhecimento seja internalizado e constitua parte da elaboração teórica do educando. Deve-se considerar que o processo ensino-aprendizagem envolve outros condicionantes que não dependem exclusivamente do professor, como conhecimentos prévios, intenção, percepção, motivação, que nem sempre são coincidentes com os objetivos do professor e do aluno.

O processo de aquisição de conhecimentos para mudanças no agir pode exigir outras estratégias de relação ensino-aprendizagem, ou pode nunca ocorrer no tocante a alguns conceitos. Pode-se citar como exemplo a forma de se lidar com o problema de como evitar a proliferação do mosquito vetor do dengue na cidade. Aparentemente, todos sabem, mas muitos continuam agindo de maneira incoerente com o comportamento esperado. Nesse exemplo, o conhecimento não foi internalizado. Ainda poderá sê-lo.

Apenas quando for realmente apreendido, um conhecimento poderá transformar comportamentos, ações, compreensão de mundo, cultura. Portanto, é a partir de um saber significativo que uma experiência torna-se interiorizada, ou melhor, intrapessoal, vislumbrando-se modificações nas atitudes das pessoas com a produção e incorporação de novos conceitos no cotidiano.

Diante disso, Salvador (1994, p. 151) esclarece que

tudo parece indicar que o aluno constrói significações e ao mesmo tempo que atribui um sentido ao que aprende, de tal maneira que as significações que finalmente constrói a partir do que lhe é ensinado não dependem só dos conhecimentos prévios que possua e do seu colocar em relação com o novo material de aprendizagem, mas também do sentido que atribui a este e à própria atividade de aprendizagem.

O interesse pela aprendizagem tem, muitas vezes, de ser criado, motivado. Isso se torna um desafio constante para o professor, porque, diferentemente de outras práticas

educativas, na educação escolar, persiste a função intencional de ensinar novos conhecimentos. É necessário considerar que a aprendizagem não é um ato solitário ó consiste em uma atividade solidária de socialização e que deve resultar em ação de significação pessoal.

Vygotsky (2008a) considera que o conhecimento da criança inicia-se anteriormente à sua presença na escola, desde o primeiro dia de seu nascimento. Porém, ele ressalta que a escola, constitui um campo de interações de aprendizagem, pelo relacionamento de professores e colegas, que possuem capacidades diversificadas. Esse processo de interação social é designado por Vygotsky de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), que corresponde à

distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através de solução de problemas sob orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 2008a, p. 97).

O conhecimento decorre do compartilhar de significados e sentidos. A intervenção do professor é importante, porque o simples contato com os objetos de conhecimento não garante a aprendizagem. O professor deve ser um agente provocador a fim de motivar situações de aprendizagem. Com essa visão, Fontana (1996) reafirma que, nas atividades corriqueiras, a mediação do adulto é espontânea, enquanto na escola há uma orientação premeditada para que o aluno adquira conhecimento.

A ZDP é ação dinâmica de interação, em que cada participante contribui com a sua capacidade. Os menos capazes aprendem com os mais capazes, e o processo de aprendizagem se desenvolve, potencializando o conhecimento de todos. A ação na ZDP proporciona a compreensão e o avanço de um conhecimento prévio para outro mais elaborado ó um nível superior (MAURI, 2006).

Rossetti-Ferreira et al. (2004, p. 24) afirmam, nesse sentido, que, õdesde o início da vida, as relações são co-construídas a partir das -inter-açõesø isto é, de ações partilhadas e interdependentesö (grifo das autoras). A situação de diálogo entre pessoas com conhecimentos de nível diferentes nem sempre é tranquila, podendo ser um momento tenso e conflituoso que provocará rupturas nos fundamentos do saber já sedimentado, proporcionando um salto qualitativo na aprendizagem. A possibilidade de múltiplas interpretações pode gerar confrontos, crises e novas perspectivas de produção de conhecimento. O processo deve ser

uma atividade contínua, permanente ó há sempre algo a aprender e não se consegue abarcar e dominar todo o conhecimento socialmente produzido. Numa atividade dialógica, a aprendizagem é recíproca, com dinamismo histórico e sociocultural ó a pessoa se constituindo por si e pelo outro.

Barbosa (1991, p. 184) conclui que õatravés desse processo de relação interpessoal, poder-se-á alcançar o completo desenvolvimento dos processos psicológicos superiores que implicam um maior nível de abstração, generalização, reflexão crítica e consciência da realidade objetivaõ. Essa ação dialógica estabelece a produção de conhecimento como uma atividade social.

A construção do conhecimento realiza-se mediante a interpretação, compreensão e elaboração contínua da aprendizagem. Contudo, as práticas educativas não se resumem à aquisição de conhecimentos, uma vez que se relacionam também aos saberes culturais em geral, presentes nos elementos de socialização do ser humano. Empreende-se a aprendizagem por meio do diálogo em um processo que envolve, na visão de Fosnot (1998, p. 47), õaprendizes ativos que interagem com o mundo físico e social.õ Essa ação deve subsidiar a formação do aluno para que ele aja com autonomia no mundo, utilizando meios os quais tenham sentido e significado, por que aprender não é reproduzir e sim, ser capaz de elaborar uma interpretação pessoal do que se apresenta como objeto de conhecimento (SALVADOR et al., 2006).

Conforme lembra Barbosa (1997), o mundo tem hoje uma carga de informações, significativas ou não (museus, livrarias, bibliotecas, TV, *Internet*), a qual influencia de várias formas, a relação ensino-aprendizagem no contexto escolar, e fazem emergir novos significados e ações mediadas, devido ao dinamismo da significação das palavras. Ao mesmo tempo em que os objetos historicamente construídos sofrem mudanças, também o ser humano que os constrói se modifica, na constituição da nova realidade. E a escola, mesmo parecendo ser a mesma, sofre também alterações, pois é parte da sociedade e acompanha o movimento de transformação, apesar de nem sempre conseguir manter-se no ritmo acelerado das inovações. No movimento dialético, a escola é agente e resultado das mudanças do contexto histórico-social.

A convivência com as novas referências da cultura contemporânea, com avançadas tecnologias de comunicação, exige repensar o fazer pedagógico. A aprendizagem, não se faz

apenas com a transmissão aos mais jovens, da experiência dos mais velhos. As pessoas mais velhas também aprendem (ou tentam aprender) com os mais jovens, principalmente em relação ao emprego de novas técnicas e tecnologias. Neste aspecto, Mendonça (2007, p. 2) afirma que a experiência de todos é compartilhada. Todas as pessoas estão disponíveis e aptas a uma aprendizagem contínua por todo o percurso da vida.

A presença persistente da televisão introduz a criança no mundo das imagens muito antes que ela tenha acesso à escrita e à leitura escolares. Mendonça (2007, p. 2) afirma que, ao lado dos meios de comunicação, há uma complexa teia de relações sociais que, iniciando-se na família, passa pela escola, atividades culturais e de lazer, todos contribuindo para a aprendizagem permanente. O computador e a *Internet*, ainda que não sejam tão acessíveis à maioria da população como a televisão, também criam uma nova forma de pesquisar e conhecer outros saberes. Desse modo, justifica-se uma outra proposta para concretização da relação ensino-aprendizagem: a rede de significações (BARBOSA, 1997; MENDONÇA, 2007; MORAN, 2006). Nesse paradigma, pressupõe-se a elaboração do conhecimento por sujeitos ativos, tendo o diálogo como meio de comunicação, sem a necessidade de pré-requisito para a aquisição de conhecimento. Os significados articulam-se de maneira não linear, sem hierarquia entre si, formando uma rede de significação, e se entrecruzam constituindo os nós (conceitos ou significados).

Ao propor a ideia de rede de significação, Barbosa (1997, p. 115-116) justifica-a pela necessidade de expressar todo o dinamismo e fluidez do movimento de formação e rearticulação do conhecimento. Contraditoriamente, o mundo repleto de tecnologias de comunicação pode levar ao isolamento as pessoas, que carecem de diálogos e de outras motivações, para a apropriação dos significados na relação ensino-aprendizagem. A metáfora da rede procura contemplar a noção de que a realidade é complexa e não homogênea e a relação do ser humano com a natureza está sempre se transformando e oferecendo novos desafios de estudo.

Pode-se pensar numa rede de pescador, com todos os seus nós e articulações, contudo ela é finita. Momentaneamente, pode parecer que uma teia de aranha represente melhor essas conexões, divergências e convergências, ligando uns significados a outros, criando novos significados. Os pontos de conexão da teia não são uniformes e ela pode ser infinita, tecida diariamente, sem previsão de término, em permanente devir desde que não

seja interrompida bruscamente ó, tal como deve ser o processo ensino-aprendizagem, mas esta é, ainda, uma representação limitada. Evidencia-se que a melhor metáfora para representar o movimento do processo de produção de conhecimento é a da rede de conceitos com a possibilidade de se expandir em várias direções (vertical, horizontal, inclinado, entrelaçado). Esta ampliação expressa o dinamismo que pressupõe o processo de produção de aprendizagem por meio do encadeamento de conhecimentos e criatividade.

Para Barbosa (1997), a rede de significação é representada pelos nós, que são os conceitos ou significados, ligados como pontes, formando os feixes de relações. Nesse mesmo sentido Mendonça (2007, p. 4) ratifica que

esta imensa rede de significação constitui o hipertexto. Os nós de uma rede que podem ser gráficos, palavras e textos, que conectados uns aos outros, ampliando as formas de se articularem as ideias, constitui-se em hipertexto [...] Conceitualmente, a metáfora do hipertexto se refere a textos conectados uns aos outros dando maior sentido a eles próprios. Destas conexões emerge o sentido.

De acordo com alguns autores (LÉVY, 1998; PARENTE, 1999; SANTOS, 2000; XAVIER, 2001, 2003), o termo hipertexto foi criado no início da década de 1960, nos Estados Unidos da América, por Theodore Nelson. É associado à textualidade eletrônica: na *Internet*, quando se clica em um *link* são abertas várias janelas eletrônicas, possibilitando relações entre várias leituras. O hipertexto tem uma grande mobilidade e heterogeneidade e assegura o papel ativo do leitor. O leitor visita e acessa as informações e constitui um novo texto. No entanto, Machado (2000) relembra que esse sistema é, há tempos, utilizado pela Bíblia, com referências, remissões, notas de rodapé. E comenta que um dos problemas detectados nessa forma de constituição do texto são as interrupções e paradas nas leituras, que dão uma não-linearidade ao raciocínio. Daí ser necessário contextualizar as informações em uma visão de totalidade, criando condições para refletir e realizar a leitura do mundo, articulando os diversos conceitos uns aos outros para formatar o hipertexto, que é a elaboração de um outro texto.

O hipertexto permite que se façam novas conexões, sejam inferidos outros conceitos, contextualizando-os, questionando-os, debatendo-os, criticando-os. Moran (2006, p. 25) tem a compreensão de que conhecer é relacionar, integrar, contextualizar, fazer nosso o que vem de fora. É uma proposta de relação flexível e dinâmica, com a pessoa se constituindo por si e pelo outro, em um processo social de diálogo, o qual se tece sucessivamente. Isto é, uma

malha de processos que se articulam dialeticamente em uma construção contínua, por meio do acesso a várias outras informações que se relacionam entre si e que podem ter várias formas e origens, inclusive da *Internet*.

A proposta de constituição de hipertexto que se elabora aqui não se condiciona, necessariamente, ao uso da *Internet*, apesar de não excluir a possibilidade de sua utilização. Ela se fundamenta na condição de que sejam utilizadas diversas linguagens para mediar a produção de conceitos geográficos, a partir dos nexos buscados em várias fontes de informações.

Em certo sentido, constituir o processo educativo tendo como paradigma uma prática histórica, social e cultural, na qual os alunos não apenas reproduzem conhecimentos, mas ainda devem desenvolver a imaginação, a criatividade, a criticidade, os valores e outras dimensões do ser humano como, por exemplo, a emoção. No caso de ensino de Geografia, o professor, como mediador dessas atividades, precisa refletir sobre sua atuação para ajudar os estudantes a pensar geograficamente, utilizar a linguagem geográfica, isto é, apropriar-se dos conceitos de Geografia e de seus significados para ter aplicabilidade na realidade social em que vivem. No entendimento de Moran (2006, p. 23),

um dos grandes desafios para o educador é ajudar a tornar a informação significativa, a escolher as informações verdadeiramente importantes entre tantas possibilidades, a compreendê-las de forma cada vez mais abrangente e profunda e a torná-las parte do nosso referencial.

O professor, agente mediador, deve ter objetivos claros e bem definidos e direcionar o olhar, as reflexões, as análises das informações em consonância com a proposição de seu trabalho, para não correr o risco de obter resultados difusos, superficiais, com conclusões precipitadas e assuntos dispersos. A atividade deve ter flexibilidade, porém a discussão necessita ter um fio condutor, ao qual o orientador deve estar atento, porque o debate deve ser delineado com vistas aos limites de seus objetivos.

## 2.2 A CONSTRUÇÃO DO HIPERTEXTO NA AULA DE GEOGRAFIA

Para se elaborar uma atividade õhipertextualizadaö, com a utilização de várias linguagens, deve-se refletir sobre a importância da cultura da nossa sociedade, com a

finalidade de tentar despertar o interesse e o compromisso político dos alunos em conhecer a história do espaço geográfico e reconhecer-se como sujeito social. Em um trabalho feito com poesia, Soares (2002) relatou que ãas linguagens não convencionais no ensino de Geografia (ou de outro ensino) devem permitir a possibilidade de o educando poder se apoderar do ser único que ele é, das suas aptidões, sonhos, angústias e indagaçõesö (p. 338).

É necessário pensar, também, em cidadania, em respeito para com o outro, em consciência política, enfim, em responsabilidade pelo resgate e preservação da memória histórica para o ser individual e social. E não se pode esquecer dos sonhos coletivos, do outro, da construção de uma Geografia preocupada com a realidade do espaço geográfico e suas contradições sociais e históricas, que são reproduzidos no espaço da cidade. Visto sob esse enfoque, o estudo de cidade, seus conceitos e categorias fornecem condições de propiciar, nas atividades de sala de aula, a construção dessa rede de significados no processo ensino-aprendizagem. Muitos recursos poderão ser utilizados ou acrescentados na constituição de hipertexto: filmes, poemas, texto do livro didático, texto literário, pesquisa na *Internet*, programas de TV, reportagens, imagens, canções, tiras de quadrinhos, cartum, charge.

A atividade educativa deve ser realizada na perspectiva de inter-relacionar os conceitos em uma linha guia dos processos os quais vão sendo trançados juntos, na constituição do novo texto. O trabalho pode ter momentos com atividades individuais ou em discussão em pequenos grupos para, depois, os estudantes compartilharem suas reflexões, conclusões, dúvidas a fim de ampliar o debate para a turma. Pode-se começar o diálogo com qualquer um dos recursos sugeridos e ir õpuxando os fiosö, estimular a discussão com reflexões, debates, discussões, despertar para novas relações e pesquisas. Assim, em qualquer sequência de reflexão, tecem-se novos conhecimentos e textos, que devem estar comprometidos com o contexto sociopolítico e cultural, revelar consciência crítica, ética e de identidade, interesse pela construção da cidadania plena e, principalmente, de novos conceitos, por meio de uma aprendizagem significativa para os alunos.

Vários conceitos poderão derivar desses recursos e essa atividade poderá se concretizar com a colaboração de várias outras disciplinas, como Português, Filosofia, Sociologia, Artes, História, Psicologia. A interdisciplinaridade, ao permitir uma nova forma de relação ensino-aprendizagem, deverá instigar modificações nos aspectos avaliativos, podendo tornar a avaliação mais aberta, dinâmica, democrática, coerente. E outras conexões

podem se tornar necessárias para melhor problematizar a temática em questão, com mais fundamentos e profundidade.

Certamente, na sala de aula e com a dinâmica do diálogo participativo, constituir-se-á o que Vygotsky (2008a) chamou de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), com o enriquecimento do debate do hipertexto, de novas avaliações, produção de outros conceitos significativos e novos rumos de análise. É possível que surjam várias outras interpretações dos textos, que não foram percebidas pelo professor e por outros participantes do debate. Muitas outras informações poderão ser acrescentadas à discussão, motivando o debate, tornando-o mais profícuo e participativo.

O hipertexto caracteriza-se por ser uma realização bastante dinâmica, que resulta do envolvimento de alunos e professores com o objetivo de subsidiar a elaboração de conceitos (significados) para constituir a rede de significação, apropriando-se dos significados e buscando formular novos conceitos. É bom destacar que a atividade necessita da orientação do professor, o qual deve conduzir o seu desenvolvimento, mediar a exposição das leituras e interpretações, ajudando a alinhar os argumentos, participando da elaboração do hipertexto.

A cidade constitui, ela mesma, com sua trama de relações, um hipertexto, que pode ser mais bem compreendido quando se procura desvelar as mediações e ações dos sujeitos que conformam às redes que a tecem. O dinamismo da realidade da cidade permite o movimento permanente do diálogo, que é registrado nas diversas expressões da vida cotidiana. Entre essas expressões da vida diária, destaca-se aqui a linguagem dos quadrinhos para mediar a construção de conceitos de Geografia.

### 2.3 A LINGUAGEM DOS QUADRINHOS NA ELABORAÇÃO DO HIPERTEXTO GEOGRÁFICO

Um texto é tecido por várias vozes e linguagens. Nessa trama, entrelaçam-se os fios que enredam um outro texto. O novo texto é recriado pelo jogo de vozes que se relacionam, em linguagem verbal e não verbal. Ele é elaborado pelo cruzamento de textos, por meio de diálogos de vozes novas e antigas registradas na memória. Logo, um discurso não é jamais

individual, exclusivo de uma pessoa. É falado por diversas vozes, que originam múltiplos textos, que se entrecruzam no espaço e no tempo (ANTUNES, 2009; BARROS, 2001; FARACO et al., 2001; FIORIN, 1994; MACHADO, 2001). A partir de diálogos relacionados, constrói-se o texto. Isso é confirmado no seguinte esclarecimento: *“A concepção dialógica pressupõe a ideia de relatividade da autoria individual e destaca o caráter coletivo social da produção de ideias e textos”* (ANTUNES, 2009, p. 2).

Sobre a *“dialógica”*, Souza (2009) diz que esta é uma das ideias fundamentais de Bakhtin e que, para esse pensador, *“toda enunciação é um diálogo, que faz parte de um processo ininterrupto da comunicação humana”* (SOUZA, 2009, p. 4). A autora prossegue em suas observações: *“A natureza de todo sistema de comunicação, de toda linguagem é eminentemente ideológica [sendo cada sistema] caracterizado como uma realidade ideológica, que tem sua materialidade e que se constrói no ambiente social da comunicação, pela interação verbal”* (SOUZA, 2009, p. 2).

A compreensão de um texto depende do contexto histórico e sociocultural em que ele foi produzido. Procede, ainda, da capacidade de reflexão e conhecimento de mundo do leitor (ANTUNES, 2009; SYTIA, 1995). Deve-se considerar, igualmente, que o discurso escrito resulta de outros diferentes discursos verbais ou não verbais, estabelece-se na diversidade e unidade, dialeticamente.

Dessas reflexões, depreende-se que a leitura de um texto também se articula com outras leituras e conhecimentos. Não é uma atividade isolada. Ela se consolida com a intersecção de diferentes abordagens, que capacitam a sua compreensão. Como lembra Antunes (2009), ler não é somente decodificar, mas compreender o que está escrito. E compreender é mais do que interpretar, é perceber o sentido e os significados das palavras e ser capaz de reelaborar um outro discurso, ou, nas palavras de Orlandi (2003, p. 26), *“é saber como um objeto simbólico (enunciado, texto, pintura, música etc.) produz sentido”*. A compreensão emana do encontro entre leitor e autor, que dialogam por intermédio do texto. Assim, pode-se dizer que a compreensão é o relacionamento de várias vozes de autores distintos *“ó de um texto já pronto, com o texto em criação”*.

Nessa alternância de vozes, constitui-se o hipertexto, um outro texto que surge a partir dos diálogos encadeados por diversos discursos, orais ou escritos. Bakhtin (2003, p. 311) adverte que *“a reprodução do texto pelo sujeito (a retomada dele, a repetição da leitura, uma*

nova execução, uma citação) é um acontecimento novo e singular para a vida do texto, o novo elo na cadeia histórica da comunicação discursiva.

Segundo Bakhtin (2003), o diálogo do cotidiano é um discurso de natureza verbal. Com base em seu pensamento, pode-se afirmar que a comunicação se recria no diálogo, em um processo de criação permanente e dialético. Como recurso de comunicação, os quadrinhos reproduzem normalmente o discurso do cotidiano, utilizando, para tanto, a imagem e o texto escrito (ou oral, quando apresentados no cinema, televisão, *Internet*). Neles se usam como recursos para comunicar uma ideia: o exagero, o aumento, desproporcional e intencional, das formas, dos dados, dos fatos. Assim, ironizam-se ou ridicularizam-se acontecimentos sociais, políticos, econômicos, culturais.

A linguagem dos quadrinhos é uma obra criativa na qual se encontram o texto e o subtexto (BAKHTIN, 1981; ORLANDI, 1996, 2001). A compreensão de seu significado está no dito e no implícito, nas linhas e entrelinhas. Os quadrinhos apresentam vários sentidos e possibilidades de interpretação. A sua leitura é facilitada pela conexão com outros textos e contextos. O discurso das charges, cartuns e tiras de quadrinhos não tem necessariamente um enunciado claro e explícito, é preciso dialogar com outras linguagens para desvendá-lo e recriá-lo.

Bakhtin (1981, p. 329) ensina que toda produção cultural é uma *representação* do real. Sobre a produção artística, ele enfatiza que ãa obra de arte nunca reflete a realidade em toda a sua plenitude e verdade real. Por isso, compreendê-la, pressupõe uma análise, que se insere na percepção de tempo e de espaço, além da exigência de relacioná-la com outros textos, reescrevendo um texto novo. Esse atributo recebeu realce também de Vygotsky (2004, p. 337), que arrematou: ão leitor deve ser congenial ao poeta e, ao percebermos uma obra de arte, nós sempre a recriamos de forma nova. No caso dos quadrinhos, sem envolver-se na polêmica se devem ou não ser considerados obra de arte, cada leitor recria o seu discurso de acordo com o seu conhecimento e capacidade de compreensão. Normalmente, a compreensão dos quadrinhos exige a articulação de vários textos, o que resulta no hipertexto. O exercício de compreensão da linguagem dos quadrinhos apresentados a seguir demonstra esse fato.

Para uma leitura mais produtiva da charge da Figura 5, é necessário relembrar a história do Chapeuzinho Vermelho; estar atualizado sobre as notícias a respeito da política brasileira e o escândalo em se que envolveu o presidente do Senado (José Sarney), o qual, em

resposta ao pedido de sua neta, concedeu ilicitamente um emprego público ao namorado dela. Pode-se relacionar a cor vermelha com os símbolos do partido do presidente da República; procurar ler nas entrelinhas o significado da expressão de cordialidade e amistosa entre os dois personagens, contrariando o enredo da história original, mas bastante adequada à realidade dos caminhos da política atual no Brasil.



Figura 5 ó Charge de Jorge Braga: politicagem  
Fonte: O Popular (26 jul. 2009).

Uma compreensão mais satisfatória da tira de quadrinhos de Mariosan (Figura 6), publicada no mês de junho, exige que se tenha noção prévia sobre o que significa quadrilha: uma dança folclórica, típica de festas juninas, ou grupo de ladrões ou malfeitores, significado que está subtendido na tira. Além disso, é importante reconhecer a arquitetura do edifício do Senado brasileiro, ter informações sobre o comportamento de vários políticos brasileiros e o costume do presidente da República (mandato de 2003-2010) de, costumeiramente, realizar uma festa junina, a caráter, para alguns convidados especiais. Outro aspecto notório da ambiguidade da linguagem da tira é o emprego do verbo *õdançarõ*, que remete, tanto ao seu sentido original de bailar, sacudir-se, divertir-se, quanto ao seu uso figurado, como expressão da gíria, de ser preso ou detido, de ser malsucedido, de perder a oportunidade, em alusão à impunidade, associada à série de práticas ilegais, desonestas e imorais de políticos e apadrinhados.



Figura 6 ó Tira de quadrinhos de Mariosan: Brasília  
Fonte: O Popular (22 jun. 2009).

Já a tira do Katteca (Figura 7), torna-se mais compreensível pelo cruzamento de conhecimentos das condições das estradas no estado de Goiás, da realidade do tráfego nessas rodovias. Seu sentido fica mais claro para quem sabe que um dos caminhos para a cidade de Senador Canedo, na Região Metropolitana de Goiânia (RMG), passa pelo bairro dessa capital, Setor Jardim Novo Mundo; tem ciência de que, nesse setor existe o terminal de armazenagem e distribuição de produtos derivados de petróleo e álcool e está apto a discutir sobre a expansão e a especulação imobiliária na RMG, assim como reconhecer a representação lendária da figura da morte.

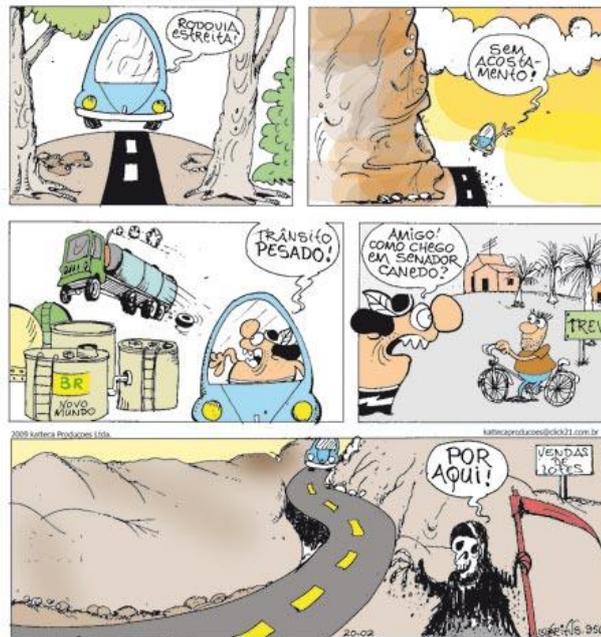


Figura 7 é Tira diária do Katteca: rodovias  
 Fonte: O Popular (7 ago. 2009).

O leitor que tiver alguma noção de cartografia, do conceito de etnias, alcançará uma compreensão mais abrangente da tira da Mafalda (Figura 8). É preciso, ainda: entender o significado da cor vermelha em relação aos adeptos das teorias do socialismo e do comunismo; recordar os preconceitos ideológicos, que se expandiram em determinado período histórico, e ser capaz de elucidar o sentido figurado da expressão õverdeö.



Figura 8 é Tira de quadrinhos da Mafalda: cores no mapa  
 Fonte: Quino (2003, p. 171).

Esses exemplos evidenciam que uma leitura mais atenta e complexa da imagem e do discurso escrito de quadrinhos pressupõe a interconexão de vários outros textos. Esse diálogo do autor, leitor e outros autores, delinea e costura um outro texto. Portanto, o entrelaçamento de diversos enunciados e conceitos, contidos na comunicação dos quadrinhos, tece, como fios,



*Your complimentary  
use period has ended.  
Thank you for using  
PDF Complete.*

[Click Here to upgrade to  
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

a rede de significação que resulta no hipertexto. Ele poderá ser mais profundo, com mais complexidade, se alinhado pela interação dialógica de muitos interlocutores como, por exemplo, no âmbito da sala de aula. Foi com essa perspectiva que se pensou na experiência, exposta no capítulo três.

### 3 CIDADE É CIDADANIA E ESCOLA: A PRÁXIS NA SALA DE AULA

*Eu te vejo sair por aí  
Te avisei que a cidade era um vão  
- Dá tua mão  
- Olha pra mim  
- Não faz assim  
- Não vai lá não*

*Os letreiros a te colorir  
Embaraçam a minha visão  
Eu te vi suspirar de aflição  
E sair da sessão, frouxa de rir*

*Já te vejo brincando, gostando de ser  
Tua sombra a se multiplicar  
Nos teus olhos também posso ver  
As vitrines te vendo passar*

*Na galeria...*

*CARCO ENARZUE*

#### 3.1 A CIDADE E CIDADANIA

A cidade: a casa e a rua; o público e o privado; centro de decisões políticas; palco das realizações humanas; luzes; movimento; paraíso do consumo. É na cidade que se encontra, no presente, a maior parte da população mundial e, nesse pulsar humano-urbano, consolida-se a tendência de tudo se tornar mercadoria.

Para conhecer a cidade não basta observá-la, é preciso senti-la, vivê-la. É preciso também despender tempo no seu estudo, para evitar reduzir o que é ensinado ao sentido expresso no adágio popular: ãs aparências enganam!ö ó isto é, a essência pode estar camuflada pela aparência. A escola e o ensino de Geografia necessitam ter, como metas

prioritárias, o estudo e o conhecimento da cidade para facilitar o seu desvendamento e estimular uma maior participação popular e a presença objetiva das pessoas na cidade (SILVA, 2007).

Na cidade, as pessoas vão traçando o seu cotidiano, inventando-o por meio de aspirações, sonhos, realizações, desejos, trabalho, construções, associados aos medos, decepções, frustrações, desemprego, destruições. A cidade é o local do encontro e do desencontro; dos achados e perdidos; das comemorações e lamentações, das idas e vindas, do falar e do calar. A cidade e o espaço urbano expressam as contradições dialéticas da existência humana (SILVA; CAVALCANTI, 2008a).

Às vezes, a palavra cidade é usada como sinônimo de espaço urbano. Contudo, para a ciência geográfica, os significados de cidade e de espaço urbano, embora estejam imbricados, não são a mesma coisa. Espaço urbano diz respeito à prática social e suas relações contraditórias. É a essência das relações sociais urbanas. Lefebvre (1976) argumenta que o urbano se manifesta, tanto no negativo da dispersão, segregação, como na exigência do encontro, da reunião, da informação. Já a cidade é a forma, a aparência das relações sociais, a paisagem urbana. A cidade é um lugar geográfico, para os seus cidadãos. Cavalcanti (2001) explicita esse conceito, ao afirmar que a cidade é um espaço geográfico, é um conjunto de objetos e de ações, mas entendendo que ela expressa esse espaço como lugar de existência das pessoas, não apenas como arranjo de objetos, tecnicamente orientado. A cidade é, pois, o espaço vivido, um lugar que tem significação para quem o habita. A cidade é a materialização das relações sociais urbanas, a manifestação concreta de suas contradições e diferenças. Portanto, no âmbito da Geografia, cidade e espaço urbano são conceitos distintos, mas não contraditórios. Essas duas dimensões relacionam-se dialeticamente na constituição da totalidade.

Mombeig (2004, p. 293) reconhece que a cidade não é apenas um conteúdo; é o resultado do trabalho dos homens, abriga-os e os faz viver. Para esse autor, o vaivém das pessoas rumo às diversas atividades urbanas (trabalho, escola, lazer, compras) constitui a pulsação da cidade.

De modo semelhante, Certeau (2001) considera a cidade o lugar de apropriações e transformações, tanto individuais como sociais. É no cotidiano que se constitui a identidade social, o reconhecer-se na cidade, por meio da convivência com as outras pessoas. A cidade é

composta de lugares para o uso coletivo e uso pessoal, que estão sempre sendo criados e recriados. Nela, ainda, se realizam as decisões públicas e privadas.

Ao falar da construção da cidade, Lefebvre (1976, 2006) coloca-a como uma obra de arte, uma criação humana. Porém, ele ressalta o problema da privatização dos espaços da cidade e o uso do seu solo, transmutado em mercadoria. A seu ver, a garantia do direito à cidade é uma necessidade vital para o ser humano. Essa é uma condição imprescindível para a prática da cidadania, que se relaciona com direitos e deveres no cotidiano da cidade. O direito à cidade não pode se resumir apenas ao habitar; entretanto, esse é um aspecto relevante, porque se trata de uma condição à qual nem todos ainda têm acesso, principalmente nos chamados países do Sul, ou países pobres, do ponto de vista da economia. É importante, também, poder usufruir dos lugares da cidade, interferir na sua realidade, participar das decisões políticas, assim como ter direito à diferença, sem a desigualdade social. O respeito à individualidade origina uma sociedade plural. A pluralidade implica, além de conhecer-se, reconhecer e manter a diversidade cultural, para não incorrer no equívoco da homogeneização, que é autoritária e aniquila a criatividade. Para tanto, é necessário conhecer a cidade, a sua singularidade e a sua globalidade. Braga e Carvalho (2009, p. 15) asseguram que

a cidade deve ser [...] o lugar do exercício pleno da cidadania. Isso significa que, não só a cidade deve proporcionar as condições para que o ser humano se desenvolva material e culturalmente, mas que a própria cidade deve ser fruto do desejo e obra de todos os seus cidadãos. Assim, a política de desenvolvimento urbano deve ser fruto desse exercício.

O conceito de cidadania poderia ser o contraponto de individualismo. No entanto, não é o que se constata nas práticas socioespaciais da cidade. Os impasses e diferenças sociais de seus habitantes aprofundam as separações e distanciam as pessoas, enquanto impõem um outro ritmo de vida. Assim, o cotidiano urbano determina um modo de vida que se baseia em determinados modelos de cultura e comportamento.

Seabra (2004, p. 190) distingue a categoria *tempo* como um dos fatores a induzir as mudanças no modo de vida. O autor preconiza que, na cultura capitalista, a maneira de se organizar quanto ao uso do tempo influenciou nas configurações de uso do espaço. Com essa compreensão, Carlos (2004, p. 22) confirma que o tempo se acelera em função do desenvolvimento da técnica o que requer a construção de novos espaços o que vai

modificando as relações dos habitantes com o lugar e no lugar, redefinindo a prática socioespacial.

O estilo de vida urbano não se restringe apenas à cidade. Ele se dissemina, segundo explica Alves (2000, p. 135): o modo urbano, enquanto um processo de tendência global reproduz-se e/ou constitui-se para além dos espaços territoriais da cidade, invadindo o campo, as zonas rurais e o antigo modo de vida, mas é nas cidades que é mais bem percebido. Os instrumentos do sistema de comunicação, destacadamente a TV, são agentes disseminadores desse modo de vida urbano para todos os recantos da sociedade.

O modo de vida urbano e as disparidades sociais e econômicas da cidade elaboram um espaço fragmentado, que se articula em uma cidade única, porém desigual e contraditória. Na concepção de Alves (2003, p. 54), isso se deve a que a cidade é resultante de características que se realizam por suas próprias contradições. Segundo a autora, os espaços que aparentemente se independentizam, fazem parte de um todo que, em sua essência, é contraditório e, que ao mesmo tempo, promove a integração e se realiza pelas diferenças. Um caso que ilustra o que foi expresso é o dos grandes condomínios fechados, que suprem sua necessidade de trabalhos domésticos com mão de obra de além-muros.

Sob esse enfoque dialético, a cidade é o lugar tanto do divertimento como da contestação, da vida privada e da vida pública, em que o cotidiano se consolida nas múltiplas relações produzidas dia-a-dia. Nessa efervescência do viver urbano, a cidadania é uma possibilidade a ser construída diuturnamente pela sociedade.

O conhecimento da cidade é um instrumento vital na luta pela cidadania e na constituição desta. Em vista dessa constatação, torna-se evidente que a escola pode ter um papel fundamental na formação de conceitos para se viver na cidade e muitos agentes dela podem ser parceiros nessa batalha (sindicatos, igreja, associações). As várias disciplinas, entre elas, a Geografia escolar, têm muito a contribuir para o efetivo exercício da cidadania.

### 3.2 A CIDADE E A GEOGRAFIA ESCOLAR

Para Bellot (2002), Cavalcanti (2001, 2004), Gomes-Granell e Vila (2001) e Vintró (2001), a abordagem da cidade pode assumir três formas, no contexto educacional, sintetizadas nos seguintes tópicos temáticos:

- Aprender na cidade ó A cidade como *locus* da educação ó Ver a cidade como o lugar no qual se estuda.
- Aprender a cidade ó A pedagogia da cidade. Ter a cidade como conteúdo de ensino.
- Aprender da cidade ó A cidade como pedagogia. Cidade como agente educador - cidade educativa.

Essas três dimensões em que se pode realizar o estudo de cidade não são excludentes. Embora distintas, elas podem ser abordagens inter-relacionadas, para mediar a complexidade da relação ensino-aprendizagem.

Em consonância com essa compreensão, a educadora espanhola Vintró (2001) divulgou a realização de um projeto específico da cidade de Barcelona, denominado "Cidade Educadora", afirmando ter sido um processo participativo, reflexivo e com compromisso de ação do administrador e de toda a sociedade. A propósito do conceito de cidade educadora, Bellot (2002) alerta que ele deve ser empregado a partir de um projeto empreendido pelo administrador local e com o envolvimento do coletivo da cidade e de seus agentes. Ela chama a atenção para o fato de que, como todas as cidades são repletas de atividades que educam, devem ser consideradas educativas. O próprio modo de vida e a convivência urbana são educativos.

A escola não é o lugar exclusivo do processo de ensino-aprendizagem, como também nem sempre é o melhor local para que determinadas relações educativas aconteçam. Afinal, é impossível a escola lutar sozinha contra o individualismo, o consumismo, a violência, o desrespeito ao ambiente. É imprescindível o envolvimento de outras instituições e agentes da cidade que pensem a construção de uma cidadania com a garantia dos direitos individuais e coletivos, para que estes deixem de ser tratados como privilégios de alguns.

É necessário resgatar os espaços públicos e torná-los acessíveis para todos os cidadãos, estimulando o desenvolvimento do espírito coletivo, solidário e o respeito mútuo, para que se possa alcançar uma convivência mais tranquila e fraterna na cidade. O próprio padrão ambiental urbano, a estética, os eventos culturais, sociais e políticos, os espaços de

lazer da cidade podem contribuir para o viver com mais dignidade. Para tanto, esses espaços precisam ser mais bem dimensionados, descentralizados e com fácil acesso para os cidadãos. Como o processo educacional acompanha toda a vida, seria interessante que essa aprendizagem pudesse ocorrer, em determinados momentos e lugares da cidade, por meio de encontro cordial de pessoas de diversas faixas etárias, diferentes condições sociais e culturais.

Um dos aspectos educativos da cidade é a convivência com a diversidade. Não se deve pretender uma cultura homogênea, por mascarar as diferenças de identidades e provocar segregações. A cidade é para todos e nela deve caber o mundo com suas peculiaridades. É o movimento dialético entre o local e o global. E isso também pode ser aprendido na escola.

Mesmo considerando que a escola não pode ser a única responsável pela educação e que esta não é o fator preponderante para superar os desafios culturais e econômicos de uma sociedade globalizada, ambas podem ter papel importante contra a exclusão social. Por isso, a educação formal deve ser um direito de todos e ter, de fato, prioridade nas ações de todos os governantes. Desse modo, a sociedade da era da informação exige a urgente revalorização da escola e de seus profissionais, bem como a atualização de métodos e conteúdos de ensino. A educação escolar precisa trabalhar temas mais significativos para os alunos, que os estimulem a almejar uma consciência crítica, a praticar mais democracia, a acreditar no valor de participação nas decisões políticas do lugar em que vivem e a lutar por isso.

A cidade, seja como *locus*, conteúdo ou agente educativo, dispõe de temas que perpassam todas as fases do ensino básico e podem ser estudados praticamente em todas as disciplinas escolares, embora requeiram um tratamento especial na Geografia. Portanto, a cidade possibilita trabalhos multidisciplinares e interdisciplinares e é um conteúdo essencial na formação da cidadania, porque um dos primeiros requisitos para sua consolidação é o conhecimento do lugar e o reconhecimento do seu direito de frequentar os lugares públicos da cidade e de interferir na sua construção.

Foi com essa visão que se produziu esta pesquisa, que inclui a proposta de discutir sobre o ensino geográfico da cidade. A pretensão é pensar esse ensino mediado por conteúdos significativos para os estudantes, com o propósito de contribuir com informações sobre a cidade e para o debate sobre cidadania. Esta proposta está apoiada na convicção de que a formação qualitativa dos cidadãos permitirá melhores experiências e experimentações na cidade, para vivê-la intensamente, desfrutar de seus lugares e possibilidades.

O emprego de tiras de quadrinhos e de produções similares pretende demonstrar como recursos alternativos são capazes de proporcionar a reflexão sobre a cidade e apresentam potencial para mediar a construção de conceitos de Geografia Urbana sob diversos aspectos. Muitos exemplos são da cidade de Goiânia, capital do estado de Goiás, que se localiza na região Centro-Oeste do Brasil (Figura 10, p. 80), porém com o entendimento de que eles, em certa medida, são válidos para a realidade de qualquer cidade do Brasil e do mundo.

A forma como se constituiu a investigação está detalhada na próxima seção.

### 3.3 A PESQUISA NA SALA DE AULA

A pesquisa do emprego de quadrinhos e similares em sala de aula realizou-se de acordo com os princípios da observação participante. Os fundamentos desse tipo de pesquisa qualitativa foram sintetizados no texto de introdução desta tese. Seguir os parâmetros da observação participante justifica-se, porque suas características são mais adequadas à proposta de atividades idealizadas para a coleta de dados desta investigação. Na observação participante, não há uma exigência de utilização de roteiros de entrevista, questionário ou outro instrumento de avaliação das atividades da pesquisa e também inexistem restrições rígidas quanto ao seu uso, caso seja necessário. Assim, a investigação alcançou as condições de um maior dinamismo. Os resultados obtidos estão especificados nos próximos itens.

#### 3.3.1 A seleção das tiras de quadrinhos e charges

A coleta de dados desta investigação teve dois momentos. O primeiro consistiu na seleção dos recursos das tiras de quadrinhos e charges e o segundo foi dedicado à observação participante da experiência em sala de aula, com o uso de algumas das tiras de quadrinhos e charges selecionadas. A pretensão, ao desenvolver essa atividade, era analisar o potencial desse tipo de produção cultural para mediar a relação ensino-aprendizagem em conteúdos referentes ao estudo geográfico de cidade. Ou seja, pretendia-se avaliar a possibilidade do emprego de tiras de quadrinhos e charges mediando a construção de conceitos de Geografia, para consolidar um ensino crítico e reflexivo.

Depois de escolhidas as tiras de quadrinhos e as charges levando-se em conta a relação com o tema cidade e cidadania, elas foram distribuídas de acordo com quatro eixos temáticos: lugares da cidade e cidadania; cidade ó consumo e cidadania; cidade ó habitar e cidadania; ambiente urbano e cidadania. Esses eixos foram definidos com base nos temas para o estudo escolar da cidade sugeridos por Cavalcanti (2002). Esses temas relacionam-se, entrecruzam-se e complementam-se. Eles não são isolados, nem hierárquicos, pois refletem dimensões que compõem a cidade como um todo. Embora esses temas não esgotem todos os aspectos da cidade, eles constituem uma estratégia didática na tentativa de aprofundar algumas questões mais específicas.

Assim, as charges do Jorge Braga, as tiras do Katteca, as charges ou as tiras do Mariosan, publicadas no jornal *O popular*, no período de um ano (final de fevereiro de 2007 a março de 2008) foram selecionadas e analisadas conforme esses eixos temáticos. Quanto às tiras de quadrinhos do livro *Toda Mafalda*, depois de selecionadas aquelas mais diretamente relacionadas com a temática urbana, foram digitalizadas e agrupadas também conforme os eixos citados.<sup>4</sup> Após essa etapa do trabalho, veio o momento de preparar a experiência na sala de aula.

### 3.3.2 A coleta de dados na escola de ensino básico

Conforme a decisão inicial, escolheu-se uma escola da rede pública de ensino para se realizar a experiência com os quadrinhos e similares, no ensino de cidade. O Colégio Estadual Lyceu de Goiânia (Figura 9) é uma escola com tradição histórica, localiza-se no centro da cidade de Goiânia, capital do estado de Goiás. Essa unidade escolar, inaugurada em Goiânia em 27 de novembro de 1937, recebe alunos da Região Metropolitana de Goiânia (Figura 10). O edifício que a abriga mantém determinadas características do estilo *art déco* e é tombado como patrimônio histórico da cidade.

---

<sup>4</sup> Alguns desses recursos didático-pedagógicos foram analisados no corpo deste texto. A seleção completa desse material encontra-se no CD, que integra este trabalho (apêndice B).



Figura 9 ó Colégio Lyceu de Goiânia<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> Fotografia da autora. É também de sua autoria o conjunto de fotografias que integram o apêndice B.



ano (ensino fundamental) à terceira série do ensino médio, que é constituído por três séries escolares. A etapa escolhida para a realização da experiência foi a considerada segunda fase do ensino fundamental (sexto ao nono ano), em que predominam alunos na faixa etária de 11 a 14 anos. Geralmente, no sexto ano, a maioria dos estudantes tem em torno de 11 anos de idade; no sétimo ano, 12 anos de idade; no oitavo ano, 13 anos de idade e no nono ano, 14 anos de idade. Nesses períodos escolares, destinam-se três aulas semanais de 45 minutos cada uma, para o estudo de Geografia. Esse dado favoreceu o desenvolvimento mais contínuo da experiência, o que não ocorreria no ensino médio, que tem apenas duas aulas semanais de Geografia. Além disso, os professores que trabalham nessa fase de ensino não estavam muito dispostos a ceder aulas para a realização da experiência. Outro fator decisivo para a escolha dessa fase foi a atividade profissional da pesquisadora, que, nos últimos anos, tem se concentrado mais na chamada segunda fase do ensino fundamental.

Os professores de Geografia do sexto ao nono ano dessa escola foram bastante receptivos à proposta de pesquisa e demonstraram interesse em ter acesso aos seus resultados como contribuição às suas atividades docentes. Eles, unanimemente, afirmaram considerar que esta proposta de investigação de grande valor, porque não se limitar a observar, avaliar e criticar o trabalho realizado na escola, apenas. Propõe uma parceria real, com efetiva colaboração por meio da produção de material didático-pedagógico para o ensino escolar.

Desse modo, foi acordada com os professores que, havendo anuência dos alunos em colaborar com essa pesquisa, a pesquisadora assumiria algumas aulas, para trabalhar determinadas temáticas relacionadas com o conteúdo da turma, com a mediação de tiras de quadrinhos e charges.

<b>Educação Básica</b>	Educação Infantil: Creche e Pré-escola	3 anos e 2 anos	0 a 3 anos e 4 a 5 anos
	Ensino Fundamental Obrigatório	9 anos	6 a 14 anos
	Ensino Médio	3 anos	15 a 17 anos
<b>Educação Superior</b>	Cursos e Programas [graduação, pós-graduação] por área	Variável	Acima de 17 anos

Organização da educação no Brasil conforme a Lei nº. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006  
Fonte: Brasil (2008).

Prosseguiu-se, com a escolha de uma turma de cada ano. Inicialmente, a realização do trabalho foi prevista para, possivelmente, três aulas, com um provável retorno em algumas turmas, para novas propostas de atividades, após o estudo do conteúdo indicado no livro didático. O objetivo de retomar o trabalho era analisar comparativamente a qualidade de produção textual antes e depois do estudo dos temas de Geografia. Deve-se considerar que esse trabalho foi realizado no início do ano letivo de 2008, quando o conteúdo não havia ainda sido estudado efetivamente naquele ano escolar.

Cada turma de alunos tinha, em média, de 30 a 35 alunos. Quando consultados sobre o interesse e a disponibilidade de participar da experiência da pesquisa, os alunos, assim como os seus professores, aceitaram, generosamente, contribuir com o trabalho.

De acordo com a programação do conteúdo do ano letivo, foi especificado o eixo temático a ser trabalhado nas turmas escolhidas. Conforme essa deliberação, os temas ficaram assim distribuídos:

Sexto ano ó Lugares da cidade e cidadania

Sétimo ano ó Ambientes urbanos e cidadania

Oitavo ano ó Cidade ó habitar e cidadania

Nono ano ó Cidade ó consumo e cidadania

Foi proposta a realização, em dois momentos, da atividade em cada turma escolhida para a pesquisa. Os procedimentos planejados foram desenvolvidos da seguinte forma: primeiramente, após um breve diálogo, os alunos, em pequenos grupos, escreveram sobre a sua compreensão das charges e tiras de quadrinhos, sem interferência dos demais grupos ou do professor. Depois de concluídos os textos dessa primeira atividade, a turma discutiu, em conjunto, o conteúdo desses quadrinhos (na mesma aula, ou não). Em seguida, destinou-se um tempo para os alunos responderem, por escrito, as questões pré-elaboradas pela pesquisadora, sobre as mesmas charges e tiras de quadrinhos, de acordo com os objetivos de estudo.

O primeiro passo foi distribuir aos professores das turmas algumas cópias de charges e tiras de quadrinhos, condizentes com os temas do conteúdo escolar de cada ano. Eles analisaram esses recursos didático-pedagógicos indicados (encontram-se no CD, no Apêndice B) e escolheram aqueles que eles acharam mais adequados para mediar os conteúdos da turma. Providenciou-se, então, a reprodução do material selecionado e das atividades de

análise e avaliação. Essas atividades foram elaboradas conforme as charges e tiras de quadrinhos escolhidas pelos professores, que consideraram os objetivos propostos, o nível de aprendizagem e o conteúdo de cada ano escolar.

Foi acertado, ainda, o retorno a algumas turmas com novas atividades, a fim de complementar as observações, para haver parâmetro de comparação entre a compreensão anterior e posterior ao estudo do conteúdo do livro didático, como já foi explicitado. Esse procedimento foi relevante, levando-se em consideração o intuito de experimentar um processo alternativo para o ensino de Geografia, com a avaliação do potencial dessa produção cultural, para melhorar a capacidade de aprendizagem de conceitos geográficos. Após a realização da primeira etapa da pesquisa, optou-se por realizar uma segunda etapa, com a introdução de novos quadrinhos, no sexto e no nono ano.

O propósito de retomar, com algumas turmas, novas atividades era analisar a produção de conceitos geográficos mediados por quadrinhos, em um outro estágio da aprendizagem, após o estudo do conteúdo em sala de aula, com o livro didático. Foram escolhidas as turmas do sexto e do nono ano, para dar prosseguimento à investigação. A escolha do sexto ano deu-se pela razão de ser o início da ainda considerada segunda fase do ensino fundamental e o nono ano, por ser a sua conclusão. Considerou-se, ainda, que, nesses dois anos escolares havia a previsão de se estudar, no primeiro semestre, o conteúdo dos eixos temáticos desenvolvidos na pesquisa, por meio do livro didático. Esse dado foi fundamental na decisão, porque o objetivo era rever o tema com as novas informações adquiridas pelos alunos, a fim de observar a interpretação da linguagem dos quadrinhos e a construção de conceitos geográficos diante do novo material apresentado. Outro aspecto importante foi o fato de as professoras desses dois anos escolares demonstrarem muito interesse no trabalho, chegando até a colaborar na organização da sala e a participar do debate durante as aulas. Levou-se em conta, também, a expressiva ausência de alunos nas aulas em que se realizou o segundo momento da experiência, fato percebido como prejudicial para a avaliação dos resultados nessas turmas. Além disso, considerou-se que o trabalho no nono ano ficou prejudicado pela resistência de muitos alunos em desenvolver a segunda parte das atividades, que era essencial para a análise posterior. Por isso, em concordância com a professora, optou-se por escolher outra turma desse ano escolar para dar continuidade à pesquisa.

As tiras e charges empregadas nesse momento da pesquisa foram indicadas pela pesquisadora. No entanto, algumas delas integravam a coletânea apresentada aos professores

na primeira etapa da pesquisa e tinham despertado o interesse deles, mas, naquela ocasião, ficaram no conjunto excedente. Os quadrinhos preparados para serem trabalhados no sexto ano foram apresentados à professora da turma, que concordou com a escolha. Duas das tiras indicadas para a utilização no nono ano encontravam-se entre as que foram entregues para a seleção da primeira parte do trabalho desenvolvido. A professora já havia demonstrado interesse em usá-las. A outra tira indicada também teve boa aceitação por parte da mesma professora.

Como se explicou anteriormente, o objetivo desse outro momento da pesquisa foi avaliar se o uso de quadrinhos para mediar a construção de conceitos geográficos torna-se mais eficiente com a incorporação de outras informações. Ou seja, verificar se houve uma melhor compreensão do discurso da charge e melhores resultados na produção de conceitos de Geografia, depois de os alunos terem estudado na sala de aula o conteúdo do livro didático referente aos temas geográficos específicos. Por isso, o retorno a essas duas turmas só aconteceu quando o conteúdo sobre lugar (sexto ano) e sobre o consumo no mundo globalizado (nono ano) havia sido concluído pelo estudo do livro didático.

Os livros de Geografia adotados na escola, no ano letivo de 2008, para a segunda fase do ensino fundamental são os da coleção de BIGOTTO, J. F. et al., *Geografia, sociedade e cotidiano* (São Paulo: Escala Educacional, 2006). No início da pesquisa, os livros ainda não haviam sido entregues aos alunos. Os professores utilizavam nas aulas outros recursos didático-pedagógicos e estratégias, como reportagens, revisão de conteúdo, debates.

Antes de realizar a experiência, fez-se uma rápida análise dos conteúdos dos livros didáticos. A escolha do assunto a ser estudado na experiência deu-se conforme os objetivos do trabalho e do conteúdo da turma. As atividades desenvolvidas no decorrer da experiência em cada turma estão mais bem detalhadas no próximo capítulo.

### 3.3.3 A realização da experiência com o uso de quadrinhos em um evento científico

A ideia de ampliar a experiência da pesquisa em um evento científico surgiu de uma sugestão de realização de uma oficina sobre Geografia e a linguagem de quadrinhos, destinada aos participantes de um evento organizado pelo Núcleo de Ensino e Pesquisa em

Educação Geográfica (Nepeg).<sup>7</sup> Esta se mostrou uma oportunidade ímpar para experimentar o uso desse material da pesquisa com outro público e ao mesmo tempo divulgar e buscar aliados para esse tipo de trabalho entre sujeitos que compartilham interesses no âmbito da prática do ensino de Geografia. A oficina recebeu o nome de *“Linguagens alternativas no ensino de Geografia”*.

Os participantes da oficina eram, no início, 14 pessoas entre professores e estudantes de Geografia do estado de Goiás. Logo no começo da oficina, um participante retirou-se, sem justificar sua saída. Os demais permaneceram até o término da oficina e realizaram, de maneira satisfatória, com interesse e compromisso, as atividades propostas.

Primeiramente, feita a apresentação da proposta, esclareceu-se sobre a finalidade da oficina. Foram expostos, também, os propósitos da realização da pesquisa, mostrada por meio da projeção de imagens e de exemplificações que fundamentaram o encaminhamento do trabalho. Em seguida, fez-se a organização dos participantes em quatro grupos para a produção das atividades com os quatro eixos da investigação. A experiência desenvolveu-se em dois momentos: na primeira etapa, cada grupo discutiu alguns quadrinhos relacionados com um eixo específico (lugares da cidade, ambiente urbano, habitar na cidade ou consumo na cidade). Depois, a imagem desse mesmo material foi projetada por meio de retroprojetor e os componentes do grupo fizeram uma exposição oral de sua compreensão, relacionando-a com os eixos temáticos. Os outros participantes também puderam emitir suas opiniões. Após esse primeiro momento, cada grupo recebeu outra tira de quadrinhos ou charge, com a orientação de que os participantes dialogassem entre si e respondessem individualmente, por escrito, as três questões propostas pela pesquisadora.

- 1 - Como você explicaria o conteúdo dessa tira ou charge a uma pessoa que não conseguiu entendê-la?
- 2 - Comente se é possível relacionar essa produção cultural com conteúdos de Geografia. Se você acha possível, favor indicar com quais temas.

<sup>7</sup> IV Fórum Nepeg de Formação de Professores de Geografia, com o tema *“Conteúdos e metodologias no processo de ensino-aprendizagem de Geografia”*. Realizado bianualmente, esse fórum propõe o debate pedagógico da ciência geográfica com professores de Goiás e da região do Triângulo Mineiro-MG, que atuam nessa área. Participam também estudantes de graduação e de pós-graduação, que pesquisam esse assunto.

3 - Faça uma avaliação dessa oficina e reflita se houve contribuição para a sua atividade escolar.

A identificação do participante no documento escrito deveria ser feita apenas pelas iniciais do nome, com a indicação da cidade de origem e se era professor ou aluno. Quando todos entregaram as respostas das questões, cada grupo teve oportunidade de comentar e dialogar com os outros grupos sobre as charges ou tiras de quadrinhos. A forma de procedimento das etapas do trabalho prático será o enfoque do próximo capítulo.

## 4 A LINGUAGEM DE TIRAS DE QUADRINHOS E CHARGES NA CONSTRUÇÃO DE CONCEITOS SOBRE CIDADE

### 4.1 LUGARES DA CIDADE E CIDADANIA

*Vou deixar a rua me levar  
Ver a cidade se acender  
A lua vai banhar esse lugar  
Eu vou lembrar você.*

*ANA CAROLINA & TOTOZHO VILLEROY*

O conceito geográfico de lugar reporta-se à proximidade, ao conhecimento, à identidade. O lugar tem significado, sentido, odor, cor, som. Ele é impregnado de recordações, de símbolos, de lembranças boas e ruins. Essa concepção subentende uma relação com o cotidiano e faz referência à subjetividade, ao *öeuö*. Portanto, a noção de lugar é carregada tanto de afetividade, que pode beirar ao sentimento de paixão, como ao de reação negativa. No lugar, a pessoa conhece e se reconhece, tem identidade e sensação de pertencimento. Carlos (1996, p. 20) descreve-o como *öo espaço possível de ser sentido, pensado, apropriado e vivido através do corpoö*. Pode ser a rua, a praça, o comércio e o bairro, no uso que deles fazem moradores e frequentadores, com afeto, emoção e outros sentimentos que lhes dão sentido e significado. Nesta óptica, os locais urbanos, pelos significados atribuídos pelos seus frequentadores, podem tornar-se *lugar ö* um conceito geográfico.

O lugar tem maior visibilidade nas cidades de menor porte do que nas metrópoles, visto que nestas há o predomínio da lógica do movimento rápido, de relações impessoais, com a prioritária circulação de carros que, às vezes, chega a dificultar ou até impedir o trajeto dos pedestres. Quantas praças, hoje vazias, no passado tiveram movimento e presença humana! Qual a razão desse destino? Será que resulta da velocidade da moderna urbanização, que modifica características, funções e sentidos de determinados locais urbanos? E as construções urbanas concebidas para perpetuar o isolamento e a ausência de convivência entre os moradores da cidade?

Estudar a cidade na escala do lugar é indispensável e, como um conteúdo a ser discutido na sala de aula, certamente será significativo para os estudantes. Cavalcanti (2002, p. 59) assim considera: “Esse tema de estudo da cidade aponta para o direito do cidadão de viver na cidade, circular pela cidade e seus lugares, de usufruir desses lugares. É imprescindível ao cidadão aprender a ir e vir pelos lugares da cidade e exercer esse direito. Para a autora,

o Lugar torna-se conceito relevante para o pensamento, enquanto categoria da análise espacial, análise geográfica, e também uma perspectiva metodológica, na medida em que se considera que uma maneira adequada de trabalhar no ensino é partir do Lugar, considerando a realidade concreta do espaço vivido dos alunos e professores (sujeitos do processo). O Lugar deve ser referência constante para se encaminhar as atividades de ensino de Geografia (CAVALCANTI, 2009, p. 144).

O lugar é um conceito fundamental como categoria geográfica. Deve-se analisá-lo inserido em um contexto mais amplo, que envolva uma maior complexidade de relações em escala mundial, que apresente homogeneização e diferenciação. Isso significa que cada lugar é único, mas ao mesmo tempo tem características globais. Carlos esclarece que

a globalização materializa-se concretamente no *lugar*, aqui se lê/percebe/entende o mundo moderno em suas múltiplas dimensões, numa perspectiva mais ampla, o que significa dizer que no lugar se vive, se realiza o cotidiano e é aí que ganha expressão o mundial. O mundial que existe no local, redefine seu conteúdo, sem, todavia, anularem-se as particularidades (1996, p. 15, grifo da autora).

“Cada lugar é, à sua maneira, o mundo”, afirma Santos (1996, p. 252). Segundo o autor, o processo de construção da globalidade se estabelece relacionado com a permanência da individualidade; afirma ainda que “o mundo se encontra em toda parte”. O autor considera, assim, que a dimensão do local e as particularidades do cotidiano oferecem novas possibilidades de análise dos significados dos lugares geográficos. O lugar e o mundo relacionam-se dialeticamente, contrapondo-se, confundindo-se, separando-se, unindo-se. Essa dinâmica pode ser percebida nas inovações e resistências presentes nas relações espaciais cotidianas.

Na relação habitual com o lugar (ou lugares), os cidadãos fazem suas leituras de acordo com a sua formação cultural, portanto a escola tem a responsabilidade de colaborar para uma visão mais apurada e crítica da realidade que cada um vivencia. Segundo essa percepção, existem aspectos subjetivos que explicam algumas situações de apego ou não a

determinados lugares e isso vai além da racionalidade científica. Essa afirmação pode ser exemplificada pela resistência comumente demonstrada por algumas pessoas quando são incitadas a sair de lugares classificados como áreas de risco, insalubres e inadequadas à sobrevivência. Se eles vivem ali há muito tempo, têm laços de amizade, visto que estabeleceram convivência com os vizinhos e construíram sonhos individuais e coletivos. Portanto, como sair para o desconhecido mesmo com a promessa de que será melhor? E melhor em que sentido? Como se reconhecer no outro lugar que não tem uma história significativa para elas, que é diferente daquele que ficou para trás?

A história de um lugar é escrita pelas relações cotidianas das pessoas que ali vivem. Elas vão constituindo os diversos lugares da cidade, que é composta por lugares públicos, como ruas, praças, parques e instituições públicas, e também por lugares privados, que têm na casa seu melhor exemplo. Todavia, muitos lugares públicos passam pelo processo de privatização, tornando-se prerrogativa de poucos, deixando de ser direito de todos. Por outro lado, é comum ver os lugares públicos serem tratados com descaso, como se não tivessem dono, não pertencessem a ninguém, carecendo de cuidados do poder público e da população em geral. Vale lembrar aqui a situação de ruas e praças no final das feiras livres. De uma maneira geral, a manutenção da limpeza e os cuidados com o que é público constituem preocupação de poucos cidadãos.

Os lugares da cidade se hierarquizam espacialmente na medida em que alguns são considerados mais importantes e melhores que outros. Esta condição resulta das diferenças oriundas da forma de apropriação do capital, dos investimentos em equipamentos coletivos proporcionados pelo poder público, de sua localização em determinado período histórico da cidade. Esses lugares aparentemente se opõem, se contradizem, todavia constituem a realidade dialética da cidade.

O trânsito urbano é um grave problema atual. Transitar pelas ruas e calçadas está cada vez mais difícil. Constantemente, calçadas são ocupadas irresponsavelmente por carros, entulhos e comércio. Tem se tornado uma aventura arriscada circular pelas vias públicas seja a pé, em veículo público ou particular. Mas, sem dúvida, para o pedestre é mais difícil porque o trânsito urbano foi e ainda é organizado para os carros e não para as pessoas. Isso sem falar dos transportes coletivos insuficientes, inseguros e inadequados e da violência crescente em todos os sentidos, que faz com que o cidadão assuma uma postura de isolamento, de

desconfiança e de clausura no lar, com a ilusão de obter mais segurança e tranquilidade. Todos esses fatores contribuem para limitar a circulação, o conhecimento e o consumo da cidade.

Borja (2005) considera que a cidade, o espaço público e a cidadania são três conceitos que dialogam dialeticamente. De acordo com esse autor, a cidade é antes de tudo um espaço público [...] uma criação humana para que nela vivam seres livres e iguais (p. 21). Ele compreende o espaço público como uma obra coletiva, de coesão comunitária, de encontros, de trocas, de rupturas. E acentua: é um espaço político, de formação e expressão de vontades coletivas, o espaço de representação, porém, também do conflito (p. 29). O espaço público é onde as pessoas se relacionam constituindo lugares da cidade com significados para a vida em comum. Desse ponto de vista, o conceito de cidade está intimamente ligado ao de cidadania. Borja (2005) pensa na cidadania como estatuto que garanta direitos individuais e como conjunto de direitos coletivos (p. 22). Desse modo, os homens e as mulheres do campo e da cidade necessitam (re)conquistar, cotidianamente, a cidadania e exercê-la mantendo liberdade e igualdade social em todas as instâncias e lugares da cidade.

O cotidiano da cidade ocupa destaque nos meios de comunicação diariamente. As charges e tiras de jornais reproduzem aspectos de representação usual da vida urbana, como a charge de Jorge Braga (Figura 11), em que ele satiriza um local da cidade de Goiânia recentemente remodelado com a justificativa de buscar soluções para o congestionamento do trânsito naquela região urbana. Foi um investimento de alto custo e com pouco benefício à população. Construiu-se um viaduto no cruzamento de duas importantes vias de circulação da cidade (conhecido como Praça do Ratinho, embora o nome oficial seja monumento Praça Latif Sebba), no entanto essa interferência na paisagem urbana não resolveu o problema caótico do trânsito na área.



Figura 11 ó Charge de Jorge Braga: Praça do Ratinho  
Fonte: O Popular (13 dez. 2007).

Partindo dessa charge, pode-se refletir sobre vários aspectos, como: localização da obra, quem a conhece, seu custo, quem a realizou, objetivos explícitos e implícitos da construção, quem serão os beneficiados. Será que além da visão estética, da funcionalidade justificada, pode também ser mais uma opção de encontro e lazer para as pessoas que por ali circulam, ou queiram circular? Ou seja, pode ter outras funções sociais e educativas de importância fundamental para os cidadãos goianienses? É multifuncional? E mais, pode ser considerado um lugar geográfico? Seria possível desenvolver um processo de identidade com esse local? É um lugar multifuncional? Sua existência contribui para a prática cidadã? Enfim, como é o seu consumo por quem transita na capital goiana?

O direito de conhecer, de usufruir lugares da cidade fica acentuadamente determinado pelas condições socioeconômicas da população, pelo tempo disponível, pela acessibilidade, pelas informações e pela formação de cada um. Daí a importância da escola, assim como de outros agentes da cidade para a mediação desse conhecimento, de modo que seja viabilizada uma educação preocupada com a cidadania, com o direito de utilizar, viver e conviver nos lugares da cidade.

Esses pressupostos fundamentaram a experiência realizada no sexto ano do Ensino Fundamental ó estudo de lugar mediado pela linguagem de quadrinhos.

#### 4.1.1 A experiência no sexto ano do Ensino Fundamental

O sexto ano é a série escolar correspondente à quinta série do Ensino Fundamental na estrutura escolar que vigorou até o final do ano letivo de 2005. Neste ano escolar os alunos têm em média a idade de 11 anos. A professora indicou a turma do 6º ano-A para participar da experiência por ter duas aulas no mesmo dia nesta turma, o que facilitaria o desenvolvimento das atividades. Quando os alunos foram consultados sobre sua disposição em participar desta experiência, aceitaram com entusiasmo.

Pela análise do livro, a professora da turma e a pesquisadora perceberam que o conteúdo do primeiro capítulo ó ãNos lugares construímos nossa cidadeõ ó era o que mais se afinava com as atividades. O planejamento da experiência se deu da seguinte forma:

Eixo	Capacidades	Tema	Objetivos	Tópico do conteúdo do livro didático
Lugares da cidade e cidadania	Conceito de lugar; tipos de moradia; noção de escala geográfica; diferenças sociais e culturais.	Lugar	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender que a moradia é um lugar geográfico.</li> <li>- Conhecer a escala geográfica.</li> <li>- Analisar as diferenças socioculturais relacionadas à questão ambiental e aos tipos de moradia.</li> </ul>	õNos lugares construímos nossa vidaõ.

Quadro 3 ó Plano de atividades do 6º ano

- Tiras de quadrinhos



Figura 12 ó Tira de quadrinhos da Mafalda: lugar (I)  
 Fonte: Quino (2003, p. 330).

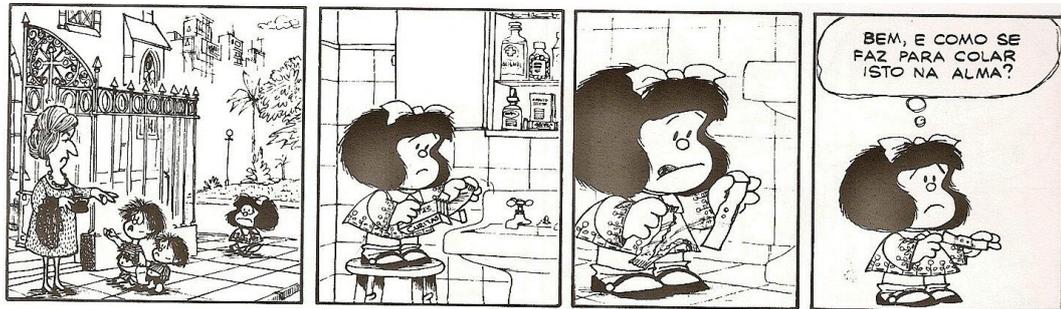


Figura 13 6 Tira de quadrinhos da Mafalda: lugar (II)  
Fonte: Quino (2003, p. 218).



Figura 14 6 Tira diária do Katteca: lugar (III)  
Fonte: O Popular (30 dez. 2007).

- Atividades

\* Com base nas tiras de quadrinhos e no que foi discutido na sala de aula, responda às seguintes questões:

- 1- Explique por que a casa pode ser considerada um lugar no estudo de Geografia.
- 2- Comente as razões pelas quais os locais de moradia não são todos iguais.
- 3- Escreva um pequeno texto sobre os cuidados que se deve ter com a casa para evitar determinadas doenças.

- Desenvolvimento da proposta

No início da primeira aula do dia 28.2.2008, os alunos foram informados sobre como seriam os passos da atividade. A eles foi solicitado que se organizassem livremente em grupos de dois ou três alunos para ler e discutir entre si o conteúdo das tiras.

Depois que fizeram a discussão em grupo, receberam uma folha de papel para escrever o que haviam compreendido dos quadrinhos e sobre a possibilidade de relacioná-los com o estudo de Geografia.

A professora da turma estava na sala, mas não interferiu nesta atividade. Os alunos trabalharam de forma lenta, sem muita agitação e no final entregaram as suas produções.

Na quinta aula do mesmo dia, com a ausência de parte dos alunos, deu-se continuidade ao trabalho. A evasão de alguns alunos nesta aula pode ter sido motivada pelo fato de ser a última aula do dia. Essa circunstância de alunos abandonarem a escola na última aula é relativamente corriqueira. Outro motivo desse descaso seria o fato de terem conhecimento de que o trabalho se realizaria com outras atividades de produção de texto e não estavam muito dispostos a esse tipo de trabalho. Essa situação ficou evidente principalmente quando alguns rejeitaram o trabalho ao saberem que não haveria uma avaliação formal com a realização das atividades propostas.

Após a entrega do material, deu-se início ao debate com o auxílio da professora de Geografia da turma. A intenção do diálogo era conversar sobre a compreensão dos conteúdos das tiras de quadrinhos. Alguns demonstraram muita dificuldade de compreensão, portanto tiveram de ser questionados sobre as temáticas mais diretamente relacionadas com o conteúdo geográfico. As principais respostas foram:

- ãNão entendo nada!ö
- ãCasa é próxima ó conhecida.ö
- ãA casa é a menor. Mais próxima. É casa, bairro, cidade, estado, país...ö
- ãAs diferenças das casas é por causa do dinheiro, o gosto.ö
- ãCuidar bem da casa, limpar, não jogar lixo, não deixar juntar água.ö
- ãA casa é espaço. É um lugar. É local de moradia, de morar.ö
- ãTem casa com piscina e casa de pobre.ö
- ãNem todos têm casa.ö
- ãA casa está no espaço.ö
- ãA tartaruga só conhece sua casa.ö

A professora tentou ajudá-los a responder e esclareceu que eles ainda não haviam estudado o conteúdo sobre o conceito de lugar, justificando a dificuldade que estavam tendo para expor suas opiniões. Analisando as falas dos alunos, observa-se que alguns conseguem se aproximar do conceito de lugar, outros, porém, falam de um espaço genérico. É importante destacar que a expressão *o espaço*, na primeira tira (Figura 12), não se refere a espaço geográfico, o que não impossibilitou a discussão sobre escala geográfica. Determinados alunos chegaram a situar o espaço, que na tira é o sideral, como a categoria *espaço* da análise geográfica.

O restante da aula foi destinado às respostas das atividades, que foram elaboradas levando em consideração o conteúdo do sexto ano e de acordo com a faixa etária dos alunos. Pretendia-se, com esse trabalho, motivar a construção do conceito geográfico: *lugar* relacionado com o local de moradia. A princípio, estabeleceu-se que a atividade escrita deveria ser respondida pelos mesmos grupos constituídos na aula anterior, mas isso não foi possível em todos os casos porque nem todos os estudantes estavam presentes na última aula do dia, como já foi referido. Eles conversavam entre si e tentavam obter ajuda da professora. Segue-se a análise dos textos produzidos por esses alunos.

#### - Relato e análise dos textos escritos pelos alunos

Nos primeiros textos, construídos de forma mais livre e antes do debate em sala de aula, alguns alunos disseram que não haviam entendido nada do significado das tiras e deixaram o restante da folha em branco. Dois grupos não se manifestaram por escrito. Assim, de um total de 11 textos produzidos pelos grupos de alunos, quatro alcançaram os objetivos propostos, três alcançaram parcialmente e em quatro, os participantes do grupo escreveram que não haviam entendido nada dos quadrinhos.

A maior quantidade de textos produzidos referia-se à primeira tira (Figura 12). Os alunos apresentaram maior dificuldade em analisar a mensagem da segunda tira (Figura 13), possivelmente por conter poucas palavras. Um significativo número de grupos não a abordou em seus textos.

Quanto à terceira tira (Figura 14), a maioria falou sobre os cuidados que se deve ter com a casa para evitar a proliferação do dengue, utilizando um discurso bastante enfatizado

nas campanhas de combate à doença. Mas, de uma maneira geral, não deixaram evidente o conteúdo dos quadrinhos.

Na análise das respostas, verifica-se que determinados grupos conseguiram demonstrar alguma compreensão, inclusive de escala geográfica, mesmo apresentando problemas gramaticais (o que é compreensível na faixa etária e período de estudo dos estudantes). Isso pode ser exemplificado na construção do texto de Tadeu, Silvio e Arnaldo:<sup>8</sup> *“No primeiro quadrinho, entendemos que o menino fala sobre os espaços ocupados pela sua casa, seu bairro, cidade, estado e país, etc. para nós, isso é a Geografia, que está nos quadrinhos.”*

Em outro caso, no texto das alunas Kássia e Fernanda, evidencia-se a não compreensão do significado do discurso dessa mesma tira: *“Ele achou uma tartaruga e ficou muito feliz.”* Esta situação descrita não se encontra no contexto da referida tira.

Já em outro momento da pesquisa, percebe-se que, nos textos escritos após o debate em sala de aula, nem sempre a escrita reflete o discurso. Uma aluna relatou que não conseguia escrever e que necessitaria de atendimento especial para isso, já que a capacidade de escrever é esperada de quem cursa o sexto ano. Das nove atividades recolhidas, duas se aproximaram mais dos objetivos do trabalho, duas se distanciaram muito e a maioria (cinco) conseguiu atingi-los de forma parcial.

Muitos responderam à primeira questão repetindo o discurso do personagem. Isso significa que não conseguiram construir, por escrito, o seu próprio conceito de lugar. Entretanto, houve respostas mais bem elaboradas como esta produzida por Mara e Amanda: *“A casa está numa cidade. A cidade está no país. O país está no mundo e o mundo está no espaço. A casa é um lugar onde convivemos.”*

É importante ressaltar que essas mesmas duas alunas não conseguiram escrever nada na primeira proposta de construção de texto (primeiro momento da experiência).

Foram produzidas também respostas bem simplificadas ou comuns, como a de Berna, Elis e Rosa: *“Porque a casa, também é um espaço.”* Ou a de Carlos e Gil, que escreveram: *“Porque ela [a casa] ocupa espaço e onde a gente mora.”* Esses dois argumentos demonstram que os alunos não conseguiram produzir os conceitos geográficos esperados. Ao contrário do

---

<sup>8</sup> Foram usados nomes fictícios para os sujeitos pesquisados com o fim de manter preservada a identificação de cada um, conforme os princípios éticos de realização de pesquisas acadêmicas.

primeiro texto apresentado, a resposta fala de espaço em geral e não de espaço geográfico, que resulta também da ação humana. Além disso, a produção foi simplificada em uma frase sem introdução e desenvolvimento adequado das ideias.

Nas respostas ao segundo questionamento, a maioria conseguiu expressar a percepção de que as desigualdades sociais e econômicas influenciam na existência de variados tipos de moradia.

Já nas respostas à terceira questão, assim como na discussão na sala de aula, reproduziram apenas o que os meios de comunicação massificam sobre como evitar a proliferação do mosquito vetor do dengue, sem construírem um discurso próprio sobre a situação presente na tira.

Essas produções culturais possibilitam várias interpretações. Desse modo, além de outros aspectos, podem-se fazer leituras geográficas como as explicitadas a seguir.

A primeira tira de quadrinhos (Figura 12) tem como protagonista Felipe, um amigo da Mafalda. Felipe se compadece da Tartaruga porque acredita que ela conhece apenas a sua própria casa. Então, pensa no fato de ela não saber que a casa fica numa cidade; a cidade, num país e assim por diante como ãuma escala geográfica, até ficar confuso ao chegar ao espaço. Nesse caso não é o espaço geográfico, trata-se do espaço sideral e ele demonstra desconhecer o que há depois desse espaço. No último quadrinho demonstra estar desolado, decepcionado, sob o olhar atento de Mafalda. Quino (autor da tira) parece ter tido a intenção de evidenciar a consciência do ser humano e mostrar que o conhecimento é infinito, sempre haverá algo a aprender, a conhecer. Com essa tira é possível estudar o conceito de lugar, escala geográfica, consciência e fazer diferença entre o trabalho humano e o trabalho animal.

A segunda tira (Figura 13), com mais imagens que discurso, espelha a decepção de Mafalda ao se deparar com a situação de desigualdade social nos lugares da cidade. Uma senhora com ar de superioridade está na porta da igreja, em um bairro que aparenta ser de moradores de melhor poder aquisitivo, e doa moedas a duas crianças maltrapilhas. Não são raros, pedintes próximos à igreja para aproveitarem a aglomeração de pessoas e usufruírem do sentimento de religiosidade. Mafalda observa a cena com ar de espanto e sofrimento. Fica evidente o seu sentimento de impotência diante da falta de cidadania ao tentar colar esparadrapo na alma (vocábulo que se relaciona com religião) que ficou partida ante a cena. Nesta tira, o autor apresenta uma realidade encontrada nos países capitalistas, principalmente

nos do Sul, onde ainda é expressivo o número de crianças fora da escola, trabalhando, esmolando, abandonadas. A tira pode mediar a discussão sobre as contradições sociais e culturais da cidade, os seus diferentes lugares de moradia, o direito à cidadania. Pode-se ir mais além e questionar: Seria o assistencialismo social a melhor solução para a superação da pobreza?

Na terceira tira, do personagem Katteca (Figura 14), há uma denúncia da proliferação do mosquito vetor do dengue nos lugares da cidade, que motiva o pensamento sobre a resistência que ele vai adquirindo com o descaso das pessoas e autoridades. O intuito do autor é despertar as pessoas para esse grave problema que se repete a cada ano e que é um reflexo da maneira como agem nos lugares da cidade, principalmente na casa de cada uma. Por intermédio dessa produção cultural, pode-se debater sobre lugares da cidade, ambiente, cidadania.

Após a finalização das atividades dessa primeira etapa da experiência, ficou acertado com a professora que haveria outra etapa, nessa mesma turma, com a mediação de outros quadrinhos referentes ao mesmo tema, assim que o assunto fosse estudado no livro didático. A finalidade seria observar as mudanças na produção escrita dos alunos.

#### 4.1.2 O retorno da experiência no sexto ano

No dia 10 de março de 2008, a professora da turma avisou que tinha finalizado o estudo do capítulo sobre lugar e que já era possível dar continuidade ao trabalho de pesquisa. Com o material previamente selecionado e reproduzido, a pesquisadora voltou à escola para realizar as atividades propostas com o seguinte planejamento:

<b>Eixo</b>	<b>Capacidades</b>	<b>Tema</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Tópico do conteúdo do livro didático</b>

Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

<p>cidade e cidadania</p>	<p>lugar, relação entre patrimônio, identidade e lugar; lugar e ambiente; diferenças sociais e culturais.</p>	<p>lugar</p>	<p>- Compreender, que a moradia é um lugar geográfico. - Perceber a relação entre patrimônio, identidade e lugar. - Analisar as diferenças socioculturais, suas implicações nos tipos de moradia.</p>	<p>• Nos lugares, construímos nossa vida.</p>
---------------------------	---	--------------	---	---

Quadro 4 ó Plano de atividades de retorno ao 6º ano

- Charge e tiras de quadrinhos



Figura 15 ó Charge de Jorge Braga: lugares da cidade (I)  
Fonte: O Popular (27 fev. 2008).

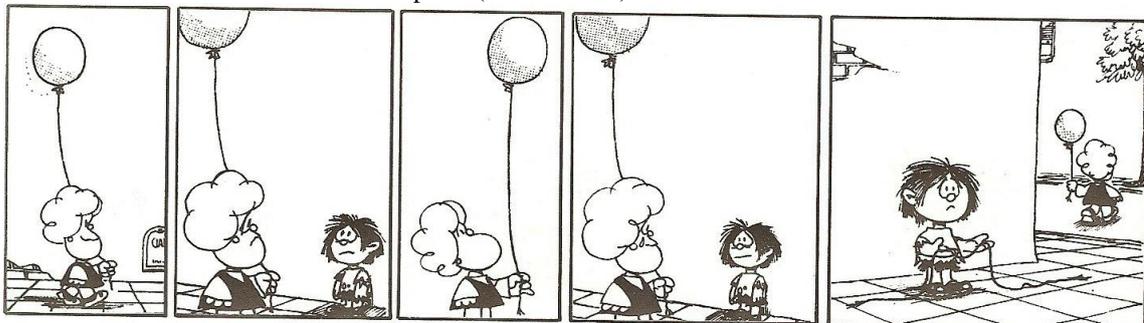


Figura 16 ó Tira de quadrinhos da Mafalda: lugares da cidade (II)  
Fonte: Quino (2003, p. 302).



Figura 17 6 Tira de quadrinhos da Mafalda: lugares da cidade (III)  
Fonte: Quino (2003, p. 133).

- Atividades

\* Com base na charge, nas tiras de quadrinhos, no conteúdo estudado no livro didático e no que foi discutido na sala de aula, resolva as atividades:

1- Leia os quadrinhos e crie um título para cada um.

Quadrinhos I \_\_\_\_\_  
Quadrinhos II \_\_\_\_\_  
Quadrinhos III \_\_\_\_\_

2- Produza um texto explicando por que é nos lugares que construímos a nossa vida.

- *Desenvolvimento da proposta*

As atividades foram elaboradas com o fim de viabilizar a observação se, após o estudo do conteúdo do livro didático sobre lugar e com a realização da discussão desse tema em sala de aula, os estudantes teriam mais facilidade para compreender a linguagem dos quadrinhos. E, ainda, verificar se a concretização de todo o trabalho, na relação ensino-aprendizagem, capacitou-os para a elaboração consistente dos conceitos geográficos de lugar, moradia, identidade e patrimônio histórico-cultural. Além disso, pode-se tentar examinar se nesse processo foi alcançado o que Vigotsky (1989) denominou de ZDP (zona de desenvolvimento proximal), conceito já desenvolvido no segundo capítulo.

Ao notar a presença da pesquisadora, alguns alunos perguntaram se receberiam mais *historinhas*. Para a efetivação dessa etapa da experiência, os alunos receberam os materiais para fazer a leitura individualmente. O próximo passo foi o debate sobre a compreensão dos quadrinhos.

A turma estava mais agitada e mais à vontade para comentar os quadrinhos. Em uma primeira intervenção a respeito da primeira tira, um aluno disse: “Ele [o vereador] não dava aula de História”. A princípio o aluno imaginou que o vereador era professor de História, demonstrando desconhecer o sentido da palavra *quorum*, que foi explicado pela professora. Daí ele exclamou: “Ah, então ele não assistia às aulas de História!” E os demais foram falando:

- “Não adianta tirar, vai colocar o quê?”
- “Não desmanchará o que os bandeirantes fezø(sic)!”
- “É importante para Goiânia!”
- “É atração turística?”
- “É feio!”
- “Faz parte da nossa História!”

A Figura 16 foi assim analisada pelos alunos:

- “Não tem nada escrito!”
- “Ela deu o balão para o pobrezinho!”
- “Ela deu só o cordão!”
- “É malvada!”
- “É egoísta!”
- “Muitas pessoas fazem assim!”

Sobre a Figura 17, comentaram:

- “Calor é quente!”
- “Calor humano?”
- “A casa é lugar de moradia!”
- “Nem todos tem onde morar!”
- “A casa ó nós conhecemos!”
- “Ela tem cheiro, sabor ...”

Assim foi caminhando o diálogo com frases curtas, porém com muitas falas carregadas de termos de Geografia. Quando ninguém mais quis falar, passaram a responder às questões, conforme estão comentadas no próximo item.

- Relato e análise dos novos textos escritos pelos alunos

Nesta segunda etapa, 22 alunos participaram da experiência no sexto ano, dos quais seis produziram atividades que atenderam os objetivos assinalados anteriormente; sete fizeram produções que atenderam parcialmente os objetivos do trabalho e cinco não conseguiram alcançá-los. Contudo, todos os alunos presentes à aula exercitaram, mesmo que parcialmente, as tarefas sugeridas.

Na primeira questão, foi solicitada a criação de um título para cada um dos quadrinhos. Com esta proposta de atividade, pretendeu-se observar a capacidade dos alunos para comunicar de forma sucinta a compreensão da mensagem dessa produção cultural. Na sugestão de título para a charge (Figura 15), a maioria dos alunos colocou: *“A estátua do Bandeirante”, “O vereador”, “O Bandeirante”*. Entre as respostas, três chamaram a atenção, pois demonstraram bastante compreensão do assunto tratado: *“O homem que queria tirar a estátua do lugar”, “O vereador que quer tirar uma parte da nossa História”, “A falta de consciência pública”*. Desses títulos infere-se que houve, em certa medida, a compreensão da importância dos monumentos públicos para a construção da identidade do cidadão.

Na escolha do título para o segundo quadrinho (Figura 16), muitos estabeleceram relação com a atitude pessoal de Suzanita, taxando-a de maldosa, malcriada, egoísta. No entanto, outros alunos expressaram no título o tema da pobreza *“sem-moradia”, “menino de rua”*. Percebe-se que esses estudantes relacionaram, de acordo com as suas possibilidades, a imagem e o discurso da tira com os problemas de moradia na cidade e com a cidadania.

Já os títulos indicados para a outra tira de quadrinhos (Figura 17), praticamente se referiram somente ao calor, deixando de enfatizar o lugar, tema das aulas e do debate motivado pelo exame dos quadrinhos.

Resumindo: alguns estudantes limitaram sua leitura a um nível superficial, permaneceram no conhecimento cotidiano. Porém, um número significativo de alunos conseguiu ir além desta etapa, com a construção, ainda que embrionária, de conhecimento científico. Curiosamente, houve uma resposta que, a princípio, pareceu uma demonstração de desinteresse ou desentendimento. No entanto, pode ter sido uma sutil ironia atribuir às figuras, respectivamente, os títulos: *“um tira da pesada 1”, “um tira da pesada 2”, “um tira da pesada*

30. Por se tratar de tiras de quadrinhos, não deixa de ser cômico e o alvo pode ter sido fazer uma brincadeira com o termo. Por outro lado, apareceram respostas que denotam falta de compreensão do significado das tiras ou desmotivação em participar: "Pestinha 10", "Pestinha 20", "Pestinha 30"; "a assadeira de casa"; "o calor danado"; "o que calor"; "Mafalda num dia de calor"; "a menina e o menino"; "a desmazelada". Além disso, quatro alunos responderam somente à questão referente aos títulos, deixando em branco aquela que exigia maior reflexão e produção textual, sem justificar tal atitude.

Na segunda questão, eles deveriam produzir um texto sobre lugar. Esse tema sugerido estava relacionado diretamente ao título do capítulo estudado. Alguns alunos relataram apenas o conteúdo da charge e das tiras de quadrinhos. Porém, algumas produções se destacaram pela consistência na construção desse conceito geográfico, conseguindo relacionar o conteúdo estudado no livro a essa outra linguagem. Isso pode ser avaliado em dois exemplos: o primeiro, sem título e o segundo intitulado "Lugares em que vivemos":

A igreja é um lugar. Primeiro, porque eu vou para lá, para aprender sobre Deus e muito mais. E minha casa, também é um lugar. Lá eu aprendo com meus pais, ajudo a minha mãe e fico na *Internet*. O supermercado, também é um lugar para mim. Eu compro as minhas coisas. E a praça, também. Na praça eu posso brincar e tudo mais. (CARLOS).

Em cada lugar que passamos é diferente. Tem lugares que não somos acostumados. Em nossa casa sempre sabemos de todos os jeitos. É onde convivemos, conhecemos, talvez, pelo cheiro. Até o lugar pode ser diferente e talvez, somos acostumados com o calor humano, ou o calor natural. E tem muitos lugares diferentes de vivermos. (SANDRA).

Nos dois textos citados, percebe-se que, para a construção do conceito de lugar, eles usaram elementos encontrados no conceito de lugar da Geografia científica, como convivência, identidade, conhecimento, sentido. Essas categorias às vezes não se encontram explicitadas no texto elaborado pelos alunos, contudo estão implícitas no contexto produzido por eles.

É interessante destacar que o resultado não foi homogêneo. Essa situação pode ser um reflexo do que ocorre na maioria das salas de aula em uma escola pública que recebe uma clientela heterogênea. Houve alunos que deixaram em branco esta questão. Não se sabe a razão dessa atitude, podendo ser demonstração de dificuldade em elaborar um texto ou de desinteresse pela produção textual. Além do mais, a maioria desses alunos não estava

habituada a interpretar a linguagem de quadrinhos como recurso didático-pedagógico para mediação da aprendizagem. Sugeriu-se à professora dar continuidade a este trabalho para tentar alcançar a participação desses alunos.

Comparando-se o primeiro trabalho realizado com este, que foi feito após o estudo do conteúdo do livro didático, observa-se que os conceitos formulados neste momento estão mais bem elaborados e consistentes. Pode-se afirmar que a mediação dos quadrinhos se torna mais eficiente quando aliada a outros instrumentos educativos, o que permite a consolidação da aprendizagem e a construção de conceitos científicos a partir dos conceitos cotidianos.

O conhecimento científico foi produzido (embora de forma ainda incipiente) com base, até certo ponto, nas tiras empregadas para fazer a mediação do estudo de lugares da cidade e cidadania. Porém, não se deve desprezar a aprendizagem adquirida por meio do conteúdo do livro didático, da relação com os colegas, da mediação do professor, além de outros conhecimentos adquiridos no cotidiano. A composição do hipertexto se dá pela participação de todos esses textos, o que pode ser percebido nos exemplos apresentados pelos estudantes.

No discurso das tiras em quadrinhos, alguns aspectos podem ser destacados em suas interpretações, como nas análises a seguir.

No primeiro quadrinho (Figura 15), há uma ironia à atitude de um vereador ao propor a retirada da estátua do Bandeirante do centro de Goiânia. O monumento é considerado um patrimônio público e histórico da cidade. Desde a década de 1940, foi instalado no cruzamento das avenidas Goiás e Anhanguera, na tão conhecida Praça do Bandeirante cujo nome oficial, a despeito da desinformação, é Praça Atílio Correia Lima, numa homenagem ao arquiteto que projetou Goiânia. A estátua de Bartolomeu Bueno da Silva, o Bandeirante, com sua bateia, foi uma homenagem do Centro Acadêmico da Faculdade de Direito de São Paulo aos goianos. Entretanto, será que ainda convém manter o termo *õpraçaõ* para esse local? Resume-se a um monumento na intersecção das duas avenidas. Ele já foi um lugar de uso bastante intenso, principalmente para grandes manifestações de cunho político contestatório, nas décadas de 1980, 1990. No entanto, ainda se constitui como referência para recolher assinaturas em manifestos, programas populares de televisão, pesquisa de opinião, devido ao considerável fluxo de pessoas no centro da cidade. Mesmo assim, será que ainda pode ser considerado um lugar da cidade, no sentido geográfico?

A justificativa para o projeto do vereador é que os bandeirantes, como personagens históricos, não merecem homenagens da sociedade nem reconhecimento de Goiás em razão de suas ações de exploração dos índios e da natureza, o que significa, portanto, que não contribuíram para o desenvolvimento do estado. Jorge Braga aproveita um assunto do cotidiano para satirizar o desconhecimento histórico e o descompromisso com a cultura social do político em questão. Essa charge possibilita estabelecer relação com temas tais como: lugar, patrimônio público, identidade urbana, tempo-espço, usos dos lugares.

A segunda tira (Figura 16) requer leitura imagética, já que não possui texto escrito. A personagem é Suzanita, uma amiguinha da Mafalda. Suzanita é uma pessoa bastante frívola, interesseira, que só pensa em casar e ter filhos, por isso entra em muitos conflitos com Mafalda. Ela personaliza uma ironia do autor a esse tipo de pessoa, aqui como figura feminina. Seu intento nessa tira é censurar as pessoas que, às vezes, dão migalhas aos mais pobres como se estivessem solucionando o problema social, que é amplo e exige atitudes mais abrangentes com resultados mais duradouros.

Assim, Suzanita encontra uma criança pobre na rua com expressão de tristeza. Demonstrando pena, ela resolve compartilhar seu brinquedo (um balão). A criança começa a sorrir esperançosa, mas o que Suzanita lhe entrega é apenas uma parte do cordão. A criança adquire uma expressão que pode ser considerada de indignação, enquanto Suzanita vai embora como se houvesse cumprido o seu dever de cidadã. Essa tira de quadrinhos pode mediar o estudo sobre lugar, moradia, cidadania, solidariedade e desigualdades sociais.

Na terceira tira (Figura 17), Mafalda conversa ao telefone com seu amigo Miguelito. Eles comentam sobre o calor na casa de ambos. Ela esclarece que todos os lugares estão quentes, portanto fica claro que fala do calor atmosférico. Diferentemente, ele pensa: ãachei que era o calor do lar! O autor utilizou uma palavra que tem sentidos diferentes para expressar que a sua compreensão é subjetiva e depende do contexto, do interlocutor, do lugar. Por meio dessa tira, é possível desenvolver conceitos de lugar e fazer diferenciação entre clima e tempo, calor humano, ambiente.

#### 4.1.3 As atividades realizadas pelo Grupo 1 em evento científico

Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

No IV Fórum Nepeg, as atividades da oficina foram direcionadas para o uso de quadrinhos no ensino de Geografia. O Grupo 1, constituído por três pessoas, exercitou a construção de conceitos relativos a lugares da cidade mediados por charges e tiras de quadrinhos. A experiência realizou-se de acordo com o plano didático-pedagógico sistematizado no quadro a seguir.

Eixo	Capacidades	Tema	Objetivos
Lugares da cidade e cidadania	Conceito de lugar; tipos de moradia; acesso aos lugares da cidade, cidadania.	Lugar	- Compreender que o centro da cidade é um lugar geográfico. - Analisar as diferenças socioculturais e o direito aos lugares da cidade. - Perceber que cidadania se refere a direitos e deveres.

Quadro 5 ó Plano de atividades do Grupo 1

- Tiras de quadrinhos

### ATIVIDADE I



Figura 18 ó Tira diária do Katteca: lugares da cidade (1)

Fonte: O Popular (23 fev. 2008).



Figura 19 ó Tira de quadrinhos da Mafalda: lugares da cidade (2)

Fonte: Quino (2003, p. 224).

ATIVIDADE II



Figura 20 ó Tira de quadrinhos da Mafalda: lugares da cidade (3)

Fonte: Quino (2003, p. 377).

- Desenvolvimento da atividade I

Como já foi esclarecido, inicialmente houve o diálogo em grupo sobre as tiras de quadrinhos e charges, que depois foi socializado para os demais participantes, os quais também puderam opinar. Para isso, elas foram projetadas por meio do aparelho retroprojetor. Então, no debate sobre os quadrinhos do Katteca (Figura 18), os participantes falaram da grande preocupação com a Amazônia, enquanto se esquece do problema do cerrado que está

sofrendo uma devastação intensa. Lembraram que os brasileiros permitem a invasão da Amazônia ou invadem-na muito mais que os estadunidenses. Comentaram, ainda, sobre depredação, abandono e expropriação do centro da cidade.

Quanto à tira da Mafalda (Figura 19), mencionaram as regras, as limitações de atitudes que existem nos lugares da cidade. Viver em sociedade exige normas e até mesmo em casa há regras, mesmo que elas não sejam explícitas, escritas. Concluíram que os lugares são públicos, contudo nem todos têm permissão para frequentá-los.

Afirmaram que as duas tiras apresentam muita relação entre si e dentre os eixos temáticos, elas se adequariam melhor ao estudo de lugares da cidade.

Na primeira tira apresentada ao grupo, Katteca aparece como um militante em defesa da Amazônia, empunhando aos gritos o antigo lema: ãA Amazônia é nossa!ö. É bom lembrar que o centro das cidades exerce também a função de local de manifestação cultural, neste caso de contestação política. Percebe-se que o horário de funcionamento do comércio, já está findando e ele é expulso do centro da cidade pela invasão de marginais. A paisagem do lugar se modifica, com novos personagens ocupando esse lugar da cidade. O interesse do autor é criticar a defesa de causas políticas um pouco distantes da realidade do militante que deixa de lutar por problemas próximos de seu cotidiano. Neste episódio, Katteca empunha fervorosamente a bandeira em favor da Amazônia, no entanto, ironicamente, não tem direito de usufruir o centro de sua cidade a partir de um determinado horário. Da mesma forma, muitas pessoas ficam revoltadas com a falta de ética de determinados políticos, enquanto elas mesmas não respeitam a ordem de uma simples fila, ou seja, percebem os problemas no nível macro, mas não os da proximidade.

A tira possibilita tratar de temas como: lugares da cidade, cidadania, ambiente urbano, paisagens urbanas, consumo dos lugares da cidade, privatização dos espaços públicos e território urbano.

A segunda tira mostra a indignação da Mafalda em relação às normas que definem a forma de usufruir os lugares da cidade. Adquire um teor cômico quando seu amiguinho Miguelito faz uma intervenção relativa a uma placa na qual se proíbe pisar na grama, explicando que não se incomoda com isto, pois ele tem o seu pastinho interior. A resposta de Miguelito permite a interpretação de que ele se refugia das regras sociais na liberdade do seu interior, em suas reflexões e pensamentos, ou até mesmo no isolamento. A mensagem de

Quino, por meio da personagem Mafalda, é que a cidade e a sociedade modernas exageram nas proibições e acabam por limitar a circulação e convivência em seus lugares.

Esta tira pode ser usada para a discussão acerca de lugares da cidade, regras de convivência nos lugares da cidade, direitos e deveres do cidadão, público e privado.

- Desenvolvimento da atividade II

A segunda parte da atividade consistia em os participantes da oficina responderem por escrito às questões sugeridas no terceiro capítulo deste trabalho.

A primeira questão indaga sobre como seria a explicação da tira (Figura 20) para uma pessoa que não havia compreendido. A professora Fabiana (nome fictício) disse:

A tira relata questões relacionadas à cidadania. A Mafalda é questionada quanto ao fato de ela frequentar a escola. Em resposta à interpelação, ela questiona se o dono da loja paga os impostos. Mafalda, ao ser questionada se frequenta a escola, faz relação com outras obrigações sociais ó elementos próprios do habitar na sociedade.

Contudo, uma outra professora (Amélia), escreveu que õexplicaria o que está implícito: deveres, direitos, cidadaniaõ. Ela não comentou, porém, o significado do que estava explícito no discurso da tira. Provavelmente, o interlocutor continuaria sem entendê-la em sua abrangência.

Para a segunda questão, que solicitava o relacionamento dessa produção cultural com temas geográficos, os componentes do grupo apontaram temas que podem ser abordados por meio desse material: consumo, consumismo, cidadania, direitos e deveres e desigualdade de poder aquisitivo.

Na avaliação da oficina, a professora Fabiana afirmou que õfoi muito criativa e permitirá usar das propostas apresentadas, em sala de aula e sistemas de avaliaçãoõ. A professora Amélia disse: õExcelente! Acho que a oficina atingiu o seu objetivo de instigar e propor processo de trabalho pedagógico (metodologia)õ. A outra integrante se absteve de escrever sua avaliação da oficina.

Na exposição oral, acrescentou-se ainda um comentário sobre o fato de o senhor da loja ter conversado na porta sem tê-las convidado para entrar. Isso foi visto pela turma como demonstração da desconfiança de que elas não iriam consumir os produtos ali comercializados. Lembrou-se, também, o fato de os adultos exigirem respeito e muitas vezes

não respeitarem os mais novos. E, por último, alguém destacou o prazer de andar distraidamente, sem compromisso, olhando as vitrines das ruas da cidade.

Nesses quadrinhos apresentados, Mafalda e sua mãe olham a vitrine de uma loja. Um homem, supostamente o dono ou gerente, se aproxima e começa a fazer perguntas à menina. Indaga por seu nome e se ela já vai à escola. Ela responde que sim e imediatamente lhe pergunta se ele paga os impostos. Então, ao perceber que sua mãe demonstra estar bastante envergonhada, ela explica a razão de sua atitude: ele havia começado a falar sobre obrigações. Certamente, com essa produção, Quino quis demonstrar a ingerência que normalmente as pessoas fazem na vida das crianças e a intolerância com a sua espontaneidade. Outra interpretação possível para a tira é analisá-la do ponto de vista da educação como um direito a que todas as crianças devem ter acesso. Mas, parece claro que o autor ironiza por meio de sua personagem, o fato dos adultos serem poucos criativos com as crianças e fazerem perguntas previsíveis, como: *Você estuda? O que vai ser quando crescer? Gosta mais do papai ou da mamãe?* Esta é uma abordagem bastante peculiar e recorrente na obra do autor.

Com essa tira pode-se estudar sobre: lugar, direitos e deveres do cidadão, respeito à criança e ao idoso, consumo.

Na próxima seção será descrita a experiência com o tema ambiente.

## 4.2 AMBIENTE URBANO E CIDADANIA

*Do povo oprimido nas filas, nas vilas, favelas  
Da força da grana que ergue e destrói coisas belas  
Da feia fumaça que sobe, apagando as estrelas  
Eu vejo surgir teus poetas de campos, espaços  
Tuas oficinas de florestas, teus deuses da chuva...*

CAETANO VELOSO

O direito a um ambiente saudável é um elemento constitutivo da cidadania. Ambiente aqui entendido em seu sentido amplo, que envolve o ser humano e a natureza em uma relação dialética, porque o ser humano é natureza, porém uma natureza diferenciada. A natureza é capaz de limitar a atuação do ser humano, mas somente ele possui a capacidade de modificá-la intensamente e produzir cultura.

O ambiente pode ser o natural e também o produzido e reproduzido pelo relacionamento dos seres humanos entre si e com a natureza. Comumente, o ambiente possui fatores naturais e sociais. Nesse sentido Cavalcanti (2002) diz que o ambiente urbano é o lugar da cidade, onde os elementos naturais e sociais estão em relações dinâmicas, em constante mutação, e em relação de interação (p. 66). O ambiente está sempre em processo de transformação devido às mudanças naturais, às provocadas pelo ser humano e às mudanças do próprio ser humano.

Assim, o ambiente urbano é uma escala da cidade, capaz de articular os processos naturais e os sociais. Pode-se afirmar que o ambiente sintetiza a relação dialética ser humano-natureza. A construção da cidade implica intervenção humana na natureza, mas não significa que a sociedade urbana não se subordina, de alguma forma, à dinâmica natural (relevo, clima, cobertura vegetal, formação geológica). O descompasso nessas ações resulta em problemas ambientais na cidade que incluem alagamentos, moradias inseguras e insalubres, queda de árvores, deslizamentos, poluição, congestionamento, erosão, violência, poluição, enfim, baixa qualidade de vida (SILVA; CAVALCANTI, 2008c, 2008d).

Por outro lado, um ambiente urbano sadio compreende a preservação do patrimônio ambiental e histórico, condição digna de vida, não violência, segurança, boa alimentação, acesso à cultura e lazer, isto é, tudo que significa melhoria na qualidade de vida do ser

humano. Isso se torna um desafio, especificamente nas grandes cidades, onde se assiste a uma degradação ambiental constante e à queda das condições essenciais à sobrevivência.

O uso e abuso da natureza resultam em sua transformação em artigo de luxo, à disposição de uns poucos privilegiados. Assim, ela recebe uma conotação ideológica para aumentar os lucros capitalistas de empresários do setor imobiliário, de empreendimentos de lazer, de políticos, de administradores do poder local. Na cidade, os elementos naturais tornam-se uma das principais justificativas para a venda de lotes e de ações de clubes, para realização de passeios e captação de recursos pelos governantes, que nem sempre são empregados em benefício da maioria.

Na verdade, não há como separar problemas ambientais urbanos e rurais, uma vez que a intensificação da urbanização produz um reflexo nas áreas consideradas rurais. Exemplo claro disso é o fato de que o aumento de construções de condomínios fechados em busca da propagada vida tranquila, junto ao verde, culmina com a destruição de parte da flora e da fauna com a ocupação de localidades que poderiam ser destinadas a atividades rurais. Em todo o país está acontecendo essa dinâmica urbana e, em Goiânia, não tem sido diferente. Áreas antes consideradas periféricas vão sendo incorporadas à cidade. Com a anuência do poder público, elas se transformam em regiões seletivas com construções de alto padrão destinadas às classes mais ricas, consolidando uma nova forma de ocupar e segregar a cidade.

A cidade de Goiânia, que pode ser considerada bastante nova, já apresenta um número considerável de problemas ambientais, tais como: trânsito tumultuado, desemprego, falta de moradia, carência de áreas verdes e de lazer, violência urbana, transporte público deficiente, poluição sonora e visual, tratamento de esgoto insuficiente, alteração do microclima urbano e deficiência na rede de drenagem. Este último item é agravado por aspectos culturais de seus moradores que, em grande parte, insistem em jogar nas calçadas ou vias públicas o lixo produzido em casa ou em espaços coletivos. Essa prática resulta no entupimento de bueiros, o que, na época das chuvas, provoca o alagamento de várias regiões da cidade. Isso sem falar da sujeira que é despejada nos mananciais de água da região metropolitana, provocando a sua poluição.

É importante destacar que, em Goiânia, há um número insuficiente de lixeiras, sobretudo daquelas destinadas à coleta seletiva de lixo. Além disso, as existentes não são adequadamente utilizadas. A intensificação de campanhas educativas por parte dos

administradores, com a participação da escola e de outros agentes da cidade, principalmente da família, estimularia o hábito de colocar o lixo no lugar certo e, por conseguinte, de manter a cidade limpa.

A casa, a praça, a rua, o bosque e a escola são ambientes que, para serem saudáveis e agradáveis, exigem determinados comportamentos dos frequentadores. E as mudanças de atitudes relativas aos ambientes devem ocorrer no nível tanto do indivíduo quanto do grupo, mediadas pelo processo de ensino-aprendizagem na escola, no seio familiar e em outras instituições existentes na cidade. Cavalcanti (2002) destaca a possibilidade de jovens e crianças desenvolverem as habilidades de compreender, de ler, de visualizar, de sentir melhor e mais integradamente o lugar de sua vida cotidiana, o lugar (ou os lugares) de sua cidade (p. 69-70). Assim, essas pessoas perceberão a cidade como sua e esse sentimento de pertencimento produzirá uma outra relação com esse lugar. Porém, para isso é necessário sentirem realmente que a cidade pertence a todos, a partir de uma participação democrática nas decisões da cidade, com acesso aos bens culturais, materiais e simbólicos e aos equipamentos coletivos urbanos.

Pode-se encontrar o tema ambiental em duas charges (figuras 21 e 22). Mariosan, com poucas palavras, coloca em evidência problemas socioambientais do campo e da cidade. Na primeira (Figura 21), é possível reconhecer, pela leitura do desenho, uma Goiânia que não existe mais. Retrata uma cidade tranquila, com um outro modo de vida urbano, muitas casas, algumas até mesmo com chaminé, ou seja, é um outro tempo-espaço. O autor completa o quadro com uma frase saudosista: *“bons tempos...”* Seria possível retroceder a esse tipo de cidade? Existem condições para melhorar a qualidade de vida em Goiânia? Por que foi utilizada a figura do leiteiro? Ele ainda existe? Onde? De que maneira?

A segunda charge (Figura 22) faz referência ao mesmo tema da primeira e é muito significativa porque nela não se vê a cidade com seus edifícios e ruas. O que se observa são dois automóveis (grande símbolo do consumismo) bem conservados, embora o movido a gás apresente um aspecto de mau humor ou preocupação. A expressão do carro movido a gás está relacionada ao período de instabilidade do fornecimento de gás da Bolívia ao Brasil, devido aos impasses das negociações entre os dois países. Mas se encontra esteticamente bem mais apresentável que o ser humano nessa representação do cotidiano. Isso explicita uma situação provocada pela contaminação do leite por vários ingredientes prejudiciais à saúde humana.

Articulando seu conteúdo com o da primeira charge, cabe indagar: Qual é o real valor do ser humano na escala econômica? Quais as consequências dessa realidade para o ambiente urbano (e rural)? O que é possível pensar no sentido de melhorar o ambiente na sociedade atual? Em que aspectos o ambiente local relaciona-se com o global?



Figura 21 é Charge de Mariosan: outrora  
Fonte: O Popular (30 out. 2007).



Figura 22 é Charge de Mariosan: nos dias de hoje  
Fonte: O Popular (5 nov. 2007).

Muitas outras ideias podem ser acrescentadas a esse debate; a perspectiva é ampla, as indagações são muitas e as respostas, múltiplas, conforme a dinâmica da realidade social do ambiente da cidade. Na experiência realizada, a discussão desta temática com a mediação de quadrinhos gerou outras possibilidades de análise, como se vê a seguir.

#### 4.2.1 A experiência no sétimo ano do Ensino Fundamental

A grande maioria dos alunos do sétimo ano se encontra na faixa etária de 12 anos. A escolha do 7º ano-C foi acordada entre professor e pesquisadora. Essa escolha se deu principalmente em razão de as aulas ocorrerem em dias seguidos (terça e quarta-feira), o que daria às atividades um caráter mais contínuo.

Quando os alunos foram indagados sobre a disponibilidade de contribuir para a pesquisa, disseram que não gostariam de escrever texto. Depois que lhes foi explicado melhor o trabalho e com a interferência do professor da turma, eles concordaram em participar.

O professor da turma e a pesquisadora concordaram que o eixo que mais se relacionava com o conteúdo dessa turma seria o dos ambientes urbanos, que se encontra no nono capítulo do livro didático: "Meio urbano: características sociais e ambientais". O professor aceitou a realização da experiência mesmo estando no início do ano letivo. Ele se comprometeu a rever a programação das aulas e a tentar antecipar o estudo desse capítulo ou retomar o trabalho realizado com as tiras de quadrinhos ao estudá-lo na época oportuna.

Nesta turma as atividades foram organizadas assim:

<b>Eixo</b>	<b>Capacidades</b>	<b>Tema</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Tópico do conteúdo do livro didático</b>
Ambientes urbanos e cidadania	Conceito de ambiente urbano; aspectos naturais e sociais do ambiente urbano; modo de vida urbano; algumas noções sobre a relação campo-cidade.	Ambientes urbanos e cidadania.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender que o ambiente urbano é composto por elementos naturais e sociais.</li> <li>- Avaliar o papel do ser humano como integrante do ambiente urbano.</li> <li>- Perceber que muitos problemas ambientais da cidade se relacionam com os problemas do campo.</li> </ul>	"Meio urbano: características sociais e ambientais".

Quadro 6 ó Plano de atividades do 7º ano.

- Tiras de quadrinhos

[Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features](#)



Figura 23 ó Tira diária do Katteca: ambiente urbano (I)  
Fonte: O Popular (20 out. 2007).



Figura 24 ó Tira diária do Katteca: ambiente urbano (II)  
Fonte: O Popular (10 jan. 2008).

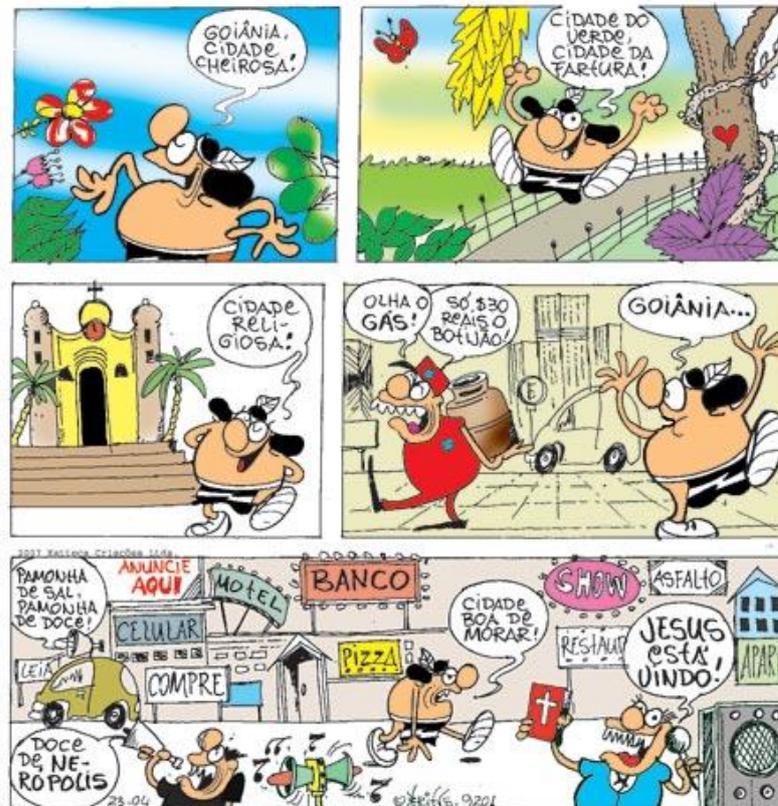


Figura 25 ó Tira diária do Katteca: ambiente urbano (III)  
Fonte: O Popular (02 dez. 2007).

- Atividades

\* Com base nas tiras de quadrinhos do Katteca e no que foi discutido na sala de aula, responda às seguintes questões:

- 1- A casa, a escola, a rua podem ser consideradas como ambientes? Explique sua resposta.
- 2- De que maneira encontramos nesses quadrinhos exemplos que demonstram que vários problemas ambientais da cidade não estão isolados dos problemas ambientais do campo?
- 3- Descreva algumas possíveis maneiras de se tentar solucionar alguns desses problemas ambientais.

- Desenvolvimento da proposta

No dia 26 de fevereiro de 2008, não houve a participação do professor na sala de aula. Ele alegou não querer interferir no trabalho de pesquisa. Após as explicações necessárias sobre como se realizariam as atividades, os alunos se organizaram em grupos e receberam as tiras de quadrinhos para leitura e análise.

Os alunos tiveram um tempo para conversar entre si sobre o conteúdo das tiras de quadrinhos. Em seguida, receberam uma folha para anotar o que discutiram sobre a mensagem das tiras e se havia nelas possibilidades de estabelecer relação com o conteúdo de Geografia. O ambiente da sala não era muito animador, certos alunos estavam um pouco apáticos e grande número não demonstrava muito entusiasmo em trabalhar com o material fornecido. Contudo, o fizeram.

Nessa mesma aula foi debatida com a turma a compreensão das tiras de quadrinhos do Katteca. No início estavam um pouco tímidos, mas pouco a pouco foram se soltando e disseram:

- õTodos [quadrinhos] falam de Geografia.ö
- õIsso [do primeiro quadrinho] ocorreu o ano passado.ö
- õNão compreendi o segundo quadrinho.ö
- õAh!... somos todos iguais animais!ö
- õIsto é poluição? [Terceiro quadrinho].ö
- õPoluição. Barulho... poluição sonora.ö
- õEle rezou e veio a chuva.ö
- õChove no campo e na cidade.ö

Nesse momento a pesquisadora, percebendo o entrave na discussão, indagou: E se chover demais ou muito pouco? O que pode ocorrer?

- õFaltam alimentos?!ö
- õO preço sobe.ö

Sobre possíveis soluções para alguns problemas ambientais, indicaram:

- õA solução é não desmatar. Não jogar lixo.ö
- õNão desperdiçar.ö
- õJogar lixo no lixo.ö

Quando a aula chegou ao seu término, acertou-se a continuidade do trabalho com os quadrinhos para a próxima aula, que seria no dia seguinte.

Essa aula ocorreu no dia 27 de fevereiro de 2008, também sem a presença do professor da turma. Alguns alunos não compareceram à aula. E três alunos que não estiveram presentes no dia anterior compareceram, no entanto não se interessaram em participar das atividades realizadas na aula. As questões foram elaboradas para facilitar a verificação se os objetivos propostos haviam sido alcançados com o trabalho.

Quando os alunos receberam as questões, alguns pediram que elas fossem explicadas. A explicação das questões teve de ser repetida mais de uma vez e, só então, puderam respondê-las por escrito. Assim que terminavam a produção das atividades, passavam a colorir suas tiras. No fim da aula, as atividades foram recolhidas para serem analisadas e as cópias das tiras ficaram com os alunos.

- Relato e análise dos textos escritos pelos alunos

Na análise do primeiro texto produzido pelos alunos sobre a compreensão das tiras de quadrinhos do Katteca, percebe-se que a primeira e terceira tiras (figuras 23 e 25) foram mais bem compreendidas pelos estudantes. A segunda tira (Figura 24) quase não foi comentada, provavelmente por causa de sua maior sutileza, o que requeria mais reflexão sobre a imagem e nem tanto sobre o discurso verbal. Dos textos construídos (em número de 14), 13 alcançaram parcialmente os objetivos propostos. Apenas um grupo não realizou a atividade, porém nenhum texto cumpriu de forma satisfatória a finalidade do trabalho.

Neste texto de Karla e Paula, nota-se que elas abordaram o tema do primeiro e terceiro quadrinhos (figuras 23 e 25) sem mencionar o segundo quadrinho (Figura 24), como pode ser observado na transcrição:

Nós entendemos que tem haver com a Geografia, porque na história em quadrinhos falam que o Rio Vermelho secou e que o Rio Araguaia está secando. A coisa está muito seca e isso tem tudo haver com Geografia, porque isso está acontecendo por causa do aquecimento global e com a poluição, que as pessoas estão causando. A outra [tira] fala que ele gosta da cidade, mas a cidade está cada vez pior por causa da poluição que as pessoas causam.

Acerca do primeiro quadrinho, discutiram sobre falta d'água, destruição da natureza e aquecimento global. Vale ressaltar que nenhum dos quadrinhos tratava deste assunto diretamente, mas são bastante divulgados pelos meios de comunicação. Fábio e Sílvia relataram: "Nós entendemos que o Brasil e outros países sofrem muito com a seca, com as chuvas que causam desabamentos e por fim com o aquecimento global que é o maior causador disso tudo".

Já sobre a segunda tira de quadrinhos (Figura 24), muitos expressaram sua impossibilidade de compreendê-la, o que ficou comprovado em respostas como a de Marcos e Osni: "Ele [Katteca] não gostava de ir naquele setor porque era muito nojento. Tinha muitos cachorros e ele foi fazer a entrega, quando viu que o setor tinha só cachorro". Ou ainda na seguinte frase de Geni: "Eu entendi que tem muita sujeira e que tem muito cachorro, que está causando a poluição. E o sol está muito forte".

Os estudantes não conseguiram decodificar as imagens que situam o ser humano no mesmo patamar dos outros animais. Eles leram a imagem, contudo não compreenderam seu significado, possivelmente por conter mais símbolos visuais que linguagem verbal.

A leitura da terceira tira (Figura 25) foi mais fácil e resultou em textos mais coerentes, como se vê no que escreveram Mara e Lara: "Nós entendemos que Goiânia é uma cidade cheirosa, cidade verde e quando chegamos ao centro da cidade não achamos mais a cidade bonita e cheirosa, porque já está tudo sujo, cheia de malandros e pessoas sem educação".

Os estudantes destacaram ainda a aparência calma da cidade em contraste com o barulho e a poluição. Falaram da cidade linda, religiosa, mas não tão tranquila quanto aparenta ser. Esse quadrinho pareceu ser o mais bem compreendido pela maioria dos estudantes da sala.

As questões direcionadas às tiras de quadrinhos, elaboradas para serem respondidas depois do diálogo em sala de aula, não tiveram um resultado muito animador. Isso pode ser justificado pelo fato de a discussão ter ocorrido num dia e as atividades em outro. Deve-se levar em consideração, também, a indisposição de alguns alunos para redigir, fato que ficou evidente quando foi apresentada a proposta de trabalho.

Alguns conceitos pareceram elaborados com certa superficialidade, demonstrando raciocínio incompleto. Esse fato pôde ser percebido no texto da aluna Luci ao responder se a

casa, a escola e a rua podem ser consideradas ambientes. Foi uma resposta sucinta, sem maiores reflexões: *“Sim, porque são ambientes diferentes”*. Essa frase, um tanto simplista, não estabelece conceito científico de ambiente. Os alunos consideraram esses lugares como ambientes, porém as respostas foram ainda vagas como neste outro exemplo (Teodoro e Júlio): *“São sim, porque são os lugares do dia a dia”*.

No discurso desses alunos é possível notar também muita generalização, configurada em afirmações como: *“tudo é ambiente”* (Malu e Lílian); *“qualquer lugar é um ambiente”* (Pedro e Augusto). Contudo, observa-se que eles conseguiram perceber o conceito de ambiente não apenas relacionado aos fatores naturais. Isso fica claro na resposta das alunas Sandra e Alice: *“Sim, porque esses lugares são frequentados pelos seres humanos, por isso, são considerados ambientes”*.

Na segunda questão, pediu-se que estabelecessem uma relação entre os problemas ambientais do campo e os da cidade, utilizando exemplos encontrados nos quadrinhos. Alguns alunos disseram não haver relação entre as questões do campo e da cidade, demonstrando uma visão fragmentária da realidade. No entanto, a maioria, mesmo não fazendo referência aos quadrinhos, teve uma visão mais abrangente sobre esse tema, como demonstra o texto de Nancy e Suzy: *“É desta maneira, porque todos não preservam nem o ambiente do campo, nem o da cidade. E se juntar os dois dá resultados iguais, porque o homem está poluindo, queimando, desmatando, enfim destruindo o campo e a cidade”*. Nesse texto, pode-se analisar que os problemas ambientais ocorrem no campo e na cidade e que eles não estão isolados, contudo, como já foi dito, os alunos não mencionaram exemplos encontrados nas tiras de quadrinhos.

Foram poucos aqueles que tiveram maior aproximação dos objetivos dessa questão, como o aluno Walter que escreveu: *“Em uma das histórias tem um problema ambiental. Esse problema é a seca, ou quando chove excessivamente, nesses lugares. Em outra tira, já encontramos o problema da poluição sonora, barulho em excesso e a poluição visual”*. Ele percebeu que um quadrinho mostra o problema da seca em um lugar e chuva em excesso em outro e que a outra tira trata da poluição sonora e visual, mas não demonstrou com clareza a relação campo-cidade.

Ao responder a terceira questão ó possíveis soluções para os problemas ambientais ó, o mesmo aluno citado anteriormente (Walter) escreveu: *“O mais fácil é diminuir os letreiros e*

as propaganda, tirar os carros de sons das ruas do centro, diminuir a poluição de gás carbônico e parar de jogar lixo no ambiente.

Nas respostas a essa questão, os alunos deram muita ênfase à necessidade de acabar com as queimadas, diminuir o comércio, não desperdiçar água, não poluir (rio, ar), enfim, ter consciência para não causar danos ao ambiente do campo e da cidade.

Convém ainda expor aqui algumas das interpretações possibilitadas pela análise das tiras de quadrinhos utilizadas nesta turma.

A primeira tira (Figura 23) retrata uma realidade vivenciada em Goiânia e em Goiás. Neste estado, há um período de seca prolongado e, uma estação em que ocorrem as chuvas, as quais, quando muito intensas, podem provocar várias consequências desastrosas nas cidades e também no campo. O autor expressou a sua visão de um acontecimento do dia anterior à publicação da tira de quadrinhos no jornal. Depois de um longo período de estiagem, houve uma forte ventania que cobriu grande parte da cidade com uma nuvem de poeira e antecipou uma tempestade de chuva. Esses quadrinhos possibilitam o estudo dos aspectos físicos e humanos do ambiente urbano.

A segunda tira (Figura 24) é ambientada em um bairro de grande densidade de condomínios verticais, o Setor Bela Vista, conforme indica o nome que aparece na placa no quadrinho inicial. O personagem Katteca pisa nos dejetos de ôcachorro de madameö que foram deixados na rua. Paradoxalmente, no último quadrinho, aparecem nas janelas os moradores de um edifício residencial. Eles estão representados por figuras de animais enjaulados. Katteca, nessa tira, demonstra sua indignação com o crescimento vertical da cidade e com a aglomeração de edifícios altos cujos moradores vivem enjaulados como alguns animais. Esta tira possibilita a discussão sobre o ambiente urbano nos aspectos de privacidade, civilidade e condições de moradia nos grandes centros urbanos.

A terceira tira (Figura 25) ironiza uma imagem de Goiânia produzida como uma cidade com boa qualidade de vida ó o personagem é ôbombardeadoö pela poluição sonora e visual. Depois de sua leitura, pode-se indagar: Qualidade de vida, onde e para quem? Com essa charge o autor quis demonstrar que, por trás de um discurso de cidade ecologicamente correta e religiosa, existe uma realidade de muita poluição sonora, visual, com muito tumulto e consequências desastrosas para a sociedade.

As atividades desenvolvidas na oficina do IV Fórum Nepeg contribuíram com mais dados para se verificar o potencial dos quadrinhos para mediar o ensino-aprendizagem de Geografia.

#### 4.2.2 As atividades realizadas pelo Grupo 2 em um evento científico

O trabalho na oficina com participantes do IV Fórum Nepeg foi organizado de acordo com os seguintes critérios:

Eixo	Capacidades	Tema	Objetivos
Ambientes urbanos e cidadania	Conceito de ambiente urbano; aspectos naturais e sociais do ambiente urbano; modo de vida urbano.	Ambiente urbano.	- Compreender que o ambiente urbano é composto por elementos naturais e sociais. - Avaliar o papel do ser humano como integrante do ambiente urbano.

Quadro 7 ó Plano de atividades do Grupo 2

- Charges e tira de quadrinhos

#### ATIVIDADE I



Figura 26 ó Charge do Jorge Braga: ambiente urbano (1)  
 Fonte: O Popular (1 mar. 2007).



Figura 27 ó Tira de quadrinhos da Mafalda: ambiente urbano (2)  
Fonte: Quino (2003, p. 394).



-Se queres entrar com o pé direito,  
acho melhor já ir pegando aquela fila ali!...

Figura 28 ó Charge de Mariosan: ambiente urbano (3)  
Fonte: O Popular (31 dez. 2007).

## ATIVIDADE II

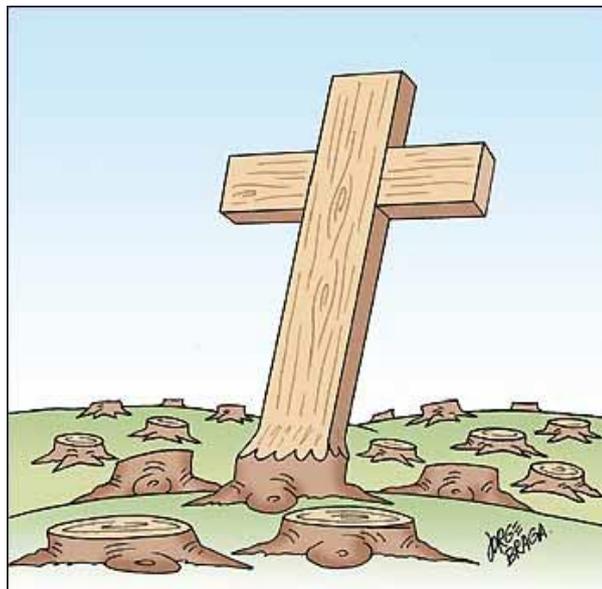


Figura 29 6 Charge de Jorge Braga: ambiente urbano (4)  
Fonte: O Popular (21 mar. 2008).

### - Desenvolvimento da atividade I

O grupo demonstrou bastante interesse em realizar as atividades e discutiu com visível motivação o material indicado. No período destinado aos comentários do conteúdo da tira de quadrinhos e da charge, analisou, em relação à charge do Jorge Braga (Figura 26), o poder da violência. Uma pessoa opinou que a violência ficaria mais bem representada por um dragão. Mas, ao situar a ineficiência e omissão do Estado, outras disseram que esses aspectos lembravam o peso e a lentidão de um elefante. Recordaram também das várias piadas que têm como personagens o elefante e a formiguinha, percebendo a intenção do chargista de fazer essa espécie de paródia. Relembrou, ainda, que o elefante (nativo da África) é uma figura costumeiramente usada para representar algo alheio ou estranho à realidade, por exemplo, na expressão *o elefante branco*, com o sentido de bizarro, sem muita utilidade. Enquanto na cultura indiana ele pode significar sorte e fartura, no Brasil pode representar um problema.

A respeito da tira da Mafalda (Figura 27), os participantes refletiram sobre o aumento do número de carros e o consumismo da sociedade. Demonstraram indignação com o

desrespeito à faixa de pedestres e ao pedestre de uma maneira geral. Destacaram a opressão dos automóveis em relação às pessoas ou a veículos menos potentes. Citaram o número crescente de carros em proporção ao número populacional, principalmente na cidade de Goiânia-GO.

Sobre a mensagem da charge do Mariosan (Figura 28), avaliaram vários aspectos da saúde pública, especialmente no estado de Goiás. Levantaram o fato de uma doença praticamente extinta, como a febre amarela, voltar a ameaçar a tranquilidade dos cidadãos, provocando filas enormes em busca de vacina. Questionaram se o retorno dessa doença estaria ligado ao pouco investimento na saúde e em pesquisa e ao descompromisso e irresponsabilidade do governo, além da falta de consciência das pessoas que também precisam fazer a sua parte.

Indicaram os temas do consumismo e do ambiente como apropriados para se trabalhar a partir dessas charges e da tira.

A primeira charge utilizada é de autoria de Jorge Braga (Figura 26) e usa a imagem de um elefante para simbolizar a violência, que fecha os olhos e ignora o aparato de segurança do Estado, ilustrado por uma formiga. Um aspecto que pode se evidenciar é a ineficiência dos órgãos públicos de segurança ante a violência na sociedade. Assim, Jorge Braga denuncia o crescimento da violência na sociedade e a fragilidade do aparato policial, o que permite um questionamento: apenas o aumento da repressão é garantia de segurança aos cidadãos?

Temas que podem ser abordados com base nesta charge: cidadania, ambientes urbanos, violência, segurança na cidade.

Já a tira da Mafalda (Figura 27), constituída de um único quadrinho, com poucas palavras e imagem bastante expressiva coloca em evidência a situação do trânsito nas cidades. Ela se refere ainda à impotência do ser humano diante do grande número de automóveis na cidade e a importância que é dada aos veículos particulares na circulação urbana, o que caracteriza outro tipo de violência. A intenção de Quino parece ser a de chamar a atenção para o *status* que o carro adquire na sociedade.

Por meio dessa tira, pode-se debater sobre ambiente urbano, cidadania, consumismo, mercadoria.

A charge do Mariosan (Figura 28) contextualiza o festejado final de ano, denunciando a questão da saúde pública no Brasil. O ano de 2007 (findando) sugere ao de 2008 (iniciando) que enfrente a fila de vacinação da febre amarela caso queira entrar com o pé direito, expressão popular cujo significado é começar bem. Com esta charge, ele lembra que o ano é novo, no entanto os problemas básicos de saúde se perpetuam na cidade.

Alguns assuntos podem ser indicados para discussão com base nestes quadrinhos: ambiente urbano e cidadania, cultura, saúde pública. Esta série de quadrinhos pode proporcionar outras leituras mais atentas.

#### - Desenvolvimento da atividade II

Na análise das respostas redigidas, percebe-se que os leitores conseguiram uma boa compreensão da tira em questão (Figura 29). Isso pode ser detectado no que foi escrito por Nádia, aluna de um curso de Geografia: *representa o desmatamento que está ocorrendo com grande intensidade. As florestas estão acabando e morrendo, o que é representado pela cruz.*

Acerca do mesmo assunto, a professora Luma assinalou: *nesses lugar que hoje se apresenta como um cemitério de árvores, já foi outrora, por exemplo, uma floresta ou mesmo um lugar com quantidade de árvores bastante considerável.*

Os temas que o grupo indicou para trabalhar conteúdos geográficos foram: conservação ambiental, produção econômica em larga escala, problemas sociais e ambientais.

Na apresentação oral, contextualizaram a questão ambiental no Brasil, principalmente a situação do cerrado. Um participante falou veementemente sobre o fato de o cerrado merecer pouco destaque entre as áreas de preservação ambiental. Salientaram a própria destruição do ser humano. O grupo relacionou ainda ambiente e consumismo e destacou a falta de consciência das pessoas, a irresponsabilidade e o descaso dos órgãos públicos.

A charge de Jorge Braga, da atividade II (só imagem, sem texto escrito) (Figura 29), apresenta um local que parece um cemitério (de árvores). Nele há um tronco de uma árvore que foi transformado em cruz. Uma das interpretações é que essa cruz sugere um pedido de socorro e é ainda o símbolo da morte nesta grande devastação. A cruz pode simbolizar

também, o cristianismo, que daria margem à outra discussão, como a própria ocupação do território brasileiro que se iniciou no século XVI.

Esta charge pode ser utilizada para ilustrar a questão ambiental no campo e na cidade, para motivar o debate sobre a substituição da vegetação nativa ou não por construções, cultivos agrícolas, pastagens, lagos, clubes e asfaltos. Os resultados da intervenção humana no ambiente podem ser explorados com a mediação desta charge.

Pela avaliação do grupo, a oficina foi bem sucedida e as atividades propostas seriam úteis em sua prática docente. O próximo tema a ser tratado refere-se ao habitar na cidade.

### 4.3 CIDADE É HABITAR E CIDADANIA

*A casa foi vendida com todas as lembranças  
todos os móveis todos os pesadelos  
todos os pecados cometidos ou em via de cometer  
a casa foi vendida com seu bater de portas  
com seu vento encanado sua vista do mundo  
seus imponderáveis  
por vinte, vinte contos.*

*CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE*

A moradia digna é um direito determinante para alguém se considerar um cidadão. A cidadania está relacionada a ter condições econômicas para construir o seu cotidiano em uma residência que satisfaça suas necessidades sociais e de vivência, mesmo que ela não seja sua propriedade privada. O habitar está relacionado ainda a viver bem, com segurança, sem medo do amanhã.

Nesta concepção, a casa, seja uma aquisição do próprio morador, ou não, é o abrigo, o lugar onde o cidadão se sente mais protegido, sua moradia segura. O espaço de morar é um território de uso e de afetividade; é, ao mesmo tempo, desejo e necessidade (SEABRA, 2004). Mesmo que alguns indivíduos considerem o sonho da casa própria como uma ilusão de consumo, este é um desejo que figura entre as aspirações da quase totalidade das pessoas. Habitar é uma necessidade vital para a sobrevivência, como esclarece Rodrigues (1989, p. 11): õde alguma maneira é preciso morar. No campo, na pequena cidade, na metrópole, morar como vestir, alimentar, é uma das necessidades básicas dos indivíduos.õ Ao adquirir seu teto, o cidadão se sente mais seguro, realizado, feliz.

Sabe-se que o habitar exige sempre alguma forma de pagamento: impostos, taxa de condomínio, aluguel, preço do imóvel. Mas, nem todos têm renda para pagar esse tipo de despesa, por isso nem todos os habitantes da cidade têm acesso à habitação, isso sem falar no déficit de moradias urbanas. Dessa forma, a desigualdade social e econômica hierarquiza os lugares da cidade e produz moradores de rua, invasões urbanas, moradias precariamente construídas, cortiços, ou seja, classifica sistematicamente os lugares dos pobres e os lugares dos ricos. Dessas situações mencionadas, talvez a mais extrema seja a dos chamados sem-teto, como enfatiza Damiani (2000, p. 61): õQuando se retira o direito ao espaço, estão

comprometidas não somente a subsistência material das pessoas, que necessitam morar, habitar, mas também as suas condições de união, reunião, as suas relações. A autora quer enfatizar que a moradia, do mesmo modo que a alimentação, é uma das estruturas mínimas necessárias para que o indivíduo possa pensar em trabalho e se perceber como ser humano.

Como em muitas cidades ainda persiste a inexistência da garantia desse direito (casa e moradia dignas), repete-se o fato evidenciado na tira de quadrinhos da Mafalda (Figura 30), que reproduz uma paisagem comum em determinadas cidades. O olhar atento pode desvendar os contrastes sociais e econômicos registrados na paisagem urbana. No discurso e na imagem do quadrinho, lê-se que a paisagem geográfica não é exclusivamente bela e as diferenças sociais saltam aos olhos. Na dinâmica urbana capitalista, as pessoas mais pobres são expulsas para as periferias ou mesmo para outras cidades menores. Com base nesta tira, pode-se refletir sobre: condições ambientais nas áreas periféricas, alto preço da terra, condições de moradia, aplicação do dinheiro público, paisagem geográfica, manipulação de imagem, políticas públicas sociais, especulação imobiliária e desigualdades sociais. Ela possibilita mediar, de forma aprofundada, um rico debate sobre a temática do habitar na cidade e contradições sociais.



Figura 306 Tira de quadrinhos da Mafalda: o habitar urbano  
Fonte: Quino (2003, p. 67).

Essa tira demonstra que as contradições socioeconômicas se espacializam na cidade. Mafalda vem de uma viagem de férias e aprecia a paisagem por uma janela do trem, que se transfigura em uma tela de TV. Na imagem observam-se a escassez de vegetação, crianças mal vestidas, casebres amontoados, onde se pode inferir que inexistem rede de energia, água tratada, esgoto, arruamento adequado. Por detrás das casinhas vê-se a fumaça de uma fábrica, em uma área que parece isolada, periférica. Com essa visão, Mafalda conclui com expressão

de indignação e desânimo que a realidade transmitida pelos programas de televisão é bem mais atraente que a vida real, enquanto isso os outros passageiros dormem.

A sociedade e, em especial, os alunos precisam aprender a fazer essa leitura, que é escrita continuamente na paisagem urbana. A cidade é um texto que precisa ser decifrado e reescrito pela sociedade. Essa leitura e escrita dependem da formação cultural de cada cidadão. A Geografia e outras disciplinas, que se ensinam na escola, podem fornecer ferramentas para a mediação dessa aprendizagem.

A maioria das cidades enfrenta um constante processo de crescimento, tanto vertical, com o aumento dos altos edifícios, como horizontal, com a expansão da malha urbana por meio da incorporação de mais territórios. Alargam-se as fronteiras que se tornam cada vez mais fluidas e as relações entre as cidades mais próximas são redimensionadas. A cidade de Goiânia não foge a essa regra e hoje já se configurou uma região metropolitana com todas as suas vantagens e desvantagens. A segregação socioespacial é bastante visível na cidade e os elementos definidores do conceito centro-periferia são outros. Algumas localidades do centro geográfico podem apresentar aspectos periféricos no sentido social, ao passo que locais distanciados do centro histórico-geográfico passam por processos de revalorização econômica e de exclusão dos pobres. Os agentes imobiliários e o próprio poder local investem em serviços públicos e privados de infra-estrutura, sustentam a criação e a difusão de uma outra ideologia espacial e de novos conceitos de morar bem para a classe mais rica.

Todos têm o dever e o direito de compreender o processo de segregação urbana na sociedade capitalista globalizada. Esse saber subsidiará o cidadão para reafirmar o direito de morar de forma satisfatória e de consumir os bens culturais, materiais e simbólicos da cidade. Sobre isso, Cavalcanti (2002, p. 57) enfatiza: *“O direito de habitar é mais do que de morar, é morar bem, frequentar a cidade, morar com dignidade, ter acesso aos bens da cidade, poder exercer seu modo de vida, ter o direito de produzir cultura, construir identidades”*.

Habitar a cidade é conviver, atar laços, produzir e reproduzir o espaço da cidade ao mesmo tempo em que se cria e recria a identidade nesse espaço vivido. É viver a cidade em sua plenitude, com suas contradições, percebendo suas diferenças e compartilhando essa diversidade. É, sobretudo, poder se dizer um cidadão, considerando que a moradia é parte da concretização da cidadania.

#### 4.3.1 A experiência no oitavo ano do Ensino Fundamental

Nesta turma (8º ano-A), alguns alunos demonstraram certa relutância em aceitar a proposta da pesquisa; contudo, após as explicações e a demonstração de interesse do professor de Geografia da sala, eles concordaram com a realização da experiência. No outro dia, o professor recebeu as cópias dos quadrinhos e indicou aqueles que, de seu ponto de vista, eram mais apropriados para mediar o estudo sobre o habitar na cidade. As atividades foram planejadas conforme o eixo mais diretamente relacionado com o conteúdo do ano escolar em questão, de acordo com a avaliação da pesquisadora e do professor.

<b>Eixo</b>	<b>Capacidades</b>	<b>Tema</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Tópico do conteúdo do livro didático</b>
Cidade, habitar e cidadania	Conceitos de habitar e migração; tipos de migração; desigualdade social.	Alguns aspectos da vida urbana.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender que o direito de habitar é fundamental à vida do ser humano.</li> <li>- Refletir sobre a migração condicionada pelas condições sociais.</li> <li>- Conhecer os tipos de migração.</li> </ul>	Indicadores socioeconômicos: critério de regionalização.

Quadro 8 6 Plano de atividades do 8º ano

Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

- Tiras de quadrinhos



Figura 31 é Tira diária do Katteca: o habitar (I)  
 Fonte: O Popular (20 dez. 2007).



Figura 32 é Tira diária do Katteca: o habitar (II)  
 Fonte: O Popular (26 out. 2007).



Figura 33 ó Tira diária do Katteca: o habitar (III)  
Fonte: O Popular (8 mar. 2007).

- Atividades

\* Com base nas tiras de quadrinhos do Katteca e no que foi discutido na sala de aula, responda às seguintes questões:

- 1- Escreva um pequeno texto comentando a necessidade de as pessoas terem condições de habitar dignamente na cidade.
- 2- òUm grande número de migrações ocorre por problemas sociais e econômicosõ. Justifique essa frase utilizando exemplos dos quadrinhos.

- Desenvolvimento da proposta

Nesta turma, o professor não acompanhou o encaminhamento das atividades. Ele apenas apresentou a pesquisadora e disse que não pretendia ter interferência no trabalho. A turma estava muito agitada. Os alunos reuniram-se em grupos de dois ou três alunos, fizeram a leitura das tiras de quadrinhos e conversaram entre si sobre a compreensão do conteúdo.

Depois escreveram sobre o que haviam entendido da mensagem das tiras e se percebiam relação com o conteúdo de Geografia. Todo o desenrolar dos trabalhos se deu com muito tumulto e barulho dos estudantes.

Na aula do dia seguinte foram debatidos os conteúdos das tiras. Essa aula também foi realizada sem a presença do professor da turma. Houve certa dificuldade para conseguir administrar as atividades, mas com paciência foi possível encaminhá-las. Alguns estudantes comentaram a compreensão das tiras de uma maneira geral, sem referir-se especificamente a uma ou outra:

- ãNão sei de que está falando.ö
- ãNem todos têm onde morar.ö
- ãFalta dinheiro para as pessoas.ö

Sobre a primeira tira (Figura 31), entre outras coisas, foi dito pelos alunos:

- ãEle [Katteca] vai ter que sair de casa, porque não pagou o aluguel.ö

Dos comentários dos alunos a respeito do conteúdo da segunda tira (Figura 32), destacam-se os seguintes:

- ãO uso político da pobreza das pessoas.ö
- ãNão tem casa para morar [morador em situação de rua].ö
- ãÉ o sem-casa! [risos].ö

A terceira tira (Figura 33) parece ter sido a que mais instigou os estudantes, uma vez que foi sobre ela que mais falaram:

- ãEles [família do Katteca] mudaram, acho que para outro lugar.ö
- ãTem poluição.ö
- ãPode mudar para vários lugares da cidade, para outras cidades.ö
- ãMuda por causa de trabalho, para viver melhor...ö

No final da discussão, receberam as questões a serem respondidas, preferencialmente, pelo mesmo grupo constituído na aula anterior. Nessa turma também alguns alunos solicitaram ajuda para a compreensão das questões e as explicações foram repetidas algumas vezes. Depois disso, deram prosseguimento ao trabalho por escrito.

- Relato e análise dos textos escritos pelos alunos

Os primeiros textos sobre as tiras de quadrinhos foram produzidos apenas a partir da discussão em cada grupo de alunos. Eles escreveram que as tiras falam sobre política, eleições, votos. Na maioria das respostas havia um teor, até certo ponto, genérico. Outras diziam que os quadrinhos não transmitiam nada de Geografia. Do total de 15 textos entregues, dois grupos de alunos disseram que não entenderam nada. Outros dois grupos deixaram a folha em branco, isto é, não tentaram, não conseguiram, não quiseram ou não se sentiram motivados a escrever alguma coisa sobre o assunto. Seis grupos não conseguiram atender os objetivos, quatro os alcançaram parcialmente e somente um aluno construiu um texto no qual demonstrou haver compreendido o conteúdo das tiras.

Ao explicar a primeira tira (Figura 31), duas alunas conseguiram ir além do que estava explícito nos quadrinhos e se referiram, inclusive, a renda territorial, que é um conceito bastante complexo utilizado por alguns teóricos de Geografia urbana e agrária. Leona e Nádia escreveram: *“Na tira um, entendemos que para ter uma moradia e qualidade de vida temos que pagar os impostos de renda territorial”*. Desse discurso, depreende-se que elas conseguiram abstrair o conteúdo geográfico implícito nas entrelinhas, um exercício básico para o desenvolvimento do pensamento e de outras ações intelectuais.

Outras duas alunas analisaram a segunda tira (Figura 32) falando da corrupção e do uso político da desigualdade social. Perceberam na tira de quadrinhos a denúncia da falta de comprometimento político em buscar soluções para os problemas sociais. Dessa forma, Samantha e Ingrid registraram que pela *“tira dois, muitos políticos são corruptos e compram votos, dando o que as pessoas necessitam, abusam da desigualdade que não reparam”*.

Muitos alunos enfatizaram a postura dos políticos. No entanto, sobre a terceira tira (Figura 33) não houve nenhuma resposta relevante, numa demonstração de que não conseguiram compreender o seu significado. Talvez seja este o motivo pelo qual o conteúdo desse quadrinho foi objeto de maior discussão no debate em classe.

A relação das tiras de quadrinhos com o conteúdo de Geografia só foi evidentemente abordada por um único grupo, em que dois alunos (Arnaldo e Josué) descreveram, assim, a forma como compreenderam essa conexão: *“O que tem de Geografia é a política, a cidade, os bairros”*. Os demais grupos não se preocuparam em expressar esta relação de forma clara.

Os textos elaborados após o debate em sala de aula, de uma maneira geral, ficaram mais bem construídos. Foram 14 trabalhos recebidos, dos quais quatro não alcançaram os objetivos propostos, cinco alcançaram parcialmente e outros cinco obtiveram bastante êxito na produção das atividades. Contudo, algumas respostas estavam equivocadas; mesmo não estando totalmente incorretas, não abordaram de forma coerente o discurso veiculado pelos quadrinhos. Isso pode ser constatado nas respostas dadas pelo grupo composto por Nirley e Pilar. Na primeira questão, elas responderam que qualquer um tem direito de morar onde bem entender, pois o lugar não é de ninguém. Já na questão acerca da migração, escreveram apenas: Algumas pessoas saem de um país para o outro de uma forma ilegal.

A leitura da primeira resposta evidencia a não percepção da existência da propriedade privada na sociedade humana, ou mesmo uma postura ideológica alienada, religiosa ou ingênua. Na segunda resposta, a problemática da migração aparece de forma bastante simplificada, até mesmo porque a tira trata da migração entre cidades provocada por questões econômicas. Considerando que o tema já havia sido debatido pela turma, é possível pensar que, nessas respostas citadas, não houve consolidação dos conceitos geográficos trabalhados.

Uma resposta mais articulada pode ser exemplificada com a do grupo das alunas Laura, Carol e Juliana. Para elas

as pessoas mais pobres ou sem conhecimento precisam morar em algum lugar. Às vezes, muitas pessoas não se preocupam com as necessidades dos outros e dizem eles se viram, mas todos devem ter consciência e perceber que necessitam de moradia, água encanada e tratada, rede de esgoto e muitas outras coisas (grifo das autoras).

Estas alunas conseguiram de maneira simples reafirmar que todos têm direito a uma moradia digna, que contenha as condições básicas para a sobrevivência. As entrelinhas do texto permitem visualizar uma atitude de solidariedade e um discurso com alguma politização.

Outra resposta também com uma visão mais global é a de Samantha e Ingrid. Elas são as mesmas alunas citadas na análise do primeiro texto, no comentário da segunda tira de quadrinhos. Nesta nova produção, reafirmaram a capacidade de compreensão política que envolve a situação do habitar, ao dizerem: Ocorrem muitas migrações porque existem muitos problemas financeiros e sociais. As pessoas, normalmente, se deslocam em busca de oportunidades, como nas tiras um e três.

Elas sinalizaram que a maioria das migrações resulta de problemas sociais e econômicos, porém não ilustraram esta situação com exemplos retirados das tiras, como foi indicado no segundo item da questão. Nenhum grupo considerou esta segunda parte da atividade, a preocupação maior consistiu em explicar os motivos das migrações, deixando de relacioná-los diretamente com as tiras de quadrinhos.

As três tiras apresentadas a essa turma são do personagem Katteca. A primeira (Figura 31) trata da ameaça de perda dos bens adquiridos e até da casa que seria tomada pelos órgãos financiadores, caso a dívida não fosse paga no prazo previsto. Nessa imagem a gravata do cobrador pode ser relacionada ao símbolo da Caixa Econômica Federal, responsável por grande volume de financiamento habitacional no Brasil. Percebe-se pelas imagens que é um lugar afastado do centro da cidade, um conjunto de casas populares destinado a pessoas de menor poder aquisitivo. A segunda tira de quadrinhos (Figura 32) pode ser lida pelo viés do uso politiquês da pobreza, sendo que a mendicância, normalmente, se instala no centro da cidade, onde há uma maior concentração de pessoas. Outra leitura das imagens dessas duas tiras pode ser pela aparência da vestimenta dos personagens que demonstra claramente a relação de poder: terno versus roupa informal ou andrajosa. A terceira tira (Figura 33), como se fosse uma continuação da primeira, retrata uma situação de expropriação da casa e da migração para os arredores da cidade. Na última imagem dessa tira um caminhão avança com a mudança passando por uma paisagem de lixão, urubus, deixando para trás a paisagem de grandes edifícios, higiene, urbanidade e ó retrata a desigualdade espacial dos centros urbanos. Provavelmente, o autor pretendeu, com a primeira tira, satirizar a crise econômica e o endividamento das pessoas em razão da política habitacional vigente no país. Seu intuito, na segunda tira, parece ser criticar o programa *Fome Zero* do governo federal, que acenava com o fim da fome no país; além disso, ironizar os meios espúrios de conseguir votos. Já na terceira tira, ele faz um alerta sobre o aumento vertiginoso do preço de aluguéis em Goiânia e a migração para outras cidades no entorno da capital. Estas comumente propagam algumas vantagens de se morar lá, mas, na verdade, constituem depósitos de muitos problemas. Essas tiras de quadrinhos possibilitam a discussão sobre cidadania e habitar nas cidades, expropriação, migração, desigualdades sociais, condições de moradia, política pública nas cidades e ambiente urbano. Esse tema foi debatido também na oficina realizada no IV Fórum Nepeg.

### As atividades realizadas pelo Grupo 3 em um evento científico]

Para trabalhar com a temática habitar e cidadania no IV Fórum Nepeg, foi designado um grupo de alunos participantes da oficina sobre a utilização de quadrinhos. As atividades foram encaminhadas com base no plano do Quadro 9.

<b>Eixo</b>	<b>Capacidades</b>	<b>Tema</b>	<b>Objetivos</b>
Cidade, habitar e cidadania	Conceitos de habitar, aspectos do modo de vida urbano.	Viver e habitar na cidade.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender que o direito de habitar é fundamental à vida do ser humano.</li> <li>- Refletir sobre as condições de vida e moradia na cidade.</li> </ul>

Quadro 9 ó Plano de atividades do Grupo 3

- Tiras de quadrinhos

### ATIVIDADE I



Figura 34 é Tira diária do Katteca: habitar (1)  
Fonte: O Popular (23 out. 2007).



Figura 35 é Tira de quadrinhos da Mafalda: habitar (2)  
Fonte: Quino (2003, p. 382).

## ATIVIDADE II

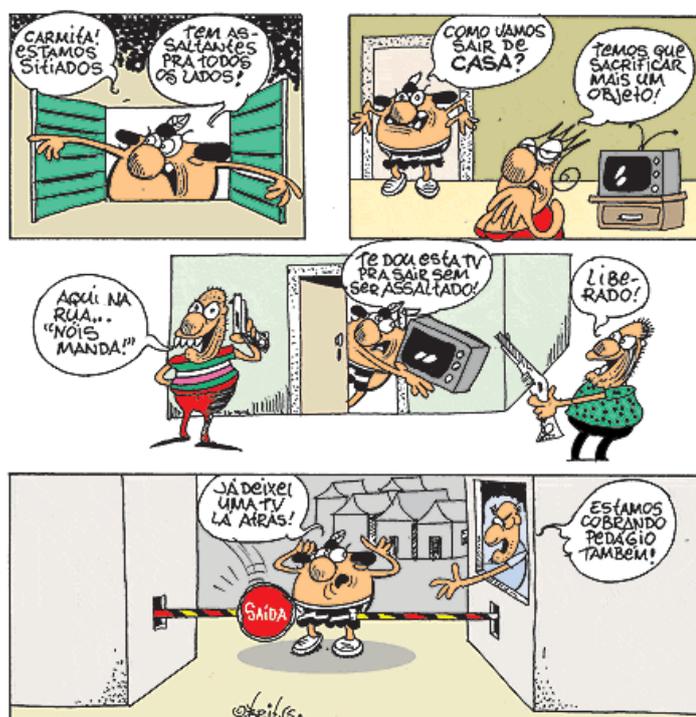


Figura 36 ó Tira diária do Katteca: habitar (3)  
Fonte: O Popular (13 jul. 2007).

### - Desenvolvimento da atividade I

Durante a discussão, os participantes do Grupo 3 e o restante da turma da oficina chamaram a atenção para o uso dos espaços da cidade para fins de publicidade, o que pode gerar poluição visual, deixando os lugares com um aspecto desagradável. Esse é um detalhe que pode ser visto no último quadrinho da tira do Katteca. O grupo tentou até fazer a localização (mental), em Goiânia, do edifício representado na tira (Figura 34). Os participantes analisaram a verticalização urbana, a falta de privacidade nos prédios residenciais e a deterioração da qualidade de vida. Compararam as moradias antigas e as modernas e comentaram que, no quadrinho, o acúmulo de pessoas nas janelas dos apartamentos pode ter o sentido de falta de privacidade, mas também de pouco espaço para muitos moradores. Completaram a interpretação com exemplos de algumas experiências vivenciadas por eles.

Em relação aos quadrinhos da Mafalda (Figura 35), houve uma pequena dificuldade porque o grupo não havia compreendido que Liberdade era o nome da personagem, porém esse fato não inviabilizou a compreensão da mensagem. Foram criticadas as condições de moradia na cidade, retomando a discussão sobre a qualidade de vida na atualidade e sobre o modo de vida urbano. Eles indicaram essa duas tiras (figuras 34 e 35) para mediar o estudo de Geografia sobre o habitar nas cidades.

As produções culturais permitem várias possibilidades de compreensão. Desse modo, neste primeiro quadrinho da atividade do grupo, o personagem Katteca, ao tentar espreguiçar, arrebenta as vidraças das janelas do apartamento sob os olhares espantados e curiosos dos moradores do prédio vizinho. Essa tira pode simbolizar a densidade de condomínios verticais em certas regiões e, por meio de uma imagem surreal, o autor teve a intenção de ironizar o tamanho das atuais moradias na cidade.

Pode-se relacionar essa mensagem da tira com habitar na cidade e cidadania, qualidade de vida, privacidade, modo de vida urbano, território.

Na outra tira, a da Mafalda, a protagonista é sua amiguinha chamada Liberdade, cujo nome deve ter sido escolhido propositalmente por Quino numa época em que a Argentina estava submetida a um regime político autoritário. Liberdade conversa com o pai de Mafalda sobre plantas e afirma gostar mais das plantas cultivadas diretamente no solo do que das plantadas em vaso, provocando a reflexão do pai da amiga sobre a vida em apartamentos. A expressão do adulto demonstra constrangimento, então ela astutamente justifica que sua resposta fora para uma pergunta sobre plantas e não se ela gostava do modo de viver dele.

Outro aspecto sobre o qual essa tira permite pensar é a tentativa de reprodução de elementos de lugares com outros modos de vida, de forma não artificializada, que pode ser um meio de as pessoas manterem a sua identidade, as suas raízes sociais. Este fato pode ser exemplificado pela presença do fogão caipira nos restaurantes de Goiânia com a única função prática de manter a temperatura dos alimentos, pelo cultivo de plantas frutíferas em apartamentos e pela manutenção de animais enjaulados em casa, o que parece ser uma busca inconsciente de preservação da memória. Quino, com essa criação, demonstra a sua indignação com a moradia em apartamentos.

A partir de um olhar geográfico, alguns temas podem ser sugeridos para reflexão com base na leitura desta tira: habitar e cidadania, modo de vida urbano, cultura, cotidiano, identidade.

#### - Desenvolvimento da atividade II

Para interpretar a terceira tira (Figura 36), o professor Sílvia explicou que a população está sendo refém dos marginais e até mesmo do poder público, em que as pessoas estão no lugar dos prisioneiros e os bandidos no lugar das pessoas. Ele quis dizer que, para o cidadão, não há condições de circular livremente por todos os lugares da cidade.

O grupo analisou também a violência não explícita praticada pelos órgãos oficiais, como demonstra este trecho do professor Duarte: para ter segurança temos que dar algo em troca, ou pagar. A todo momento estamos sendo assaltados pelos altos juros e pela excessiva cobrança de impostos.

De acordo com o grupo, os temas que poderiam ser trabalhados com este material seriam: habitar e cidadania, violência urbana, políticas tributárias, segurança pública e privada, lugar, cidade e organização espacial.

Na discussão aberta a todos os participantes, houve bastante entusiasmo por ser um assunto envolvente e atual, além de constituir uma preocupação de quase toda a sociedade. Assim, eles se referiram à prisão domiciliar a que a população urbana é submetida, ao direito de locomoção dos cidadãos, ao massacre da política tributária e à sobrevivência nas cidades. A violência discutida não foi apenas a dos marginais, mas também a do próprio Estado sobre o cidadão.

Por conseguinte, uma das leituras que essa tira do Katteca possibilita é a contextualização do ambiente de insegurança existente em diversas cidades do Brasil, notadamente nas consideradas de grande porte. Os moradores são submetidos pelo medo e acabam por ceder à pressão imposta pela violência. Assim, mudam seu ritmo de vida e isolam-se em casa, deixando de participar de muitos movimentos e lugares da cidade. Esses quadrinhos satirizam também a imposição e exigência de pagamento para que se possa frequentar determinados lugares públicos. Com esta tira, o autor deixa claro o extremo do problema da violência nas cidades brasileiras, que em muitos casos os moradores de uma rua

ou de um bairro inteiro passam a ser monitorados por bandidos. Nessa situação, o habitar deixa de ser um refúgio seguro para as pessoas, as quais perdem o controle e a tranquilidade do lar.

Essas ponderações ficaram evidentes nas falas dos participantes e o grupo avaliou de forma bem positiva a sua participação na oficina. O professor Santos afirmou: *“Sem dúvidas, a presente oficina me incentivou a preparar aulas diversificadas, para trabalhar com alunos de várias séries. Confesso que durante quatro anos de professor nunca trabalhei com charge. E depois de hoje, pretendo usá-las.”* Todos os componentes desse grupo destacaram, na sua avaliação, a importância da oficina. Um professor revelou que compartilharia seu novo conhecimento com os demais colegas da escola.

Na seção seguinte, será analisada a experiência com o último eixo temático *o consumo na cidade*.

#### 4.4 CIDADE 6 CONSUMO E CIDADANIA

*Você só pensa em grana  
Meu amor!  
Você só quer saber  
Quanto custou a minha roupa  
Custou a minha roupa...*

*Você só quer saber  
Quando que eu vou  
Trocar meu carro novo  
Por um novo carro novo  
Um novo carro novo  
Meu amor!...*

*ZECA BALEIRO*

A cidade é um local destinado ao consumo, sendo ela mesma passível de ser consumida. Consumir mercadorias, tecnologia, lazer, outras manifestações ou produções culturais, enfim o que a sociedade urbana produz (bens materiais e não materiais) é um direito do cidadão, mas isso não significa que todo consumidor tenha cidadania. Santos (1987, p. 41) alerta para o fato de que o consumidor não é o cidadão. E acrescenta: o cidadão é multidimensional. Cada dimensão se articula com as demais na procura de um sentido para a vida (1987, p. 41). Visto dessa ótica, o consumo é simplesmente uma das múltiplas dimensões da cidadania, o indivíduo não pode se limitar a ser apenas usuário. Afinal, o cidadão deve ser capaz de exercer sua individualidade, com dignidade, respeito, liberdade e, principalmente, tendo consciência de sua inserção social e de sua responsabilidade política em contribuir para a construção de um espaço com e para o outro.

Na cidade, pode-se consumir o lugar e consumir no lugar. Para tanto, é necessário ter acessibilidade facilitada para participar das atividades realizadas na cidade, sejam elas materiais ou não. E ainda poder escolher entre as opções de lazer, atividades culturais diversas da sua cidade (cinema, teatro, apresentações artísticas, parques, praças) e ter condições econômicas e garantia de segurança e respeito para optar entre os diversos espaços de comércio da cidade, como supermercados, feiras, centros comerciais e lojas.

Os lugares da cidade são consumidos de forma individual ou coletiva. A própria moradia é, em si, uma maneira de se consumir o espaço urbano. Contudo, o consumo da cidade não se resume à propriedade particular da casa, estende-se também à oportunidade de realização das práticas sociais dos cidadãos em diversos lugares. São objetos do consumo: arte, cultura, comércio, festividades, praças, ruas, escolas, manifestações, lazer. Nesse aspecto, Cavalcanti (2002, p. 64-65) destaca que

*é direito do cidadão consumir, usar, usufruir material e espiritualmente de sua cidade, de tudo que ela tem, apreciar seus lugares, ter condições para apreciar suas paisagens, seus lugares públicos, compartilhar com outros do consumo desses lugares, além de ter direito de consumir na cidade, consumir de fato seus objetos.*

No entanto, a existência da propriedade privada impõe limites ao uso do espaço público. Por exemplo, lugares que eram acessíveis para brincadeiras e jogos, ao serem edificados e cercados, deixam de ser espaço de sociabilidade. Nos dias atuais, persiste, em certo sentido, a distinção entre o espaço público e o espaço privado. A casa, ainda, pode ser considerada como o lugar das relações pessoais, da intimidade, da individualidade; o lugar público, por sua vez, como impessoal, distante (mesmo se próximo fisicamente), sem dono (ao contrário de coletivo). Porém cada vez mais, de uma maneira geral, as pessoas ficam menos tempo em casa e dispõem o seu tempo em outros locais em que, muitas vezes, as trocas urbanas estabelecidas têm aspecto mais formal, permeadas pelo relacionamento econômico.

Até mesmo as festas mais populares, que outrora eram momentos de encontro, submetem-se às normas capitalistas de mercado. Um bom exemplo são as festas juninas que se realizavam nas escolas públicas das cidades do interior do estado de Goiás. Toda a festividade era organizada coletivamente. Os alunos contribuía como podiam com o que seria servido de alimentação. A entrada para as apresentações era gratuita, aberta a toda comunidade escolar. Atualmente, essas festas perderam muito da comemoração inicial e se tornaram mais uma forma de angariar verbas para a unidade escolar.

E o que falar do turismo e de outros lazers? Carlos (2001, p. 180) diagnostica que eles òhoje constituem uma forma nova de mercadoria, que aparece como programa, presa ao universo do consumo do espaço.ö Esse mundo da mercadoria estimula a sua dinâmica, que oscila entre o desejo e a necessidade, a satisfação e a insatisfação (CARLOS, 2004; LEFEBVRE, 1991; SEABRA, 2004). Esse movimento cíclico orienta-se pelo consumo

manobrado por meio da manipulação dos desejos e necessidades humanas. Nesse aspecto, a moderna ciência do *marketing* e a publicidade, sua aliada, ocupam papéis fundamentais para assegurar a sua materialização. A publicidade induz ao consumo de bens materiais ou simbólicos, por meio de signos visuais e verbais que excitam o desejo com estratégias bem preparadas e que podem se tornar verdadeiras obras de arte. Hoje existem até concursos para premiar os melhores comerciais de rádio, jornal, televisão. O discurso publicitário alardeia a ideia de felicidade: "Compre e seja feliz!"

Então, se a cidade pode ser definida como lugar de consumo por excelência, é necessário evitar cair no excesso, o consumismo, que se traduz pelo consumo desenfreado, desnecessário, com exagero de produtos supérfluos. Esta é outra característica assumida pelos habitantes da cidade atualmente. Assim, em muitos casos, o produto tem mais valor do que o próprio ser humano. Nessa condição, ter é melhor que ser. O consumismo é estimulado pelo modo de vida urbano, com as mudanças de valores da sociedade. E os comerciais publicitários utilizam um discurso carregado de ideologia capitalista para induzir ao consumo, apregoando o sucesso particular, referindo-se à acumulação de bens e à aquisição de novidades colocadas no mercado.

Nesse contexto, a necessidade de uso fica em segundo plano, prevalece a necessidade de ter para se atualizar segundo os ditames do que é gerado pelos novos modos de consumo. Alves (2000, p. 139) esclarece que "com isso a própria consciência de construção da cidade desaparece, permanecendo apenas a cidade enquanto objeto de consumo." Mais adiante, ela completa: "Raramente surge à população a imagem do consumir a cidade. Consumir a cidade significa em primeira instância produzi-la" (2000, p. 140).

Essa forma de consumo, o consumismo, chega ao ponto de se tornar fonte de exibicionismo, até mesmo em aspectos culturais, como destaca Lefebvre (1991), ao lembrar o comportamento desenfreado de algumas pessoas por adquirir obras de arte, antiguidades, moda, turismo, objetos etc. Segundo o autor: "O consumo de espetáculo torna-se espetáculo do consumo" (1991, p. 94).

Com esse mesmo sentido, Bourdieu (2003) situa a ostentação do consumo essencialmente como uma forma de ostentação de poder. Talvez isso fique mais evidente em relação ao automóvel, que Lefebvre (1991, p. 110) denomina "o Objeto-Rei, a Coisa-Piloto." Para ele, o *circular* substitui o *habitar* com base numa pretensa racionalidade técnica. Como

Para muitas pessoas, o carro é um pedaço de sua moradia, até mesmo o fragmento essencial, o automóvel impõe um outro cotidiano urbano e é símbolo de posição social e de prestígio. Nele, tudo é sonho e simbolismo: de conforto, de poder, de prestígio, de velocidade. Ao seu uso prático se sobrepõe o *consumo dos signos* (LEFEBVRE, 1991, p. 112, grifo do autor).

É possível concordar com essas ponderações a respeito do uso da imagem dos automóveis, sem, contudo, negligenciar sua importância no desenvolvimento humano, seu uso necessário e conveniente. Não se pode negar que o cotidiano da cidade se adapta às exigências do aumento da frota de veículos automotores nas cidades, como adverte Carlos (2001, p. 181):

Cada vez mais, novas avenidas rasgam o tecido urbano para permitir o afluxo de um número crescente de carros particulares e, com sua construção, quarteirões inteiros são derrubados e com eles áreas públicas. Tal processo gera modificações profundas na vida cotidiana.

Decorre daí um novo desenho da cidade para atender à exagerada demanda de automóveis que resulta, em parte, do aumento da população, porém se consolida na ideologia do consumismo. Este é um mal que atinge a todas as classes sociais, pois a vitrine do modo de vida urbano oferece produtos para todos os gostos e condições econômicas, até mesmo facilitando a forma de pagamento aos mais pobres, com a finalidade principal de aumentar as vendas e os lucros.

Debord (1997) discute o consumo na sociedade, lembrando que, numa primeira fase da economia capitalista, a realização do ser humano se baseava no *ter* sobrepondo o *ser*. Ele considera que, na fase atual, em que a vida social está totalmente tomada pelos resultados acumulados da economia [capitalista], leva a um deslizamento generalizado do *ter* para o *parecer...* (1997, p. 18, grifo do autor). Nessa visão, umas pessoas se expõem, se mostram, enquanto outras participam desse movimento como espectadoras. Prova disso é a proliferação de programas *reality shows*, de livros e programas de TV que tratam de conteúdos da vida particular de modo sensacionalista, indiscreto, apelativo. Nesse processo, dilui-se a autenticidade, criam-se pseudonecessidades e a aquisição de mercadorias, em suas diversas formas, torna-se indispensável à espetacularização da vida do ser humano.

O consumo exacerbado de produtos desnecessários liga-se diretamente ao desperdício de matérias-primas, ao acúmulo de lixo e, conseqüentemente, à agressão ambiental no campo e na cidade. Portanto, é papel dos educadores e da Geografia escolar despertar o interesse dos estudantes por conhecer seus direitos como consumidores da cidade e na cidade, não apenas de mercadoria, mas de todos os seus serviços, bens materiais e não materiais. Os professores também têm a obrigação de promover o senso crítico em relação ao consumismo e estimular a utilização adequada dos bens públicos, que precisam ser tratados como pertencentes a todos e a cada um em particular.

O consumo da cidade e o consumismo podem ser observados nas duas tiras de quadrinhos da Mafalda (figuras 37 e 38), uma criação do argentino Quino.

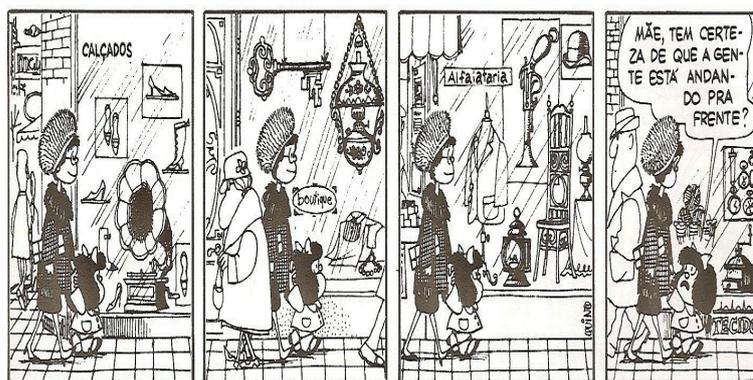


Figura 37 ó Tira de quadrinhos da Mafalda: consumo na cidade  
Fonte: Quino (2003, p. 107)



Figura 38 ó Tira de quadrinhos da Mafalda: consumir a cidade  
Fonte: Quino (2003, p. 101)

Nas imagens da primeira tira (Figura 37), nota-se a presença de vários símbolos do consumismo presentes na cidade. No último quadrinho, a pergunta capciosa da Mafalda gera

várias interpretações. Outra leitura pode ser feita com base nas próprias imagens que partem do produto já pronto para os locais de sua produção (na sequência, boutique-alfaiataria-tecidos). Além disso, há imagens de pessoas com expressão sisuda caminhando na direção contrária de Mafalda e de sua mãe. Pode-se deduzir que o autor pretendeu ironizar, de fato, certos pensamentos que situam o emprego de tecnologia na produção como garantia de bem-estar para a humanidade.

Já na segunda tira (Figura 38), estão presentes símbolos de tranquilidade, admiração, respeito, encontro, civilidade. Ao contrário da primeira tira de quadrinhos, as imagens demonstram que a própria natureza, em sua singeleza, pode suscitar apreciação e uso dos lugares da cidade, geralmente sem muito custo para o cidadão. As pessoas retratadas na tira expressam alegria e felicidade. E Mafalda conclui a sua observação, referindo-se ao reflexo de exuberância da primavera na vida das pessoas. Compreende-se que o intuito de Quino foi mostrar que, para a vida, a própria natureza pode ser um agente publicitário. No entanto, como não se pode perder o senso crítico, cabe lembrar que, para a concretização desse usufruto, é fundamental a garantia do direito de consumir com responsabilidade, tanto os bens materiais (naturais ou não) como os não materiais.

O consumo foi o tema da experiência com o emprego de quadrinhos no nono ano do Ensino Fundamental.

#### 4.4.1 A experiência no nono ano do Ensino Fundamental

A professora do nono ano demonstrou entusiasmo e grande disposição em contribuir para o trabalho. Ela revelou interesse em ter acesso aos resultados finais da pesquisa, que poderiam contribuir para a sua prática docente. Os alunos também não opuseram resistência à participação na experiência.

A referida professora indicou a classe do 9º ano-B por ter, nessa turma, duas aulas, não consecutivas, mas no mesmo dia, o que facilitaria o trabalho. Pela análise do conteúdo desse ano escolar, percebeu-se que, dos eixos temáticos sugeridos, o que mais se relacionava com o planejamento da disciplina era cidade, consumo e cidadania. As atividades foram desenvolvidas conforme o planejamento indicado no quadro:

Eixo	Capacidades	Tema	Objetivos	Tópico do conteúdo do livro didático
Cidade, consumo e cidadania	Algumas características do consumo e consumismo no mundo atual; modo de vida urbano.	Produção, consumo e consumismo na atualidade.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Refletir sobre as características e consequências do consumo e do consumismo na sociedade.</li> <li>- Discutir sobre as estratégias desenvolvidas no capitalismo para estimular o consumo.</li> <li>- Debater sobre alternativas de modo de vida.</li> </ul>	Globalização e nova ordem mundial.

Quadro 10 ó Plano de atividades do 9º ano

- Tiras de quadrinhos e charge:



Figura 39 ó Charge de Jorge Braga: consumo (I)  
Fonte: O Popular (19 dez. 2007)



Figura 40 6 Tira de quadrinhos do Mariosan: consumo (II)  
 Fonte: O Popular (17 dez. 2007).



Figura 41 6 Tira de quadrinhos da Mafalda: consumo (III)  
 Fonte: Quino (2003, p. 253).

- Atividades

\*Com base na charge, tiras de quadrinhos e no que se discutiu na sala de aula, responda as seguintes questões:

1 - Escolha um dos quadrinhos e explique seu conteúdo, relacionando-o com o consumismo na sociedade atual.

2- Releia a tira da Mafalda, reflita sobre a última frase e escreva um pequeno texto, explicando essa situação.

3- Comente algumas atitudes que podemos tomar para tentar superar, pelo menos em parte, o comportamento consumista.

- Desenvolvimento da proposta

A atividade com esses quadrinhos foi realizada em uma sexta-feira (29.2.2008). A professora da turma ajudou a organizar a sala. Os alunos, em dupla, leram os quadrinhos, escreveram sobre a compreensão de sua mensagem e o que eles achavam que continham de Geografia. Muitas duplas solicitaram a interferência e explicação da professora e da pesquisadora, que evitaram emitir opiniões nesse momento. No final dessa primeira parte do trabalho, teve início a discussão sobre a charge e as tiras de quadrinhos, que teve prosseguimento na quinta aula do dia. Como esta seria a última aula da turma, já havia menos alunos na sala de aula. A professora informou que, naquele dia, alguns alunos haviam faltado à aula e que, na sexta-feira, era comum vários alunos deixarem a escola após o intervalo do recreio, deixando, portanto, de comparecer à última aula.

Durante o debate, os alunos comentaram sobre o consumo exagerado na época de Natal, assim como de chocolate, no período de Páscoa, e de determinados alimentos de um modo geral. No entanto, demonstraram ter dificuldade em fazer uma análise de como o consumo está facilitado nos dias atuais.

Pela fala dos estudantes, percebeu-se que eles tiveram a compreensão de que consumo e consumismo relacionam-se com o modo de vida urbano, mas não conseguiram expressar claramente a diferenciação entre consumo e consumismo.

O debate tornou-se mais acalorado quando alguém se referiu ao poder adquirido pela posse de um automóvel. Alguns concordaram, citando exemplos de pessoas que só têm relacionamento com quem tem carro. Outra aluna disse que seu pai tinha carro, mas era para trabalhar. Até mesmo a professora da sala não se conteve e acabou explicando que não se pode generalizar, porém em muitos casos o automóvel é símbolo do consumismo na sociedade capitalista.

Como atitudes que devem ser tomadas com o fim de, pelo menos, amenizar os problemas acarretados pelo consumismo, apontaram:

- Podemos comprar só o necessário.
- Não desperdiçar.
- Pensar nas outras pessoas.

Pode-se considerar que a discussão foi um pouco limitada e teve o envolvimento de um número reduzido de alunos. A maioria apenas ouviu. Percebia-se que eles estavam ansiosos para deixar a sala. A exceção foi um aluno que ficou sozinho no término da aula para dizer do seu desgosto com o que ele considerava alienação dos colegas, pois fora pequeno o envolvimento no diálogo sobre consumo e consumismo. Realmente, eles não demonstraram grande conhecimento e afinidade com a questão em pauta.

Alguns alunos pediram que se entregasse logo a próxima atividade porque eles queriam responder e sair da sala de aula. As atividades foram entregues e o resultado é analisado no tópico seguinte.

- Relato e análise dos textos escritos pelos alunos

Dos 13 primeiros textos produzidos pelos estudantes, oito não estavam conforme os objetivos, cinco atingiram parcialmente essa expectativa e nenhum deles atendeu plenamente. O que se observou foi semelhante à produção dos outros anos escolares: utilizaram um discurso baseado em generalizações e com demonstração de certa superficialidade, ao tentarem explicar o sentido ou significado dos quadrinhos. Esse fato também foi observado nas explicações a respeito de haver ou não relação com o que se estuda em Geografia. Fizeram alguns esclarecimentos sobre temas como: capital, céu, estrelas, espaço, carro, paisagem, territórios, lugar, globalização. Citaram alguns elementos que podem ser estudados

em Geografia, mas sem formar conceitos sobre eles e não conseguiram justificar com segurança teórica. Essas colocações podem ser sintetizadas no que as alunas Marina e Gina responderam: *“Tem Geografia, porque tem as estrelas, o céu e várias outras coisas que pode se estudar como Geografia e em várias outras matérias.”*

A dupla de alunos Valério e Igor foi a que mais se aproximou do significado dos quadrinhos, apesar de apresentar um texto com uma estrutura insatisfatória, considerando-se que eram alunos do último ano do Ensino Fundamental. Eles escreveram: *“Tudo no nosso mundo está relacionado à Geografia. Nos quadrinhos, nota-se o capitalismo, pois está falando sobre comprar, vender. Tudo isto se refere ao capitalismo.”*

Embora tenham deixado transparecer certa simplificação ao dizerem que *“tudo é Geografia”*, sua resposta conseguiu articular capitalismo, compra e venda. Eles chegaram mais perto do conceito de consumo e consumismo no capitalismo, contudo sem articular os conceitos geográficos necessários a essa compreensão.

As respostas às questões propostas logo depois do debate sobre os quadrinhos, em 12 trabalhos, tiveram o seguinte resultado: apenas uma questão em branco, duas respostas inadequadas aos objetivos, cinco se aproximaram de forma parcial e outras cinco foram mais coerentes com a finalidade definida na tarefa. Percebeu-se, em várias produções, a dificuldade para redigir.

Pode-se exemplificar essas avaliações com a leitura da segunda tira de quadrinhos (Figura 40) feita pelas alunas Francis e Sandra: *“Na ‘charge’ dois entendemos que o consumismo está em todos os lugares. A mulher faz um pedido para uma estrela cadente e chega uma pizza de peru. O homem paga com cartão. Esse é o consumismo.”*

Nesse exemplo, fica claro que elas se limitaram a comentar acerca do que estava explícito na tira de quadrinhos, sem se ater ao discurso implícito sobre como o consumismo toma conta da sociedade, modifica os costumes, cria necessidades, determina comportamentos, enfim, influencia a cultura social.

Já a resposta de Marcos e Alan contém evidências de que houve compreensão do sentido de consumo e consumismo na sociedade, em que se valoriza a aparência e o poder econômico. Eles apontaram: *“Na ‘charge’ da Mafalda, mostra o consumo de automóvel. Assinala, também, a ostentação na sociedade atual, porque nem todos têm condições de*

comprar um veículo para o consumo. E tem pessoas que compram por consumismo, sem necessidade. O texto pode até não ter uma apresentação ideal, contudo demonstra que seus autores captaram a abrangência da concepção de consumo e consumismo, o que não foi comum à maioria dos alunos.

Diferentemente, a explicação da última frase dita por Mafalda (Figura 41), explorada na questão dois, foi muito bem compreendida por praticamente todos os alunos. Isso pode ser avaliado nas palavras de Santa e Josimar que dispensam mais comentários: Mafalda nos traz presente a questão do poder, da ambição e em geral do consumismo, pois hoje as pessoas dão valor no que o indivíduo possui não no que ele é.

No tocante à terceira questão, os estudantes discorreram muito sobre a necessidade de consumir somente o necessário, não desperdiçar, principalmente alimentos, e gastar de acordo com as condições econômicas de cada um.

Lúcio e Gildo, alunos cujo texto do primeiro momento da experiência foi retratado como superficial, demonstraram agora uma nova capacidade de compreensão. Assinalaram que algumas atitudes para tentar superar o comportamento consumista seriam: Comprar só o necessário. Não comprar o que não deverá usar. Gastar menos nas lojas de conveniência, nos *shopping*. Evitar cair na tentação [do consumo e consumismo].

Em síntese, concluiu-se que, após o diálogo sobre o tema, a turma demonstrou maior capacidade de compreensão da essência do conceito de consumismo, situando a oferta e indução às compras como uma verdadeira tentação do mundo capitalista. É possível que isso seja mais bem observado na próxima experiência que será desenvolvida depois do estudo desse conteúdo no livro didático, sob a orientação da professora.

Como já se comentou, o discurso das tiras de quadrinhos e similares realiza-se de várias formas e as probabilidades de interpretação e compreensão são múltiplas. Assim, na charge de Jorge Braga (Figura 39), escolhida para o trabalho sobre os temas do consumo e do consumismo na cidade, aparece um Papai Noel com endereço eletrônico, mantido com as novas formas de consumo. Possivelmente, Jorge Braga pretendeu ridicularizar a invasão da vida das pessoas pela *Internet*, principalmente de sítios eletrônicos que comercializam produtos.

A tira de quadrinhos da Figura 40 permite a leitura de uma mudança de costume cultural desencadeada pelo consumismo, demonstrando que os desejos hoje se concretizam

com base na realização do sonho consumista. É bem provável que o autor da tira tenha desejado criticar o modelo *fast food* e a presença do cartão de crédito para facilitar e instigar o consumo no mundo capitalista de hoje.

Já a tira da Mafalda (Figura 41) denuncia o automóvel como um objeto de desejo, ao qual muitas pessoas dão mais valor que à própria vida humana. Infere-se do conteúdo dessa tira que Quino pretendia ironizar a relação que as pessoas mantêm com o automóvel na sociedade atual.

Sem dúvida, a leitura desses quadrinhos pode remeter ao fetiche da mercadoria, assim como fornecer subsídios para discutir os temas: consumo, consumismo, cidadania, mercadoria e modo de vida urbano.

#### 4.4.2 O retorno da experiência no nono ano

Pelos motivos explicados anteriormente, a retomada da experiência no nono ano não foi na mesma turma em que se realizou a primeira fase da pesquisa. A professora indicou o 9º ano-A para dar continuidade ao trabalho. Além do mais, esta foi uma outra possibilidade de promoção da experiência com o mesmo tema em outra turma e com outros quadrinhos.

No dia combinado com a professora (9.5.2008) e em concordância com os alunos, as atividades foram realizadas. Ela havia comunicado o término do estudo do terceiro capítulo do livro didático, relacionado a consumo e consumismo na cidade. A sala estava disponível para a investigação que se deu da seguinte forma:

<b>Eixo</b>	<b>Capacidades</b>	<b>Tema</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Tópico do conteúdo do livro didático</b>
Cidade, consumo e cidadania	Algumas características do consumo e do consumismo no mundo atual; modo de vida urbano e mercadoria.	Mercadoria, consumo e consumismo na atualidade.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Refletir sobre consumo e consumismo na sociedade.</li> <li>- Relacionar necessidades humanas e mercadoria no mundo capitalista.</li> <li>- Discutir sobre alternativas de modo de vida.</li> </ul>	Globalização e nova ordem mundial.

Quadro 11 ó Plano de atividades de retorno ao 9º ano

- Tiras de quadrinhos



Figura 42 ó Tira de quadrinhos do Mariosan: consumo na cidade (I)  
 Fonte: O Popular (12 nov. 2007).

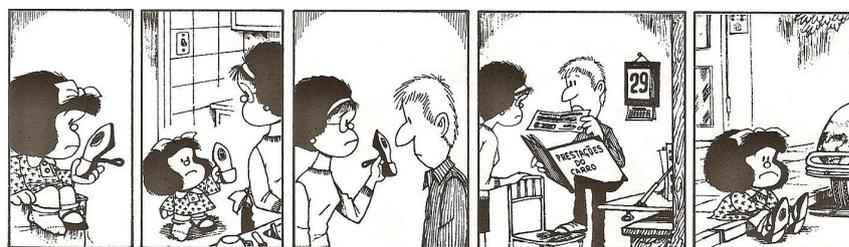


Figura 43 ó Tira de quadrinhos da Mafalda: consumo na cidade (II)  
 Fonte: Quino (2003, p. 310).



Figura 44 ó Tira de quadrinhos da Mafalda: consumo na cidade (III)  
 Fonte: Quino (2003, p. 274).

- Atividades

\* Com base nas tiras de quadrinhos, no que foi discutido na sala de aula e no conteúdo do livro, resolva às seguintes alternativas:

1 - Crie um título bem sugestivo para cada um dos quadrinhos.

I \_\_\_\_\_

II \_\_\_\_\_

III \_\_\_\_\_

2- Produza um texto relacionando mercadoria, consumo e consumismo na cidade.

- Desenvolvimento da proposta

Na segunda aula do dia da turma, os alunos receberam a explicação sobre como seriam realizadas as atividades. Esclareceu-se que o trabalho deveria ser feito individualmente, sem necessidade de colocar o nome no texto que iriam entregar.

Os alunos fizeram a leitura dos quadrinhos e depois toda a turma comentou sobre o que compreendeu. No início, eles se encontravam um pouco tímidos e só começaram a falar depois de serem instigados pela pesquisadora. Sentiram-se desafiados por algumas questões como: Vocês acham justo somente as mulheres serem responsabilizadas por grandes gastos? Qual é a razão de o comércio incentivar as compras com pagamento parcelado? A representação da última tira deve ser considerada uma situação absurda? Por quê?

Não resta dúvida de que essa ação empreendida por quem coordena um trabalho acaba por direcioná-lo, ainda que não intencionalmente. Não obstante, são atitudes a que o professor às vezes tem que recorrer como estratégia para garantir a realização de seu propósito.

Ao serem questionados, relacionaram o conteúdo dos quadrinhos ao estudo sobre globalização e consumo. Um falou sobre o consumista compulsivo. Conseguiram perceber o sentido da mercadoria no capitalismo. Dialogaram sobre os juros embutidos nas prestações dos objetos comprados e que muitas pessoas não percebem.

Até mesmo a professora da disciplina quis expor sua opinião sobre os temas. Apesar de tentar se conter, ela ajudou os alunos a detectar certo preconceito de gênero presente na tira do Mariosan. Os alunos comentaram que existem muitos homens consumistas e que nos dias

de hoje muitas mulheres pagam as suas próprias contas, sendo que algumas até mesmo sustentam a casa.

Perguntaram sobre a idade de Mafalda e Suzanita. Também voltaram a falar sobre como existe a tendência de quase tudo se tornar mercadoria no mundo capitalista. Lembraram que atualmente existem agências de casamento, de acompanhantes e que tudo pode ser vendido nas ruas e feiras, até mesmo muitos produtos que não se imaginava que um dia poderiam ser comprados e vendidos. Citaram como exemplos: bucha natural, frutas nativas, plantas do cerrado para remédio ou ornamentação.

Quando o assunto pareceu repetitivo, a proposta da atividade escrita foi distribuída para os estudantes responderem, sem necessidade de colocar o nome.

- Relato e análise dos textos escritos pelos alunos

Todos os estudantes do 9º ano-A participaram das atividades sobre consumo e consumismo. Somente dois deles não conseguiram realizá-las completamente no período da aula e um não respondeu nada. Dos 25 trabalhos que foram realizados, três não estavam de acordo com os critérios definidos nos objetivos, 11 estavam de forma parcial e nove se encontravam em conformidade com os objetivos.

Nos títulos dados às tiras de quadrinhos, foram utilizadas expressões bem simples: *Consumismo*, *Vida de marido*, *Mulher gastadeira*, *Sapato furado*, *Maratona*, termos que não sintetizam satisfatoriamente o conteúdo dos quadrinhos e sua relação com o conteúdo de Geografia estudado. No entanto, houve alguns mais sugestivos e que revelavam compreensão do propósito do trabalho. Para a primeira tira, *economia machista*; para a segunda, *O consumismo fala mais alto* e *Um buraco no meu sapato* e para a terceira, *Mercadoria humana*, *Nem tudo se compra* e *Consumismo ó até onde iremos?*

Na construção do texto, trataram sobre: *marketing* e consumismo, conceito de mercadoria e homem e mulher como consumistas. Dessa forma, muitas produções apresentaram boa qualidade, como demonstra a seguinte:

Mercadoria é tudo aquilo que se vende, ou troca em algo. Consumo é você gastar moderadamente, comprando apenas o necessário, que realmente vai consumir (usar). Consumismo é o chamado consumo exagerado. O capitalismo pode ser citado como um estimulante do consumismo. Faz com que o ser humano compre e compre sem necessidade, gerando o lucro para eles e o prejuízo para nós. A publicidade faz tudo para chamar a nossa atenção, por isso é bom que compremos só o necessário, para que depois não venha o arrependimento.

Houve também textos não muito bem elaborados ou permeados de conceitos equivocados, como um que tentou, criativamente, responder por meio de desenhos, contudo não conseguiu coerência na estruturação de sua resposta. O autor demonstrou muita dificuldade na produção textual, talvez por isso mesmo tenha apelado para a ajuda do desenho. Mesmo com grande esforço, sua resposta ficou muito aquém do esperado de alunos que cursam o nono ano.

Então espero que vocês tenham gostado um pouco da minha opinião. E é desse jeito que devem ser as coisas. Primeiro vem as mercadorias que os donos vendem por uma fortuna e se reabastecem do dinheiro da população. Aí vem o consumidor e esse é o maior pecado da população. Olha só que chegamos ao fim. Adivinhem o que vem aí! O consumismo esse é o pior, que todos só bancam o dinheiro para os bandidos.

De outra forma, muitos alunos discorreram sobre como as prestações facilitam o consumo e o consumismo e encarecem o produto. Referiram-se também à forma como o capitalismo desenvolve maneiras de estimular, direcionar e criar necessidades de aquisição de mercadorias. Nesse sentido, a redação com o título *“Mundo globalizado”* dá uma ideia do que foi exposto:

Hoje em dia vivemos em mudanças contínuas, devido ao consumismo nas cidades brasileiras. Muitas pessoas, com o avanço tecnológico, mudam de carros, computadores e celulares como se estivessem trocando de roupa. Se comprar um celular hoje e amanhã é lançado um melhor, a pessoa já começa a reclamar para comprar um novo. No mundo capitalista que vivemos as pessoas se esquecem de comprar o necessário para comprar coisas fúteis como celulares, câmeras digitais e muitos outros. Alguns consumidores (veja bem, não são os consumistas) reclamam do preço das mercadorias, mas nem percebem que se não houvesse tanta procura, não haveria também tanto aumento nos preços. Acredita que do jeito que as coisas estão ficando daqui um tempo as pessoas deixarão de comer para viver o chamado *“luxe”*.

As três tiras escolhidas para essa turma estão direcionadas para o consumo e o consumismo. A tira do Mariosan (Figura 42) mostra dois homens conversando sobre como suas mulheres andam e gastam no *shopping*. Um diz que ele fica com a perna doendo de tanto andar; o outro, que a dele também dói, mas não porque ele anda e sim porque os bolsos ficam nas pernas. O propósito do autor foi ridicularizar o desperdício de dinheiro e de tempo nos *shoppings* das cidades, que ele insinua ser uma característica encontrada mais nas mulheres.

A primeira tira da Mafalda (Figura 43) demonstra, apenas por meio de imagens (não tem texto escrito), que o sapato da Mafalda está furado, porém seu pai não tem como comprar

outro em razão das prestações do carro adquirido. Só resta a ela sentar na calçada com o seu sapato furado, ironicamente ao lado do automóvel da família. Quino insiste em criticar o *status* que o carro alcança na sociedade e o sacrifício que as pessoas fazem para adquiri-lo.

A outra tira da Mafalda (Figura 44) tem como personagem a Suzanita, aquela que está sempre pensando em casamento. Ela imagina que marido se compra em loja de artigos para o lar, ou seja, é mais uma mercadoria de consumo. Nessa tira, o autor critica o fato de tudo no capitalismo ser capaz de se tornar mercadoria.

As três tiras em questão têm essencialmente discursos e imagens sobre consumo e consumismo na cidade. Todavia, é possível avaliar ainda: preconceito, condição feminina, mercado e mercadoria, cultura.

Essas produções culturais possibilitaram a realização de um trabalho com um resultado bastante satisfatório. A maioria dos textos produzidos abordou os conceitos geográficos com eficiência. Os vários textos e vozes promoveram a elaboração do hipertexto sobre consumo e consumismo na cidade.

E mais, a professora de Geografia dessa turma sugeriu que eles preservassem as tiras de quadrinhos porque tinha a pretensão de retomar essa discussão em outro momento. Ela alertou de que no acervo da biblioteca da escola há várias publicações da Mafalda, portanto eles deveriam lê-las.

Esse trabalho teve continuidade com a mesma temática em outra experiência realizada em um evento científico.

#### 4.4.3 As atividades realizadas pelo Grupo 4 do evento científico

No IV Fórum Nepeg, um grupo trabalhou com a temática do consumo e do consumismo na cidade, mediada por tiras de quadrinhos segundo os critérios explicitados no Quadro 12.

Eixo	Capacidades	Tema	Objetivos
Cidade, consumo e cidadania	Algumas características do consumo e do consumismo no mundo atual; modo de vida urbano.	Produção, consumo e consumismo na atualidade.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Refletir sobre as características e consequências do consumo e do consumismo na sociedade.</li> <li>- Discutir sobre as estratégias desenvolvidas no capitalismo para estimular o consumo.</li> </ul>

Quadro 12 ó Plano de atividades do Grupo 4

- Tiras de quadrinhos

#### ATIVIDADE I



Figura 45 - Tira de quadrinhos da Mafalda: consumo (1)  
 Fonte: Quino (2003, p. 344).

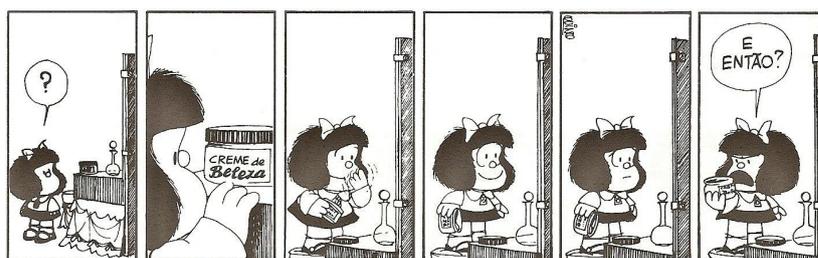


Figura 46 ó Tira de quadrinhos da Mafalda: consumo (2)  
 Fonte: Quino (2003, p. 106).

## ATIVIDADE II



Figura 47 6 Tira de quadrinhos: Consumo (3)  
Fonte: O Popular (29 out. 2007).

### - Desenvolvimento da atividade I

O ambiente foi bastante propício para o debate do assunto. O grupo participou com entusiasmo e seriedade. Na exposição do grupo, disseram que esses quadrinhos são muito interessantes. Um componente do grupo relatou que a mãe proibira Mafalda (Figura 45) de sair de casa e, para ter descanso, ordenou que ela fosse assistir à televisão. Mas, a televisão aliena e a menina começou a cobrar da mãe a mensagem midiática. Então, a mãe percebeu que era melhor deixá-la ir brincar na praça, que é menos nociva que a televisão.

Sobre o assunto da segunda tira (Figura 46), enfatizaram que a sociedade atual exige beleza, para isso as pessoas têm de ser belas, magras, jovens, estar na moda e usar determinadas marcas. Elas têm pressa e consomem produtos em busca da perfeição estética. O ser humano que se deixa levar por essa ideologia acaba se tornando um escravo da busca pela beleza e pela juventude eternas.

Nessas duas tiras de quadrinhos escolhidas para a primeira atividade do Grupo 4, ambas da personagem Mafalda, percebe-se o humor requintado e estimulante de Quino. Na primeira tira, Mafalda só consegue ser liberada para brincar na praça após começar a exigir de sua mãe o consumo induzido, pelos comerciais de produtos a que assistia pela televisão. Sua mãe não havia permitido que ela saísse de casa, por isso sugeriu que assistisse à televisão, mas diante da atitude de pressão da filha, repensou sua decisão. Quino alerta para o cuidado

que se deve ter com o uso da televisão que, em certos aspectos, torna-se mais pernicioso à criança que os perigos da rua.

A outra tira da Mafalda mostra a expectativa das pessoas com o resultado do consumo de produtos de beleza. Nos dias de hoje, eles são responsáveis por um dos maiores índices de comercialização de produtos industrializados. As indústrias têm investido muito em sua produção, divulgação, muitas vezes com promessas de soluções mirabolantes cuja intenção é atingir a vaidade do ser humano. O autor, mais uma vez, tentou deixar clara sua ironia em relação à vaidade excessiva do ser humano.

Alguns temas são compatíveis com essas duas tiras de quadrinhos: consumo, consumismo e cidadania; lugares da cidade, propagandas, ideologia, modo de vida urbano.

#### - Desenvolvimento da atividade II

Na produção escrita sobre a tira de Mariosan (Figura 47), o estudante Frederico explicou-a deste modo: "Para conversar ou relacionar com alguém é necessário utilizar a *Internet*. Nem a família consegue falar com os seus membros. A mãe tenta e não consegue. A tia vai falar com o garoto e ele pergunta se ela tem MSN" [sigla de *Microsoft Service Network*, um serviço de mensagens *on line*].

A professora Mel situou bem essa relação, acrescentando que se divulga o *slogan* de que a tecnologia aproxima as pessoas, mas esta é sua interpretação: "A tira nos mostra que as pessoas estão cada vez mais distantes e solitárias, ao invés de conversarem entre família e amigos, hoje se conversa através de torpedos de celular, *de e-mails* [mensagem eletrônica], pelo MSN, entre outras artimanhas tecnológicas".

De acordo com as respostas dos participantes do grupo, a tira é adequada para estudar: produção cultural, globalização e modernismo, processo de desenvolvimento do capitalismo, meios de comunicação, consumismo tecnológico.

Na análise oral, a essas ideias foi adicionada a observação de que os produtos de hoje têm duração efêmera e são descartáveis, gerando desperdício de matéria-prima e gastos constantes com a atualização tecnológica. Outro aspecto destacado é que, em virtude da dependência tecnológica, torna-se impossível para algumas pessoas imaginar que exista alguém que não possua endereço de correio eletrônico ou mesmo aparelho de telefone móvel.

E aquele que não se insere no uso de recursos tecnológicos se sente automaticamente em processo de exclusão social da tecnologia desse mundo moderno.

Isso aparece na tira de quadrinhos da personagem Magazilda, criada por Mariosan, que explora a dependência do consumo de produtos tecnológicos, principalmente pelos mais jovens. Em alguns casos, esse consumo exagerado provoca o isolamento das pessoas, que deixam de conviver com os outros e de usufruir os lugares da cidade. Compreende-se que Mariosan ridiculariza o extremo da dependência de certas pessoas em relação aos instrumentos tecnológicos.

Dentre os assuntos que podem ser mediados por esses quadrinhos no ensino de Geografia, têm-se: consumo, consumismo, cultura, cotidiano.

No final dos trabalhos da oficina, os participantes fizeram a sua avaliação por meio da terceira questão. Uma professora escreveu que achou ãa oficina muito legal, por estimular nossa criatividade e interpretação de imagens, ajudando os professores a melhorar e diversificar as suas aulasö. Um estudante enfatizou que o uso de quadrinhos pode tornar as aulas mais dinâmicas e motivar a participação dos alunos. Bastante interessantes também foram as ponderações da aluna Ana: õCom certeza a oficina contribui significativamente para a atividade escolar, uma vez que, trabalhando com charges você consegue problematizar e contextualizar o conteúdo, partindo do conhecimento prévio do aluno, fazendo com que o mesmo pense e reflita, incentivando o senso crítico e reflexivoö. Ela demonstrou ter internalizado os objetivos da oficina e fez, de modo competente, a articulação com o seu saber produzido anteriormente.

As atividades desse grupo da oficina foram as últimas experiências da pesquisa com charges e quadrinhos para a mediação do ensino de cidade como conteúdo geográfico. No quinto capítulo serão analisados os resultados da experiência com base em alguns critérios de avaliação.

## 5 O ENSINO DE CIDADE EM GEOGRAFIA ESCOLAR MEDIADO PELA LINGUAGEM DOS QUADRINHOS



Fonte: Quino (2003, p. 31).

A argumentação sobre o potencial da linguagem de quadrinhos para mediar a construção de conceitos geográficos está fundamentada nas teorias de Vygotsky, Bakhtin e de outros autores que abordaram a linguagem, a comunicação e a aprendizagem. Em linhas gerais, para esses autores, a comunicação social efetiva-se por meio de discursos, constituídos de diversos componentes. A compreensão das mensagens comunicadas e a aprendizagem perpassam, nos múltiplos espaços sociais, a existência humana.

Segue essa orientação a teoria da aprendizagem desenvolvida por Vygotsky. Nela, considera-se que a relação ensino-aprendizagem realiza-se desde o primeiro dia de vida da criança e se perpetua nos diversos relacionamentos que ocorrem por toda a vida do ser humano. Consequentemente, a aprendizagem é um movimento contínuo de transformação do ser humano. De acordo com Barbosa (1997), para Vygotsky, são indissociáveis a interação social, os processos de ensino-aprendizagem e o desenvolvimento intelectual para aquisição de conhecimento. Sob esse enfoque, a aprendizagem ocorre em vários lugares e momentos, mesmo que se considere a escola como o *locus* especial para essa atividade. Assim como se aprende com instrumentos produzidos especificamente para esse fim, há outros elementos do cotidiano, não específicos, que podem orientar essa atividade. A tira de quadrinhos, a charge e o cartum exemplificam esse fato.

Os quadrinhos, uma produção cultural bastante popular, são compostos de imagem e texto. A imagem, por si só, é passível de leitura e interpretação. O conjunto formado pela imagem e pelo texto escrito dos quadrinhos produz um discurso que dialoga com os leitores e

também com outros textos. Esse cruzamento de textos resulta em um novo texto, mais pleno de informações.

Dessa forma, a tira de quadrinhos, a charge e formas similares de composição com imagem e texto sobressaem-se como uma linguagem que estimula o diálogo, a reflexão crítica, o questionamento e a interlocução de várias vozes, que tecem um outro texto ó o hipertexto. A origem e o significado desse termo hipertexto já foram esclarecidos no capítulo dois. De forma sumária, o hipertexto é um novo texto, contendo mais significados, construído pelo enredamento de vários outros textos com conteúdos relacionados entre si. Neste trabalho, propôs-se a elaboração do hipertexto a partir de produções que se articulam desenho e texto (charges e tiras de quadrinhos), os quais podem, por sua vez, relacionar-se com várias outras linguagens (linguagem científica, artística, cotidiana).

A linguagem dos quadrinhos, como as demais linguagens, compõe-se de signos, cujos significados necessitam de decodificação para serem interpretados e compreendidos. Nessa perspectiva, Orlandi (2003) explica que compreender tem um sentido mais amplo que interpretar. Para ela, *compreender é saber como um objeto simbólico (enunciado, texto, pintura, música) produz sentido* (p. 26). Logo a compreensão é um processo que depende do indivíduo e de sua capacidade de leitura da sociedade e do mundo.

Conforme Orlandi (2003), as palavras mudam de sentido conforme o contexto, a história, quem fala, como e de onde fala, com quem fala ou insinua. Um texto pode, portanto, conter vários sentidos, dependendo das expressões e condições utilizadas na sua comunicação. Desse argumento pode-se depreender que o discurso não tem um sentido único. Nele há o dito e o não-dito (sugerido).

Estes são alguns aspectos claramente reconhecidos na linguagem dos quadrinhos, que porta vários sentidos, sendo a sua significação dinâmica, aberta e inconclusa. A interpretação e a compreensão dessa linguagem exigem outros conhecimentos, que vão além da imagem e do discurso escrito. A leitura das charges e tiras de quadrinhos é intertextual, isto é, pressupõe a intermediação de outras leituras para a sua compreensão.

Esta, como as outras linguagens, tem uma intencionalidade e a sua interpretação depende das condições histórico-sociais do leitor. Como produto cultural, mesmo seguindo determinados objetivos, a compreensão de seu discurso é carregada de subjetividade e depende do olhar do receptor. Essa característica motiva o diálogo sobre o seu conteúdo,

porque ela proporciona várias interpretações de seu texto e imagem, na busca da compreensão de seus múltiplos sentidos. A linguagem dos quadrinhos difere do texto científico analítico, notadamente porque este se apresenta em linguagem verbal, direta, com termos específicos da área de conhecimento e não necessariamente exige conexões com outros textos e informações.

Já nos quadrinhos, somam-se imagens e texto escrito, com significação explícita e implícita. Isso lhe assegura um dinamismo maior, principalmente porque a decodificação dos significados implícitos demanda maior poder de abstração, capacidade de fazer analogia, capacidade de pensamento reflexivo. Como exemplo do que foi exposto, pode-se retomar a análise feita da Figura 35 (p. 146), em que há um jogo de sentidos com o próprio nome da personagem ãLiberdadeõ. No debate realizado na oficina oferecida no IV Fórum Nepeg, os participantes relacionaram o conteúdo da tira com o modo de vida urbano, as condições de moradia. De certo modo, perceberam o sentido do que estava explícito e do que estava implícito no texto verbal e nas imagens, isto é, compreenderam o discurso da tira de quadrinhos analisados.

É importante ressaltar que a imagem sempre foi utilizada pelos humanos, mas ela alcança, notoriamente, uma expressão maior no mundo de hoje. Em muitos casos, a imagem tem eficácia suficiente e transmite a mensagem em um curto espaço de tempo. Em regra, ela é de leitura bem mais rápida do que a decodificação de palavras. Esse aspecto funcional é compatível com o ritmo frenético da vida moderna.

A presença cada vez mais acentuada da imagem no cotidiano social é mais uma razão a justificar o uso de imagens na relação ensino-aprendizagem na escola, que não deve desprezar os conhecimentos cotidianos ou não-científicos adquiridos no dia-a-dia. O jogo dos sentidos dos quadrinhos estabelece diálogos com as pessoas e com outros textos. Por exemplo, para se interpretar a charge apresentada no capítulo 1 (Figura 2, p. 41) é necessário dialogar com outros textos, como reportagens sobre o tema, livro de literatura, relatos de experiência, estudos científicos, relacionar o global e o local. Essa trajetória resulta na constituição de um outro texto, que é o hipertexto.

Pode-se citar, ainda, entre outros exemplos, a charge empregada na observação participante, na etapa de retorno da experiência no sexto ano (Figura 15, p. 104). Trata-se de outra produção que exige, para sua compreensão, conhecimentos que vão além do desenho e do texto escrito. Para uma comunicação eficaz, é necessário ao leitor remeter-se às

reportagens sobre o assunto, à história de ocupação do território goiano, aos vários conceitos (identidade, monumento histórico, cidadania), além de outros conhecimentos informais. E assim, nas interconexões dos saberes, constrói-se o hipertexto, um texto que se consolida com mais informações.

A linguagem dos quadrinhos articula realidade e ficção. Ela contém uma mensagem implícita, que se torna mais evidente na decodificação dos signos verbais e não verbais. A charge e produções similares constituem, assim, uma representação simbólica, que é a representação mental de determinados acontecimentos do cotidiano.

O símbolo é uma criação humana que permeia a vida social e faz parte do processo que a organiza. A mediação simbólica configura-se quando os signos se revelam, ou seja, definem-se como elementos que representam ou expressam outros objetos, eventos, situações. É uma relação mediada pelos signos internalizados, que representam os elementos do mundo e libertam o ser humano da necessidade de interação concreta com os objetos de seu pensamento. E essa concepção alicerça-se na noção da capacidade de leitura das entrelinhas, a qual se reforça na competência de abstração do leitor. Essa competência resulta de fatores socioculturais.

Nesse processo, a palavra, expressa como uma combinação de sons ou de letras, é uma importante mediação semiótica. Ela é um signo que evolui e se torna símbolo. Na escrita, o código constitui-se de letras. A combinação das letras é a codificação que configura o desenho da palavra, a sua *imagem*. Na leitura da palavra, ocorre a ação inversa: a decodificação. Já a sua significação decorre da experiência, razão, emoção e sensibilidade (SIRGADO, 2001). Esse autor esclarece que, entre razão e sensibilidade existe, ao mesmo tempo, tensão e cumplicidade (p. 23). Nessa perspectiva, o conhecimento é construído por meio da percepção dialética em que a sensibilidade e a razão constituem as ideias e formas das coisas, mediante os símbolos, que compõem a sua representação.

A representação pode ser feita por meio da imagem, de gestos, da palavra oral ou escrita. A linguagem escrita é complexa. Ela é fruto de intencionalidade, orientada pela consciência. Tanto a palavra como a imagem tem significado, que é uma construção social, com maior estabilidade, em comparação ao sentido, o qual é fluido e dinâmico. A significação desse signo deve ser interpretada à luz da cultura da sociedade.

Nessa caracterização, a palavra simboliza o conceito abstrato e, como signo, usa-o. Constitui conceitos específicos, que se iniciam com generalizações mais simples e adquirem complexidade com um maior grau de abstração. Por isso, um conceito envolve várias relações com a realidade e com outros conceitos. O significado das palavras compõe a formação de conceitos, que inclui a ordem real (as coisas em si) e a ordem simbólica (as coisas para si) para elaborar a representação da realidade (SIRGADO, 2001).

Vygotsky (2004) fala de conceito como significado da palavra, produto e processo do pensamento. A formação de conceito envolve conhecimentos anteriores, ou seja, um conceito deriva de outros conceitos. O encontro de antigos e novos conceitos articula o sistema conceitual, que pressupõe a inserção de outros conceitos, sucessivamente. O sistema de conceitos constitui, então, um processo orientado, no qual se enfrenta, adquire complexidade, aprofunda, esclarece, promovendo a compreensão e o conhecimento dos conceitos que o compõem.

A gênese de conceitos abstratos é a imagem concreta, com a abstração necessária para a sua concretização. Inicialmente, há maior facilidade em se empregar o conceito em uma situação concreta do que em explicá-lo por meio de palavras, isto é, enumeram-se os fatos de forma isolada. Dessa forma, os conceitos cotidianizados são ausentes de sistemas, forma-se um conhecimento pontual, baseado na experiência, enquanto o conceito científico, que começa no campo de algum saber já conhecido, resulta de um processo de maturação em que as palavras mais abstratas ou gerais se transformam em mais concretas e específicas. Conforme Vygotsky (2008b, p. 143), estabelece-se um plano de pensamento novo e mais elevado. Os conceitos novos e mais elevados, por sua vez, transformam o significado dos conceitos inferiores. Portanto, a constituição de um conceito superior exige relações de conceitos e a sua sistematização.

Essas ações demandam, necessariamente, as funções psíquicas superiores como percepção, memória, atenção, pensamento, linguagem. Vygotsky (2008b, p. 104) confirma que o desenvolvimento dos conceitos, ou dos significados das palavras, pressupõe o desenvolvimento de muitas funções intelectuais: atenção deliberada, memória lógica, abstração, capacidade para comparar e diferenciar. Estes são processos complexos que possibilitam exercitar a escrita e gerar a capacidade de análise e síntese da realidade, como fruto de um trabalho de reflexão consciente.

O desempenho intelectual mediado pelo emprego da linguagem dos quadrinhos em sala de aula foi perceptível em alguns momentos da experiência da pesquisa. Verificou-se que, apesar da grande divulgação de quadrinhos na sociedade, de uma maneira geral, os alunos não estavam muito habituados a trabalhá-los como conteúdo escolar. Logo, faltava-lhes a experiência anterior ó o que facilitaria uma melhor compreensão dessa linguagem ó em razão da própria cultura escolar que privilegia a leitura textual em detrimento da leitura de imagens. Essa dificuldade foi mais evidente nos quadrinhos que continham menos ou nenhuma linguagem verbal, como à Figura 16 (p. 105), que se apresentou ao sexto ano, para discutir o conceito de lugares da cidade. Alguns alunos não conseguiram avançar muito na elaboração do conceito que se estudava. A ausência de signos verbais implica um maior domínio de abstração e de atenção para decifrar os símbolos e realizar a leitura das entrelinhas do texto. Já em relação à Figura 14 (p. 98), a maioria demonstrou ter na memória o conhecimento transmitido pela mídia nas campanhas contra a enfermidade dengue. No entanto, os conceitos de lugares da cidade formados com a mediação dessa tira de quadrinhos foram bastante simples. Contudo, em algumas construções orais ou escritas, notou-se a habilidade de se lidar com o discurso das charges e tiras de quadrinhos e elaborar conceitos, ainda que iniciais, sobre lugar, escala geográfica, identidade, tipos de moradia.

Outra característica da linguagem especial dos quadrinhos é a necessidade de contextualização. A contextualização foi visível em vários momentos da experiência, como por exemplo, atividades realizadas com a charge da Figura 15 (p. 104) e com a tira de quadrinhos da Figura 23 (p. 122). Os estudantes expuseram, no diálogo na sala de aula, as informações que tinham sobre a ocorrência dos fatos que deram origem esses desenhos, o que contribuiu e estimulou a realização do trabalho. Ao contextualizá-las, eles resgataram, da memória, as notícias divulgadas na época e até mesmo situações vivenciadas por eles, relacionadas com o assunto dos quadrinhos citados.

No trabalho sobre ambiente urbano, no sétimo ano, os estudantes também demonstraram certa dificuldade com a simbologia, notadamente na Figura 24 (p. 122), em que a representação do ser humano é feita por meio de imagens de diversos animais enjaulados nos apartamentos. Não obstante, na explicação da Figura 25 (p. 123), mostraram-se capazes de observar que a discussão ambiental envolve vários conceitos e diz respeito não apenas aos componentes naturais, mas inclui, por exemplo, a poluição sonora e visual, expressas nas

imagens, mas não verbalizadas. Além disso, pela articulação com a outros conhecimentos, perceberam que os problemas de moradia e de outros fatores humanos e naturais, tanto no campo como na cidade, também se inserem nas preocupações sobre o ambiente. Assim, a maioria dos alunos conseguiu formar alguns conceitos com um pouco mais de complexidade.

Os estudantes do oitavo ano demonstraram certa dificuldade na compreensão das tiras de quadrinhos empregadas para motivar a construção dos textos sobre habitar (figuras 31 e 32, p, 139; Figura 33, p. 140). Porém, com o diálogo na sala de aula, pode-se afirmar que se verificou o processo designado por Vygotsky de zona de desenvolvimento proximal, conceito conhecido pela sigla ZDP, porque, principalmente em relação à terceira tira (Figura 33), notou-se o encadeamento de ideias no momento do debate, a fala de um, era complementada pela do outro. Assim, alguns foram capazes de identificar a migração como um problema social e econômico, diferenciar os tipos de migração e ainda relacionar a situação com o conceito de renda da terra. E, ao final, pôde-se avaliar, em cerca de um terço dos textos escritos, a elaboração de conceitos um pouco mais sistematizados.

Foi nas atividades sobre o tema do nono ano o consumo e consumismo o que se percebeu a constituição de conceitos mais completos e de maior complexidade. Provavelmente, este fato constatado resulta do saber acumulado dos alunos, do trabalho dos vários professores que os acompanharam durante a formação escolar, da maturidade dos estudantes, da convivência com os colegas, da possível expansão do círculo de relacionamento, entre outros fatores. Ainda que nem todos tenham compreendido o conteúdo dos quadrinhos, muitos conseguiram compará-lo com o estudo de Geografia. Vários alunos decodificaram as mensagens, mesmo quando a linguagem verbal estava ausente (Figura 43, p. 164) ou reduzida a poucas palavras (Figura 39, p. 157 e Figura 44, p. 164). De uma forma geral, articularam os conceitos de consumo e consumismo com outros conceitos, como capitalismo, desperdício, mercadoria, necessidade, globalização. De muitos textos escritos pôde-se depreender um maior grau de abstração na compreensão dos discursos da linguagem dos quadrinhos, principalmente após o estudo do conteúdo do livro com a mediação da professora e a contribuição dos colegas. Os alunos exercitaram, ainda, a capacidade de síntese, ao conseguir expressar o significado essencial do discurso dos quadrinhos, indicando títulos que traduziam o seu sentido, como por exemplo, "O consumismo fala mais alto", para a tira da Figura 43 (p. 164). Além do mais, em relação a essas produções, pôde-se inferir uma percepção mais elaborada das sutilezas das tiras de quadrinhos e charges e a construção de

conceitos que, de certa maneira, podem ser considerados científicos. Mesmo que alguns conceitos pareçam ainda simplificados, eles poderão ser amadurecidos em outras situações, contribuindo para se realizar o salto qualitativo de aprendizagem.

Outra situação, com fatores mais favoráveis à experiência (menor número de participantes, opção de escolha de participação voluntária, maior experiência e interesse) foi a oficina sobre a utilização de quadrinhos no ensino de Geografia, realizada no evento científico (IV Fórum Nepeg). O público da oficina era composto por professores (do ensino básico e universitário) e de alunos universitários, normalmente pessoas com mais experiência, conhecimento, capacidade de abstração. Delas se espera um maior desenvolvimento das funções intelectuais superiores e maior possibilidade de compreensão da representação simbólica. Isso foi perceptível em muitos momentos, como na análise da imagem da Figura 18 (p. 112) em que eles diferenciaram e compararam o tratamento dado ao problema ambiental da Amazônia e o do Cerrado e foram além, com reflexões sobre o acesso e permanência no centro, como um lugar da cidade, mediante o discurso e imagem da tira. Ou, sobre a Figura 29 (p. 131), uma charge sem linguagem verbal, eles discorreram com competência sobre a simbologia e o significado da cruz, símbolo empregado para alertar sobre o desmatamento descontrolado. Em relação à Figura 26 (p. 129), fizeram uma leitura intertextual, ao acionar a função da memória para lembrar a anedota do elefante e a formiguinha. Recordaram, ainda, outros significados que tem, na cultura brasileira, a palavra elefante, que remete a presença de grandes problemas na vida.

Nas observações da Figura 34 (p. 146), os participantes demonstraram que tiveram atenção aos detalhes da imagem, como sobre o uso dos espaços da cidade para publicidade, prática que, se muito intensa, chega a se transformar em poluição ambiental (visual). Já nas figuras 45 e 46 (p. 169) e Figura 47 (p. 170), perceberam nos signos visuais e verbais o significado de consumo e consumismo. Abstraíram o seu sentido e associaram a conceitos de consumo e a consumismo na cidade, com a contextualização da temática mediante a contribuição de conhecimentos anteriores. Assim, falaram sobre o que representa a venda de cosméticos no Brasil, sobre o paradoxo da tecnologia, que aproxima, mas também isola as pessoas. Relacionaram os desenhos, ainda, com o conhecimento que tinham sobre a exigência que a sociedade faz em relação à aparência das pessoas ó jovens, saudáveis, magras, felizes, na moda. Acrescentaram ao diálogo informações sobre a velocidade, cada vez maior, em que um produto torna-se obsoleto e as estratégias empresariais desenvolvidas para esse objetivo.

Enfim, produziram um debate que consolidou um hipertexto, o qual se insere no paradigma da rede de significação. Esta se constituiu nos entrelaçamentos das leituras dos vários sentidos e interpretações dos signos verbais e imagéticos das charges e tiras de quadrinhos, realizados pelos participantes em suas falas nos debates.

Tanto na experiência com os participantes da oficina, quanto na experiência com os alunos em sala de aula, desencadearam-se novas compreensões. Mesmo que se apresentassem algumas dificuldades de interpretação, o diálogo proporcionou novas descobertas e aprendizagem. Tal como já ocorrera com a turma do sexto ano, em que um grande número de alunos declarou, inicialmente, não haver compreendido nada sobre as imagens apresentadas e depois do debate na sala, foram capazes de comunicar e formar conceitos geográficos referentes aos quadrinhos.

Diante dessas constatações, concluiu-se que a linguagem dos quadrinhos tem potencial para mediar a formação de conceitos geográficos referentes à cidade ó ainda que se considere que o tempo de presença possível na experiência participativa tenha sido relativamente curto. A simbologia dos signos visuais e verbais pode motivar o desempenho das funções psíquicas superiores na ação de abstração, a fim de compreender o discurso dessa modalidade de produção gráfica, para consolidar a elaboração de conceitos científicos com competência. O emprego de quadrinhos possibilita, também, a constituição do hipertexto, mediante a trama de informações que a sua leitura exige. Com essa verificação, torna-se legítima a indicação de algumas alternativas de emprego de quadrinhos para mediar o ensino de Geografia (Apêndice A).

É possível pensar em várias outras maneiras de se trabalhar com as tiras de quadrinhos e produções similares. Um exemplo é experimentar a produção de quadrinhos pelos próprios alunos, por meio de desenhos ou colagens. Eles criarão uma história em forma de revista em quadrinhos (no Brasil, popularmente gibi) para debater algum tema de Geografia, como ãas teorias da origem do universoö, ãa questão agráriaö, ãconsumismo na cidadeö, ãbacias hidrográficasö e muitos outros. Igualmente, pode-se propor a produção de charges sobre determinados assuntos, relacionados a algo relevante acontecido na rua, bairro, cidade. É também possibilidade interessante os alunos pesquisarem sobre a história de um determinado lugar e reproduzi-la por meio de quadrinhos. Assim como debater e reescrever o Plano Diretor da cidade ou parte dele em forma de gibi. Os alunos podem, ainda, eles mesmos, pesquisar

charges, cartuns ou tiras de quadrinhos sobre determinados assuntos geográficos relacionados à atualidade e assim irem construindo seu próprio arcabouço de informações. Além disso, também, podem buscar recuperar a notícia do fato que originou uma determinada charge ou tira e construir um texto emitindo a opinião sobre a situação. Enfim, é possível pensar em inúmeras formas de se desenvolver atividades que despertem o senso crítico e valorizem a criatividade.

Todas essas sugestões de atividades podem ser realizadas individualmente ou em pequenos grupos e acredita-se ser de suma importância a socialização do resultado final com os colegas da turma ou mesmo da escola.

Reafirma-se que esse trabalho poderá se concretizar com a colaboração de várias outras disciplinas, atingindo a dimensão da interdisciplinaridade. Além disso, mais recursos poderão ser utilizados ou acrescentados na constituição de hipertexto: filmes, poemas, texto do livro didático, texto literário, pesquisa na rede mundial de computadores (*Internet*), programas de TV, reportagens, outros quadrinhos.

Com certeza, a participação e o diálogo na sala de aula constituirão a zona de desenvolvimento proximal (ZDP), com a dinâmica do diálogo participativo, com as constantes trocas de informações entre alunos que têm capacidades diferenciadas e pela mediação do professor. O enriquecimento do debate do hipertexto, de novas avaliações, processará outros conceitos significativos e novos rumos de análise. É possível que surjam várias outras leituras da charge e da tira de quadrinhos, em razão da ambiguidade do discurso e das sutilezas da ironia presente nessas obras, que podem desenvolver o aprofundamento da crítica, o despertar da criatividade, o sentimento de identidade e de direito à cidadania.

Portanto, a linguagem dos desenhos e o discurso dos quadrinhos têm potencial para mediar a formação de conceitos científicos de Geografia, desde que adequadamente orientada pelo professor com objetivos bem definidos. Essa mediação é necessária para que a linguagem simbólica possa motivar ações do pensamento que ativem um processo intelectual consistente e criativo, por meio de informações interligadas pelo diálogo de vozes, imagens e textos e subtextos. Com isso, a produção de diversos conceitos geográficos que interagem consolida-se na rede de significação.

## 5.1 A LINGUAGEM DOS QUADRINHOS E A FORMAÇÃO DE CONCEITOS GEOGRÁFICOS

A formação de conceitos depende da abstração do significado, pois é a imagem mental de coisas, fatos, objetos, seres. Como se desenvolveu em uma atividade deliberada, consciente, os conceitos científicos pressupõem uma maior complexidade do pensamento. Por essas características, eles diferem dos conceitos cotidianos. Muitos conhecimentos exercitados na escola, sob a mediação do professor, já estavam presentes na vida dos alunos, porém não como conteúdo científico. Na escola, distingue-se a *õcomplexificaçãoõ* da realidade conhecida pelos aprendizes. Como a explicação científica é uma atividade intelectual voluntária, o professor pode utilizar vários artifícios para mediar a sua construção. A linguagem dos quadrinhos é uma *õvelha conhecidaõ* de grande parcela dos alunos, mas não interpretada de forma intencional para se estudar a ciência geográfica. O professor de Geografia deve propiciar, na sala de aula, o ambiente necessário para motivar os alunos a realizarem outras leituras dos quadrinhos, indo além dos fatos cotidianos que geraram a sua produção.

As tiras de quadrinhos e desenhos similares constituem-se de linguagem verbal e não-verbal (imagens) e a sua mensagem apresenta vários sentidos e significados, o que promove o diálogo em suas múltiplas interpretações. Além disso, a sua compreensão depende da contextualização dos fatos, processo que requer um pensamento reflexivo. Esses pressupostos permitem orientar e estimular as atividades psíquicas para o desafio de um pensamento mais elaborado para a formação de conceitos e do hipertexto, cuja mediação pode ser uma atividade interdisciplinar.

Mediante essa constatação, buscou-se a elaboração de um sistema de conceitos (Figura 48) a fim de relacionar os que mais se destacam na associação da linguagem dos quadrinhos com os mais presentes no estudo de cidade, no âmbito do ensino de Geografia. Tem-se inteira clareza da impossibilidade de nomear todos eles e da dificuldade de demonstrar o seu dinamismo em um quadro estático. No entanto, ressalvadas essas limitações, o objetivo foi chegar a um esquema que facilite a visualização do essencial nesses dois temas. Mostrar, assim, que, tanto os conceitos que constituem a linguagem dos quadrinhos, como os de cidade, não são estanques. Eles se relacionam dialeticamente para compor a totalidade teórico-conceitual, a trama do hipertexto e, em última instância, da rede de significação. Pode-se afirmar que, a partir da cidade, se aprende a ler a cidade que está contida na linguagem dos

quadrinhos ó razão de a seta da *aprendizagem*, colocada entre os dois ãconjuntosõ conceituais, apontar nos dois sentidos, associando *quadrinhos* e *cidade*. Os conceitos expandem-se em um contínuo dinamismo, como se esse exercício constituísse uma espécie de redemoinho de pensamento, ideias, compondo a *rede de significação*.

De uma maneira geral, esse quadro sintetiza os conceitos trabalhados no decorrer do texto. O primeiro ãconjunto de conceitosõ deriva das características dos quadrinhos, que é uma linguagem do cotidiano, com a utilização de signos, símbolos (imagens e texto verbal). Na leitura de seu discurso, percebe-se a crítica, a ironia, além de vários sentidos e significados. Para interpretar e compreender essa linguagem, é necessário ativar a capacidade de abstração e de reflexão. Assim, a mensagem dos quadrinhos pode motivar e estimular o pensamento crítico sobre a realidade social. A partir da contextualização das representações que as charges e tiras de quadrinhos trazem sobre acontecimentos da cidade, potencializam-se a mediação da aprendizagem e a formação de conceitos geográficos sobre este e outros temas.

O traço subjetivo presente no uso dessa produção cultural evidencia que a seleção dos quadrinhos e a eficácia do trabalho dependerão da finalidade de seu uso, do conhecimento dos alunos e do bom senso do professor. As atividades podem ser propostas com orientação na perspectiva de educação como uma prática sociocultural, em que os alunos não apenas reproduzirão conhecimentos, como também serão agentes construtores do saber. Por isso, é relevante perceber o direito à informação e ao conhecimento como uma via de acesso à cidadania.

A cidade como conteúdo geográfico está em destaque no outro ãconjunto de conceitosõ, para estudá-la segundo quatro eixos temáticos: lugares da cidade e cidadania, ambiente urbano e cidadania, cidade ó habitar e cidadania, cidade ó consumo e cidadania. Todos esses eixos se relacionam entre si e com os conceitos de cidadania e cidadão. Alguns conceitos são mais significativos para determinados eixos. Assim, pode-se relacionar diretamente lugar com identidade, convivência, cotidiano, encontro, casa, festa, solidariedade, corpo, espaço público ó conceitos que se ligam ao estudo de ambiente da cidade, que, por sua vez, deve incluir: sobrevivência, espaço, saúde, urbano, vida, direitos, segurança, responsabilidade, circulação. A circulação é também um aspecto do consumo na cidade, que remete a consumismo, comércio, trocas, educação, lazer, cultura, participação, produção, mercadoria, modo de vida, que, por sua vez, também se relaciona com habitar, que diz respeito a movimento, normas, espaço privado, deveres, circulação, direito, sociedade. Na

verdade, alguns conceitos relacionam-se mais com um ou outro eixo; no entanto, a cidade constitui-se nos cruzamentos e entrelaçamentos desses elementos e de muitos outros que constroem a dinâmica urbana. Dessa forma, não se consegue expressar com muita precisão, em um modelo esquemático, nem o dinamismo da linguagem dos quadrinhos, nem o dinamismo da cidade. Diversos outros conceitos ainda podem ser agregados a esse sistema. O mais importante talvez seja ressaltar que a linguagem de quadrinhos tem potencialidade para mediar o ensino-aprendizagem de cidade. Por seu turno, a escola pode contribuir para que os alunos cheguem a alcançar a leitura e compreensão dessa produção cultural e, ao mesmo tempo, desenvolver a reflexão e o pensamento crítico sobre a realidade social.

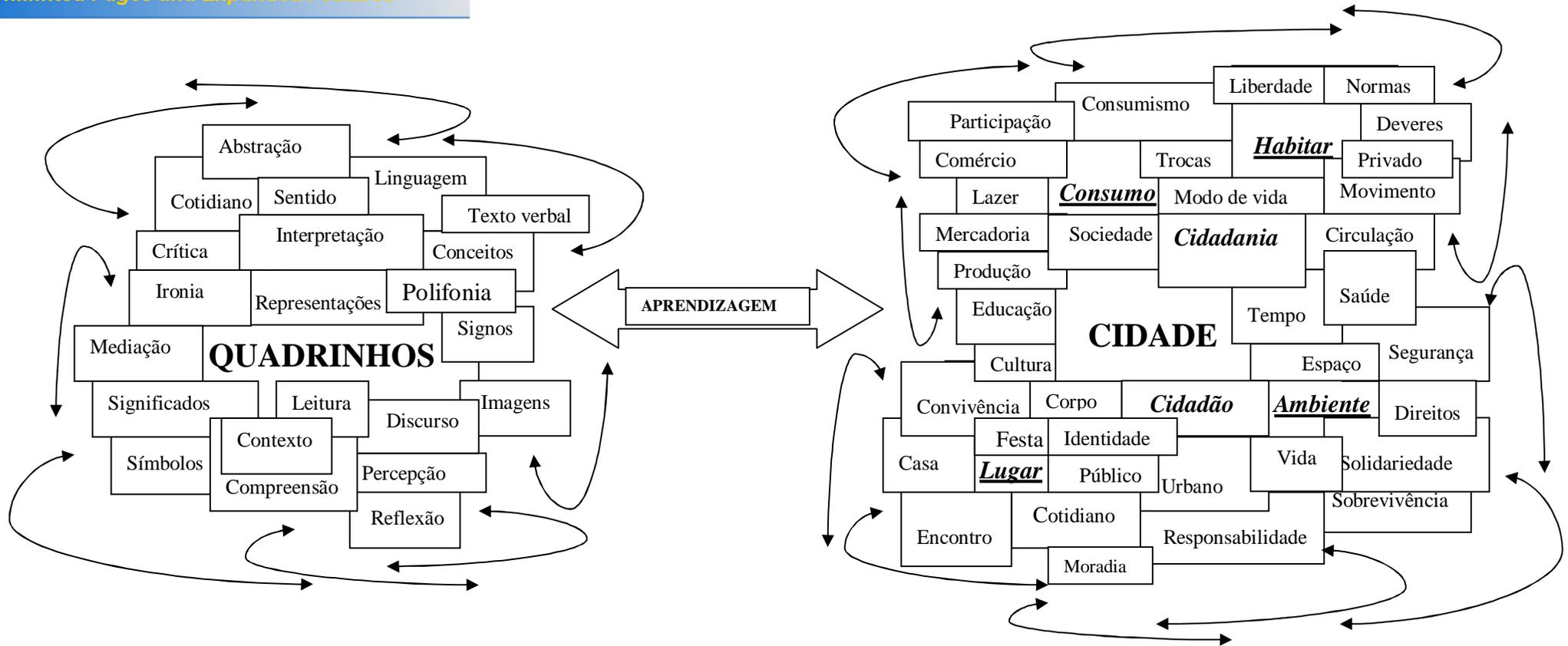


Figura 48 ó Sistema de conceitos sobre linguagem dos quadrinhos e estudo de cidade

O tema essencial desta pesquisa consiste no estudo do emprego da linguagem de quadrinhos para mediar a formação de conceitos geográficos no estudo de cidade. A realização deste trabalho teve o propósito de contribuir com o debate sobre a relação ensino-aprendizagem de Geografia, bem como de fornecer subsídios ao uso de charges e tiras de quadrinhos como sugestão de recursos didático-pedagógicos (já pré-selecionados no CD que constitui o apêndice B). Assim, todas as atividades desenvolvidas foram dedicadas à reflexão sobre a linguagem de quadrinhos para a mediação do conhecimento geográfico. A intenção fundamental foi demonstrar a potencialidade das tiras de quadrinhos e produções similares para mediar o processo ensino-aprendizagem da Geografia da cidade. Para tanto, recorreu-se a algumas leituras sobre o estudo de cidade, particularmente, teóricos como Ana Fani Carlos, Henry Lefebvre, Lana de Souza Cavalcanti, Milton Santos, e procurou-se, ainda, fundamentação nos conceitos educacionais e de comunicação de Vygotsky e Bakhtin.

Para a coleta de dados, foi feita uma experiência de emprego em sala de aula da linguagem dos quadrinhos. Na realização dessa experiência com o conteúdo referente ao estudo de cidade, observou-se que houve a produção de hipertexto mediante a metáfora de ensino da rede de significações. Esse resultado ficou perceptível principalmente quando se retomaram as atividades no sexto e no nono anos com a incorporação e o compartilhamento de diversas informações, advindas do estudo do conteúdo do livro didático e demais intervenções desenvolvidas pelas professoras e alunos. O trabalho nessas salas e em outras turmas alcançou um resultado satisfatório, com expressivo número de produção de textos, abordando os conceitos geográficos com eficiência. Os vários textos e vozes promoveram a elaboração do hipertexto, abordando temas de Geografia, relacionados ao cotidiano urbano, mediados por tiras de quadrinhos e charges. No entanto, é importante destacar que se verifica que as elaborações são bem mais consistentes quando se incorporam às atividades educativas, outros textos, como o próprio livro didático, reportagens, canções, filmes. Isso significa que o uso de quadrinhos e similares não exclui outras linguagens, pelo contrário, essa diversidade amplia o conhecimento crítico e estimula possibilidades interdisciplinares.

Assim, a cultura, as relações sociais dos alunos e a realidade sócio-histórica, na qual a escola se insere, permeiam as atividades educativas e influenciam a forma do diálogo professor-aluno e dos alunos entre si, uma vez que a dimensão do ensino-aprendizagem se dá

é historicamente formalizada pela sociedade. Vygotsky (2008a) enfatiza a importância dessa relação na atividade educativa, possibilitando uma melhor compreensão de conceitos e a aquisição de novos conhecimentos, no relacionamento com o professor, na convivência com outros colegas em determinados aspectos, mais capazes. Enfim, essa situação pôde ser observada no decorrer da realização das atividades com tiras de quadrinhos e charges na sala de aula, nos discursos que os alunos elaboraram em relação aos conteúdos de Geografia da cidade.

Entre as várias informações necessárias para a compreensão da linguagem dos quadrinhos, há muitas que se relacionam com as outras áreas do conhecimento. Portanto, esse dinamismo também permite fomentar realizações interdisciplinares. O próprio texto produzido pelos alunos, por exemplo, pode ser foco de análise dos estudiosos da Língua Portuguesa. Afinal, a proposição e o enfrentamento dos desafios com uma postura interdisciplinar (KAECHER, 2001) seria uma posição sábia de cada docente, pois, além da leitura, interpretação, compreensão e produção de texto, não há como não relacionar o conteúdo das charges, cartuns e quadrinhos com economia, política, ética, história e outros. É mais uma tentativa de superação de uma prática geográfica mais tradicional e de transposição de obstáculos para a atuação com um novo posicionamento em sala de aula. Kaercher (2002, p. 225) diz ser necessário *o*formar uma consciência espacial para a prática da cidadania. Consciência espacial como sinônimo de perceber o espaço como um elemento importante de nossa organização social, presente no cotidiano. Nessa perspectiva, a leitura, a interpretação e a compreensão dos signos verbais (fala dos balões, títulos ou legendas) e signos visuais (expressões das imagens) dos quadrinhos podem contribuir para uma reflexão crítica sobre as categorias espaciais.

Reafirma-se que essa produção cultural indicada não é de difícil acesso, principalmente para os professores. Ela é divulgada pelos meios de comunicação do cotidiano e o seu custo é relativamente baixo. No entanto, muitas pessoas não têm acesso, não a lêem, não a compreendem. Deve-se considerar que mesmo com a divulgação em jornais, revistas, *Internet*, nem todos têm possibilidades de decodificar a linguagem dos quadrinhos. Ela se destina ao público que tem condições econômicas e intelectuais de consumi-la nesses veículos de comunicação. Este é mais um motivo para os professores escolares promoverem o debate de charges, cartuns e tiras de quadrinhos para mediar conteúdos didáticos. Cabe à escola motivar e *o*alfabetizar os alunos na leitura dessas imagens, considerando que o autor de quadrinhos tem um olhar sensível, porém irônico da realidade da cidade. O seu ponto de vista

una se manifesta por meio da fala e da expressão das imagens de seus personagens. A interpretação do leitor é subjetiva, sendo que a linguagem dos quadrinhos permite várias opções de leitura, tanto pelo discurso verbal, como pelos signos não-verbais.

Mesmo sendo bastante propaladas, usadas em instrumentos de avaliação seletiva, indicada por órgãos oficiais, as produções gráficas em quadrinhos ainda não estão tão presentes nos compêndios didáticos e nas escolas. Esse fato ficou constatado na análise dos livros de Geografia mais adotados na rede pública de ensino de Goiás. Além disso, grande parte dos alunos, ao trabalhar com tiras de quadrinhos e obras similares, não demonstrou muita familiaridade com o uso desse material em ambiente escolar. Esse fator, em certo sentido, avaliza os resultados positivos da pesquisa e relativiza as dificuldades registradas na experiência com o emprego da linguagem de quadrinhos em sala de aula.

Parece não restar dúvidas sobre a eficiência dessa linguagem no processo ensino-aprendizagem. Todavia, mesmo com este consenso, é importante expressar com veemência que apenas a utilização de determinados procedimentos pedagógicos não é garantia do sucesso educacional, porque este depende de vários outros fatores, sociais, culturais, históricos, geográficos, psicológicos, econômicos.

Os resultados colhidos nesta investigação contemplaram, até certo ponto, as expectativas iniciais. Porém, compreende-se que, possivelmente, teria sido alcançada uma análise mais consistente e aprofundada, com uma reflexão melhor, se a experiência, para a pesquisa, houvesse se concentrado em um número menor de salas. Mas, de uma maneira significativa, os resultados foram positivos, pela própria motivação de parte dos professores da escola, pela demonstração de interesse em participar do processo e de ter acesso aos resultados do trabalho investigativo, pela participação e produção verbal e escrita dos estudantes.

Essa contribuição relevante dos professores e alunos de Geografia confirma que a pesquisa constituiu um trabalho coletivo e este pode ter desdobramentos em outras investigações. Assim, pensa-se no estímulo à ação de pesquisar como ato contínuo de procura e descobertas de novas fontes e linguagens para se estudar-ensinar Geografia com mais dinamismo e criatividade. Com base nessa compreensão é que se propõem algumas possibilidades de pesquisa sobre a relação entre a linguagem dos quadrinhos e o estudo de Geografia. Podem-se analisar os quadrinhos desses mesmos autores pesquisados neste trabalho sob a óptica de outros temas geográficos. Igualmente, é possível trabalhar com essa

da Geografia da cidade usando diferentes personagens de expressão mais regionalizada e local. Interessante também seria a investigação sobre a ocorrência da linguagem dos quadrinhos nos livros didáticos de Geografia das séries iniciais do ensino fundamental e do ensino médio. Observa-se que o campo de pesquisa é bastante amplo e há muitas outras opções. Alguns pesquisadores já abriram a trilha, contudo há muito, ainda, para se caminhar.

Para arrematar a trama do trabalho, acentua-se um de seus intuitos iniciais: indicar, divulgar e disponibilizar as tiras e charges selecionadas para os profissionais da educação que demonstrarem interesse em ter acesso à produção, principalmente aos professores da rede pública de ensino. No apêndice B, encontra-se a seleção dessa produção cultural. Espera-se que, assim como ficou demonstrado nesta pesquisa, essa linguagem, a qual ainda pode ser considerada alternativa na Geografia escolar, possibilite outras reflexões sobre o estudo de cidade, porque os resultados mostraram ó e não deixam dúvidas sobre isso ó que ela tem potencial para mediar com eficiência a formação de conceitos geográficos. Essa produção cultural corriqueira pode capacitar a produção de conhecimentos significativos. Sua linguagem polifônica permite várias interpretações. Principalmente quando são incorporados outros textos, com a constituição do hipertexto, sob a perspectiva da metáfora da rede de significações, há uma melhor compreensão da riqueza dos quadrinhos na mediação da construção de conceitos de cidade ou de outros temas geográficos. Os professores e a escola como um todo têm um papel fundamental em contribuir com a leitura e análise dessa produção cultural do cotidiano, que permite ampliar a reflexão crítica.

## REFERÊNCIAS

ADAS, M. *Geografia*. 5. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ALBERTO, A. O contributo da educação geográfica na educação ambiental. A Geografia no ensino ambiental. *Estudos de Geografia Humana e Regional*, Lisboa, n. 43, 2001.

ALEGRIA, M. F. Contributos para uma prática da leitura de imagens fixas. In: GAITE, M. J. M. (Org.). *La formación geográfica de los ciudadanos en cambio de milénio*. Madrid: Asociación de Geógrafos Españoles, Associação de Professores de Geografia de Portugal e Universidad Complutense de Madrid, 2001. p. 351-359.

ALVES, G. A. Cidade, cotidiano e TV. In: CARLOS, A. F. A. (Org.). *A Geografia na sala de aula*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2000. p. 134-144.

\_\_\_\_\_. O lugar como possibilidade de conhecimento na realidade escola. Disponível em: <<http://www.ub.esgeocrit9portogaalves.htm>>. Acesso em: 9 set. 2009.

\_\_\_\_\_. TV e vídeo: uma possibilidade de discussão de região. *Boletim Paulista de Geografia*, São Paulo, n. 79, p. 49-64, 2003.

ANDRADE, M. C. *Caminhos e descaminhos da Geografia*. São Paulo: Papirus, 1989.

\_\_\_\_\_. *Geografia, ciência da sociedade: uma introdução à análise do pensamento geográfico*. São Paulo: Atlas, 1987.

\_\_\_\_\_. O pensamento geográfico e a realidade brasileira. In: SANTOS, M. *Novos rumos da Geografia brasileira*. São Paulo: Hucitec, 1982. p. 181-201.

ANTUNES, G. F. Autor e leitor: dialogismo na construção da significação textual. Disponível em: <[http://www.alb.com.branais16sem11pdfsm11ss12\\_04.pdf](http://www.alb.com.branais16sem11pdfsm11ss12_04.pdf)>. Acesso em: 31 jul. 2009.

AOKI, V. *Projeto Arirabá. Geografia/ Obra coletiva*. São Paulo: Moderna, 2006.

ARAÚJO, M. J. A produção de um novo lugar na Região Metropolitana da Goiânia: o conjunto habitacional Valéria Perillo em Senador Canedo, 2008. Dissertação (Mestrado em Geografia) ó Instituto de Estudos Socioambientais ó Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

AUMENTA o número de teses sobre quadrinhos. Disponível em: <<http://aprendiz.uol.com.br/content/rohodutecl.mmp>>. Acesso em: 20 jul. 2009.

BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1981.

\_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

\_\_\_\_\_. *Geografia, sociedade e cotidiano: contribuições para o repensar das teorias pedagógicas e suas concepções de consciência*. 1991. Dissertação (Mestrado em Educação) ó Faculdade de Educação da UFG, Goiânia, 1991.

\_\_\_\_\_. *Pré-escola e formação de conceitos: uma versão sócio-histórico-dialética*. 1997. Tese (Doutorado em Educação) ó FEUSP, São Paulo, 1997.

BARROS, D. L. P. Contribuições de Bakhtin às teorias do texto e do discurso. In: FARACO, C. A. et al. (Orgs.) *Diálogos em Bakhtin*. Curitiba: Ed. da UFPR, 2001. p. 21-42.

BELLOT, P. F. Prólogo. In: ALDEROQUI, S.; PENCHANSKY, P. *Ciudad y ciudadanos*. Buenos Aires: Paidós, 2002. p. 17-22.

BENACH, N. Perspectivas culturais para o estudo da cidade. In: CARLOS, A. F. A. C.; CARRERAS, C. *Urbanização e mundialização: estudos sobre a metrópole*. São Paulo: Contexto, 2005. (Novas abordagens, GEOUSP, 2004). p.70-80.

BIGOTTO, J. F. et al. *Geografia, sociedade e cotidiano*. São Paulo: Escala Educacional, 2006.

BORJA, J. *La ciudad conquistada*. Madri: Alianza Editorial, 2005. p. 21-55.

BOTERF, G. Pesquisa participante: propostas e reflexões metodológicas. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). *Repensando a pesquisa participante*. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 51-81

BOURDIEU, P. Efeitos do Lugar. In: BOURDIEU, P. (coord.). *A miséria do mundo*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 159-166.

BRAGA, R.; CARVALHO, P. F. Cidade: espaço da cidadania. Disponível em: <<http://www.rc.unesp.br/igce/planejamento/publicacoes/TextosPDF/rbraga11.pdf>>. Acesso em: 9 set. 2009.

BRAGA, J. Disponível em: <<http://jorgebragahumor.blogspot.com>>. Acesso em: 8 set. 2009.

BRANDÃO, C. B. (Org.) *Repensando a pesquisa participante*. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BRASIL. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Disponível em: <<http://www.cnpq.br>>. Acesso em: 20 jul. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 31 ago. 2008.

BRITVS [OLIVEIRA, J. L. B.]. *Charges*. Disponível em: <<http://www.opopular.com.br/>>. Acesso em: 2 set. 2009.

CALLAI, H. C. A geografia e a escola: muda a Geografia? Muda a escola? *Terra Livre*, São Paulo, n. 16, p. 133-151, 1º sem. 2001a.

especiais para análise. In: CASTROGIOVANNI, A. C. et al. (Orgs.). *Geografia em sala de aula: práticas e reflexões*. 3. ed. Porto Alegre: Ed. da Universidade/ UFRGS/AGB ó Seção Porto Alegre, 2001b. p. 57-63.

CAMPOS, G. F. Leiturinhas. *Cadernos de pesquisa do ICHL*, Goiânia, n. 6, p. 33-36, 1995.

CARLOS, A. F. A. *Espaço-tempo na metrópole*. São Paulo: Contexto, 2001.

\_\_\_\_\_. *O espaço urbano ó novos escritos sobre a cidade*. São Paulo: Contexto, 2004.

\_\_\_\_\_. *O lugar no/do mundo*. São Paulo: Hucitec, 1996.

CARVALHO, D. J. *A educação está no gibi*. Campinas: Papirus, 2006.

CARVALHO M. I. *Fim de século: a escola e a Geografia*. 2ª. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.

CASTELLAR, S. M. V. A cidade e a cultura urbana na Geografia escolar. *Boletim Paulista de Geografia*, São Paulo, n. 85, p. 95-111, 2006.

CASTROGIOVANI, A. C, et al. (orgs.) *Geografia em sala de aula: práticas e reflexões*. 3. ed. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS/AGB-Seção Porto Alegre, 2001.

CAVALCANTI, L. S. *Geografia escolar e a cidade: ensaios sobre o ensino de Geografia para a vida urbana cotidiana*. Campinas: Papirus, 2008. (Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico).

\_\_\_\_\_. A educação geográfica e a formação de conceitos: a importância do lugar no ensino de Geografia. In: PEREIRA, M. G. (editor). *La espesura del lugar: reflexiones sobre en el mundo educativo*. Santiago: Universidad Academia de Humanismo Cristiano, 2009. p. 135-151.

\_\_\_\_\_. Cidade, cidadania e cultura urbana: espaços públicos enquanto espaço de cidadania de jovens em áreas urbanas de Goiânia. *Ciência Geográfica*, Bauru, AGB, v. 10, n. 2, 2004. p. 151-156.

\_\_\_\_\_. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de geografia. *Cadernos Cedes*, v. 25, n. 66, p. 185-207, mai/ago 2005.

\_\_\_\_\_. *Geografia da Cidade*. Goiânia: Alternativa, 2001.

\_\_\_\_\_. *Geografia, escola e construção de conhecimentos*. São Paulo: Papirus, 1998.

\_\_\_\_\_. *Geografia e práticas de ensino*. Goiânia: Alternativa, 2002.

CERTEAU, M. Caminhadas pela cidade. In: *Invenção do cotidiano. Arte de fazer*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 169-191.

CIRNE, M. *Para ler os quadrinhos: da narrativa cinematográfica à narrativa quadrinizada*. Petrópolis: Vozes, 1972.

Petrópolis: Vozes, 2000.

CLAVAL, P. As abordagens da Geografia Cultural. In: CASTRO, I. E., et al. (Orgs.). *Explorações geográficas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997. p. 89-117.

CORRÊA, R. L. Espaço: um conceito-chave da Geografia. In: CASTRO, I. E., et al. (orgs.). *Geografia: conceitos e temas*. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2000. p. 15-47.

COSCARELLI, C. V. A leitura de hipertextos: charge. In: ARAÚJO, J. C.; DIEB M. *Linguagem e educação: fios que se entrecruzam na escola*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2007. p. 65-88.

DAMIANI, A. L. A Geografia e a construção da cidadania. In: CARLOS, A. F. A. (Org.). *A Geografia na sala de aula*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2000. p. 50-61.

DEBORD, G. *A sociedade do espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997. p. 9-35.

DEMO, P. *Introdução à metodologia da ciência*. São Paulo: Atlas, 1983.

\_\_\_\_\_. *Pesquisa participante: saber pensar e intervir juntos*. 2. ed. Brasília: Líber Livro, 2008.

DOMINGO CONTRERAS, J. La Investigación en la acción. ¿Que es? *Cuadernos de Pedagogía*, Barcelona n. 224, p. 7-19, 1984.

DRUMMOND, P. Chuva chega com vento e granizo. *O Popular*, Goiânia, 19 out. 2007. Caderno Cidades.

ECO, U. *Interpretação e superinterpretação*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

FARACO, C. A. et al. (Orgs.) *Diálogos em Bakhtin*. Curitiba: Ed. da UFPR, 2001.

FIORIN, J. L. Polifonia textual e discursiva. In: BARROS, D. L. P.; FIORIN, J. L. (orgs.). *Dialogismo, polifonia, intertextualidade*. São Paulo: Edusp 1994. p. 29-36.

FONTANA, R. A. C. *Mediação pedagógica na sala de aula*. 2. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 1996. (Coleção educação contemporânea).

FOSNOT, C. T. Construtivismo: uma teoria psicológica da aprendizagem. In: FOSNOT, C. T. (Org.) *Construtivismo: teoria, perspectiva e prática*. Porto alegre: ArtMed, 1998. p. 25-50.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam*. São Paulo: Autores Associados ó Cortez, 1982. (Coleção polêmicas do nosso tempo: 4).

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.

GOMES-GRANELL, C.; VILA, I. (Coord.). *La ciudad como proyecto educativo*. Barcelona, Madrid: Ed. Octaedro, 2001. p. 11-32.

grafia, mídia e produção de sentidos. *Terra Livre ó Geografia e ensino, Presidente Prudente*, v.1, n. 28, p. 45-46, jan-jun. 2007.

HAGUETTE, T. M. F. *Metodologias qualitativas na sociologia*. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

IANNONE, L. R.; IANNONE, R. A. *O mundo das histórias em quadrinhos*. São Paulo: Moderna, 1994.

KAERCHER, N. A. A Geografia escolar: gigante de pés de barro comendo pastel de vento num *fast food*? *Terra Livre ó Geografia e ensino*, São Paulo, v.1, n. 28, p. 27-44, jan./jun. 2007.

\_\_\_\_. Estudos Sociais: reflexões, conflitos e desafios. In: CASTROGIOVANI, A. C, et al. (orgs.) *Geografia em sala de aula: práticas e reflexões*. 3. ed. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS/AGB-Seção Porto Alegre, 2001. p. 49-55.

\_\_\_\_. O gato comeu a Geografia crítica? Alguns obstáculos a superar no ensino-aprendizagem de Geografia. In: PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, A. U. (Orgs). *Geografia em perspectiva*. São Paulo: Contexto, 2002. p. 221-231.

KATUTA, A. M. A educação docente: (re)pensando as suas práticas e linguagens. *Terra Livre, Presidente Prudente*, v. 1, n. 28, p. 221-238, jan./jun. 2007.

KENSKI, V. M. O ensino e os recursos didáticos em uma sociedade cheia de tecnologia. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). *Didática: o ensino e suas relações*. 9. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2005. p. 127-147.

\_\_\_\_. *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. 2ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2004. (Série Prática Pedagógica).

KIMURA, S. *Geografia no ensino básico: questões e propostas*. São Paulo: Contexto, 2008.

LEFEBVRE, H. *A linguagem e a sociedade*. Lisboa: Ulisseia, 1966.

\_\_\_\_. *A vida cotidiana no mundo moderno*. São Paulo: Ática, 1991.

\_\_\_\_. *Espacio y politica*. Barcelona, Espanha: Península, 1976.

\_\_\_\_. *O direito à cidade*. 4. ed. São Paulo: Centauro, 2006.

LEONTIEV, A. O homem e a cultura. In: LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. São Paulo: Centauro, 2004. p. 277-302.

LÉVY, P. A revolução contemporânea em matéria de comunicação. *Revista Famecos: Mídia, Cultura e Tecnologia*, Porto alegre, n. 9, p. 37-49, 1998.

LIBÂNEO, J. C. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 24, p. 113-147, 2004.

1994. (Coleção Magistério 2º grau. Série Formação do Professor).

LUCCI, E. A.; BRANCO, A. L. *Geografia: homem e espaço*. 21. ed. São Paulo: Saraiva, 2006.

MACHADO, A. M. N. et al. O hipertexto com e sem computador: novas estratégias e recursos de uma prática antiga. *Nexos: Revista de Estudos de Comunicação e Educação da Universidade Anhembi-Morumbi*, São Paulo, v. 4, n. 6, p.43-56, 2000.

MACHADO, I. A. Os gêneros e a ciência dialógica do texto. In: FARACO, C. A. et al. (Orgs.) *Diálogos em Bakhtin*. Curitiba, PR: Ed. da UFPR, 2001.

MÃES da praça de maio. *O Popular*, Goiânia, 13 maio 2007. Caderno Magazine.

MARTINS, D., et al. *Geografia, sociedade e cotidiano*. São Paulo: Escala Educacional, 2006.

MAURI, T. O que faz com que o aluno e a aluna aprendam os conteúdos escolares? In: SALVADOR, C. C. et al. *O construtivismo na sala de aula*. 6. ed. São Paulo: Ática, 2006. p. 79-122.

MENDONÇA, A. C. As redes de significados como um novo paradigma na educação. Disponível em: <<http://www.monografias.com>>. Acesso em 16: mai. 2007.

MENDONÇA, M. R. S. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. In: DIONÍSIO, A. P. et al. *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 194-207.

MILHOMEM, H. *Tiras e charges nos vestibulares do Brasil*. Goiânia: Kelps, 2002.

MOMBEIG, P. O estudo geográfico das cidades. *Cidades: Revista Científica*, Presidente Prudente, v. 1, n. 2, 2004. p. 278-314.

MORAN, J. M. et al. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. São Paulo: Papirus, 2006.

MOREIRA, R. *O discurso do avesso (para a crítica da Geografia que se ensina)*. Rio de Janeiro: Dois Pontos Editora, 1987.

MORETTI, F. Qual a diferença entre charge, cartum e quadrinhos? Disponível em: <<http://www.ccghumor.com.br>>. Acesso em: 18 out. 2006.

MARIOSAN. *Charges*. Disponível em: <<http://www.opopular.com.br/>>. Acesso em: 8 jun. 2008.

NORONHA, O. M. Pesquisa participante: repondo questões teórico-metodológicas. In: FAZENDA, I. *Metodologia da pesquisa educacional*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2004. (Biblioteca da educação, série I, escola; vol. 11). p. 137-143.

REGINA, E. O bêbado e a equilibrista. *Elis por ela*. Faixa 7, n. 177104-2 WEA. s/d. 1 CD-ROM.

...vai o ensino de Geografia? São Paulo: Contexto, 1989.

OLIVEIRA, J. L. B. [BRITVS] *O melhor do Katteca*. Goiânia: Ed. do Autor, 2000.

OLIVEIRA, L. O ensino/aprendizagem de geografia nos diferentes níveis de ensino. In: PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, A. U. *Geografia em perspectiva*. São Paulo: Contexto, 2002. p. 217-231.

O POPULAR. *Britvs* [OLIVEIRA, J. L. B.] ãKattecaö - tiras de quadrinhos (4 mar. 2007-30 mar. 2008). Goiânia, 2007-2008. [Tiras publicadas de segunda-feira a sábado, no caderno Magazine].

O POPULAR. *Jorge Braga*: charges (4 mar. 2007-30 mar. 2008). Goiânia, 2007-2008. [Charges publicadas de segunda-feira a sábado, no caderno Cidades].

O POPULAR. *Mariosan*: charges e tiras de quadrinhos (4 mar. 2007-30 mar. 2008). Goiânia, 2007-2008. [Charges e tiras publicadas na segunda-feira, em páginas variadas].

ORLANDI, E. P. *Análise do discurso*. 5. ed. Campinas: Pontes, 2003.

\_\_\_\_\_. *Discurso e leitura*. 6. ed. São Paulo; Campinas: Cortez; Ed. da Unicamp, 2001.

\_\_\_\_\_. *Interpretação ó autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. 3. ed. Petrópolis, RJ: 1996.

PARENTE, A. O hipertextual. *Revista Famecos*, Porto Alegre, n.1, p. 74-85, jun. 1999.

PENTEADO, H. D. *Metodologia do ensino de história e geografia*. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção Magistério 2º grau. Série Formação do Professor).

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da comunicação: teorias e práticas*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PEREIRA, R. M. F. A. *Da Geografia que se ensina à gênese da Geografia moderna*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1989.

PORTO, T. M. E. Educação para a mídia/pedagogia da comunicação: caminhos e desafios. In: PENTEADO, H.D. *Pedagogia da comunicação: teorias e práticas*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 23-49.

QUINO, J. L. *Toda Mafalda*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

RAMA, A. et al. *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

RAMOS, P. *A leitura dos quadrinhos*. São Paulo: Contexto, 2009.

\_\_\_\_\_. Histórias em quadrinhos: um novo objeto de estudos. Disponível em: <<http://www.gel.org.br>>. Acesso em: 7 mar. 2008.

rita na geografia ontem e hoje. In: NEVES, C. B., et al. (Orgs.). *Ler e escrever*. Compromisso de todas as áreas. 6. ed. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2004. P. 67-85.

RODRIGUES, A. M. *Moradia nas cidades brasileiras*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1989.

ROSSETI-FERREIRA, M. et al. (Orgs.) *Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

SALVADOR, C. C. *Aprendizagem escolar e construção do conhecimento*. Porto Alegre: ArtMed, 1994.

SALVADOR, C. C. et al. *O construtivismo na sala de aula*. 6. ed. São Paulo: Ática, 2006.

SANTOS, A. L. Novas e antigas textualidades/novos e antigos sentidos. *Revista da Biblioteca Mario de Andrade*, São Paulo, v. 58, p. 51-56, 2000.

SANTOS, M. *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. São Paulo: Hucitec, 1996.

\_\_\_\_\_. *Técnica, espaço e tempo*. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

\_\_\_\_\_. *O espaço do cidadão*. São Paulo: Nobel, 1987.

\_\_\_\_\_. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. 11. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

SEABRA, O. C. L. Territórios do uso: cotidiano e modo de vida. *Cidades: Revista científica*, Presidente Prudente, v. 1, n. 2, 2004. p. 169-206.

SILVA, D. B. M. A charge em sala de aula. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br>>. Acesso em: 18 out. 2005.

SILVA, E. I. Charge, cartum e quadrinhos: linguagem alternativa no ensino de Geografia. *Revista Solta a Voz*, Goiânia, v. 18, n.1, p. 41-49, jan./jun. 2007.

SILVA, E. I.; CAVALVANTI, L. S. A educação geográfica, cidade e cidadania. *Apogeo - Revista da Associação de Professores de Geografia*, Lisboa, n. 35, p. 11-20, dez. 2008a.

\_\_\_\_\_. A Linguagem dos quadrinhos na mediação do ensino-aprendizagem em Geografia. *Espaços da Escola*, Ijuí, v. 1, n. 1, p. 59-69, maio/dez. 2008b.

\_\_\_\_\_. A mediação do ensino-aprendizagem de Geografia, por charges, cartuns e tiras de quadrinhos. *Boletim Goiano de Geografia*, Goiânia, v. 28, n. 2, p. 141-156, jul./dez. 2008c.

\_\_\_\_\_. O ambiente urbano, teia ou rede de significações. *Revista Solta a Voz*, Goiânia, v. 19, n. 2, p. 267-283, jul/dez. 2008d.

expresso nas histórias em quadrinhos: uma experiência com Chico Bento. 2004. DISSERTAÇÃO (Mestrado em Geografia). Universidade Estadual de São Paulo, Presidente Prudente, 2004.

SILVA, N. M. *Fantasia e cotidiano nas histórias em quadrinhos*. São Paulo; Fortaleza: Annablume; Secult, 2002.

SIRGADO, A. P. O biológico e o cultural nos processos cognitivos. In: MORTIMER, E. F. *Linguagem, cultura e cognição: reflexões para o ensino e a sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 22-50.

SITYA, C. V. *A linguística textual e a análise do discurso: uma abordagem interdisciplinar*. Frederico Westphalen: Ed. da Uri, 1995.

SOARES, L. Disponível em: < <http://www.veja.com.br/acervodigital/home.asp.html>>. Acesso em: 30 jul. 2008. [Edição 1627, 8 dez. 1999]

SOARES, M. L. A. Reinventando o ensino de Geografia. In: PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, A. U. *Geografia em Perspectiva*. São Paulo: Contexto, 2002. p. 331-341.

SOUZA, A. C. L. (2008). Análise dos discurso aplicada em charges políticas. Disponível em: <[http://www.unipam.edu.br/cratilo/images/stories/file/artigos/2008\\_1%28revisto%29/AnaliseDoDiscursoAplicadaEmCharges.pdf](http://www.unipam.edu.br/cratilo/images/stories/file/artigos/2008_1%28revisto%29/AnaliseDoDiscursoAplicadaEmCharges.pdf)>. Acesso em: 31 jul. 2009.

STRAFORINI, R. *Ensinar geografia: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais*. São Paulo: Annablume, 2004.

THIOLLENT, M. *Crítica metodológica, investigação social e enquete operária*. 3. ed. São Paulo: Polis, 1982.

\_\_\_\_\_. Notas para o debate sobre pesquisa-ação. In: BRANDÃO, C. B. (Org.) *Repensando a pesquisa participante*. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 82-103.

TONINI, I. M. *Geografia escolar: uma história sobre seus discursos pedagógicos*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

VELOSO, C. Sampa. Disponível em: <<http://www.caetanoveloso.com.br/site/letras/sampa.htm>>. Acesso: 25 jan. 2010.

VERGUEIRO, W. A linguagem dos quadrinhos: uma alfabetização necessária. In: RAMA, A.; VERGUEIRO, V. (Orgs.). *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2005a. p. 31-64.

\_\_\_\_\_. Uso das HQS no ensino. In: RAMA, A.; VERGUEIRO, V. (Orgs.). *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2005b. p. 7-29.

VERGUEIRO, W.; RAMOS, P. (Orgs.) *Quadrinhos na educação*. São Paulo: Contexto, 2009.

VESENTINI, J. W.; VLACH, V. *Geografia crítica*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2006.

[Click Here to upgrade to  
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

dad: el proyecto educativo de la ciudad de Barcelona. In:  
GOMES-GRANELL, C., VILA, I. (Coord.). *La ciudad como proyecto educativo*. Barcelona:  
Octaedro, 2001. p. 33-52.

VLACH, V. R. F. Carlos Miguel Delgado de Carvalho e a ãOrientação Modernaö em  
Geografia. In: VESENTINI, J. W. (Org) *Geografia e ensino: textos críticos*. Campinas, SP:  
Papirus, 1989. p. 149-160.

VYGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes,  
2000.

\_\_\_\_. *A formação social da mente*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

\_\_\_\_. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

\_\_\_\_. *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

XAVIER, A. C. Hipertexto e intertextualidade. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas,  
n. 44, p. 283-290, 2003.

\_\_\_\_. Processos de referência no hipertexto. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas,  
n. 41, p. 165-176, 2001.

## APÊNDICE A ó Sugestões de atividades com quadrinhos

Indicações de outras atividades com a linguagem de quadrinhos foram inseridas neste estudo para sugerir algumas maneiras do professor orientar o trabalho com charges e tiras de quadrinhos na mediação de estudos da cidade ou de outros temas geográficos, procurando alcançar a produção de conceitos por meio da interdisciplinaridade.

O objetivo destas propostas não é oferecer fórmulas de como se fazer uso de quadrinhos na sala de aula, mas apenas mostrar algumas maneiras pelas quais essa linguagem pode, com eficiência, mediar a construção de conceitos geográficos. Certamente, a criatividade do professor e a participação dos alunos proverão outras formas de interpretar os elementos de Geografia contidos nessas produções culturais.

A primeira atividade é uma proposição para se estudar o ambiente urbano. É interessante pensar o ambiente de forma mais abrangente, de modo que inclua além da consciência ambiental, o respeito pelo outro, a preservação da vida, enfim, a responsabilidade política pelo viver em sociedade. Por isso, é fundamental refletir sobre a importância de uma cidadania que contemple também o direito a um ambiente saudável. E o ambiente deve ser entendido em um sentido amplo, que envolva ser humano e natureza em uma relação dialética, porque o ser humano é natureza, porém uma natureza diferenciada. A natureza é capaz de limitar a atuação do ser humano, mas somente ele possui a capacidade de modificá-la intensamente e produzir cultura. Um ambiente urbano sadio compreende a preservação do patrimônio ambiental e histórico, condição digna de vida, não violência, segurança, boa alimentação, acesso à cultura e lazer ó tudo que signifique melhor qualidade de vida para o ser humano. Isso se torna um desafio, especialmente nas grandes cidades, onde se assiste a uma degradação ambiental constante, com a queda das condições essenciais à sobrevivência.

A finalidade dessa atividade hipertextualizada, em que se utilizam diversas linguagens, é tentar despertar o interesse pela situação ambiental da cidade e o compromisso político com a vida urbana. Não se pode esquecer, ainda, dos sonhos coletivos, do outro, da construção de uma Geografia preocupada com a realidade do espaço geográfico e suas contradições sociais.

licada é composta por uma canção, uma manchete de jornal, uma charge e uma tira de quadrinhos. Esses textos são indicados para motivar o diálogo sobre o ambiente e nas trocas de informações, tecerem um novo texto, o hipertexto.

- Recursos didático-pedagógicos sugeridos

- Uma canção

*Sampa*

Composição: Caetano Veloso

Alguma coisa acontece no meu coração  
Que só quando cruza a Ipiranga e Av. São João  
É que quando eu cheguei por aqui eu nada entendi  
Da dura poesia concreta de tuas esquinas  
Da deselegância discreta de tuas meninas  
Ainda não havia para mim Rita Lee  
A tua mais completa tradução  
Alguma coisa acontece no meu coração  
Que só quando cruza a Ipiranga e avenida São João

Quando eu te encarei frente a frente e não vi o meu rosto  
Chamei de mau gosto o que vi, de mau gosto, mau gosto  
É que Narciso acha feio o que não é espelho  
E à mente apavora o que ainda não é mesmo velho  
Nada do que não era antes quando não somos mutantes  
E foste um difícil começo  
Afasto o que não conheço  
E quem vem de outro sonho feliz de cidade  
Aprende depressa a chamar-te de realidade  
Porque és o avesso do avesso do avesso do avesso

Do povo oprimido nas filas, nas vilas, favelas  
Da força da grana que ergue e destrói coisas belas  
Da feia fumaça que sobe, apagando as estrelas  
Eu vejo surgir teus poetas de campos, espaços  
Tuas oficinas de florestas, teus deuses da chuva  
Pan-Américas de Áfricas utópicas, túmulo do samba  
Mas possível novo quilombo de Zumbi  
E os Novos Baianos passeiam na tua garoa  
E novos baianos te podem curtir numa boa.

Fonte: Veloso (2010).

- Charge e tira de quadrinhos

Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features



Figura 1 ó Charge de Jorge Braga: inundação  
Fonte: O Popular (23 fev. 2008).



Figura 2 ó Tira diária do Katteca: tempestade  
Fonte: O Popular (20 out. 2007).

- Manchete de jornal

causas, estragos e danos. **Ontem, cobriu capital com nuvem de poeira e s. Ventania derrubou árvores** (DRUMMOND, 2007. Adaptado).

- Proposta de operacionalização

Nesta exemplificação, pode-se iniciar o diálogo com qualquer um dos recursos sugeridos e ir õpuxando os fios, estimular a discussão com reflexões e debates, despertar para novas relações e pesquisas. Por exemplo, ao iniciar pela charge de Jorge Braga (Figura 1), pode-se, juntamente com os alunos situar a origem da tira e questionar sobre a situação representada, localização, se eles conhecem a canção referida na charge e conversar sobre seu significado. Será que esse problema se restringe apenas ao lugar mencionado? Deixá-los comentar sobre as percepções da Figura 2 e ir dirigindo e relacionando com os outros recursos didáticos, como a manchete, ligá-los à canção. Conversar sobre os problemas sociais, históricos e ambientais, expressos na canção. Provocar a discussão para suas causas e soluções e outras questões pertinentes ao tema. E assim, ou em uma outra sequência de reflexão, são tecidos novos conhecimentos e textos comprometidos com o contexto sociopolítico, condições sociais e ambientais, construção e luta pela cidadania plena.

A segunda sugestão é com o tema migração.

- Recursos didático-pedagógicos sugeridos

- Tira de Quadrinhos



Figura 4 ó Tira de quadrinhos da Mafalda: migração  
Fonte: Quino (2003, p. 1).

- Uma canção

[Click Here to upgrade to  
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

*O bêbado e a equilibrista*

Composição: João Bosco e Aldir Blanc

Caía

A tarde feito um viaduto  
E um bêbado trajando luto  
Me lembrou Carlitos

A lua tal qual a dona do bordel  
Pedia a cada estrela fria  
Um brilho de aluguel

E nuvens  
Lá no mata-borrão do céu  
Chupavam manchas torturadas  
Que sufoco

Louco  
O bêbado com chapéu coco  
Fazia irreverências mil  
Pra noite do Brasil...  
Meu Brasil...

Que sonha  
Com a volta do irmão do Henfil  
Com tanta gente que partiu  
Num rabo de foguete

Chora  
A nossa pátria mãe gentil  
Choram Marias e Clarisses  
No solo do Brasil

Mas sei  
Que uma dor assim pungente não há de ser inutilmente  
A esperança dança na corda bamba de sombrinha  
E em cada passo dessa linha  
Pode se machucar

Azar  
A esperança equilibrista  
Sabe que o show de todo artista  
Tem que continuar.

Fonte: Regina (s. d.).



Figura 3 ó Reportagem: Praça de Maio  
Fonte: Mães (2007).

- Sugestão de operacionalização

Esta proposta de atividade-diálogo pode também ser iniciada por qualquer um dos recursos sugeridos e com o estímulo de discussão, reflexões, debates, despertar a atenção para novas relações e pesquisas. Por exemplo, pode-se começar pela contextualização da canção. Buscar informações da história brasileira e nos fatos reais do período militar, esquecido ou até mesmo desconhecido por alguns. Discutir sobre a realidade exposta na tira da Mafalda, situar com os alunos a origem da tira, relacionar o tema com a América Latina e o mundo. Refletir sobre o papel destas e de outras manifestações culturais como expressões de resistência no período militar, quando os órgãos de censura nem sempre as compreendiam. Ligá-las à reportagem sobre o processo de valorização da memória dessa época na Argentina (país de Quino). Apreciar a música e fazer elos da sua mensagem, aprofundando o tema discutido. Analisar a questão política (local, nacional, mundial) e debater sobre as migrações, sua complexidade e múltiplos fatores e consequências para o indivíduo e para a sociedade. Realçar que a migração raramente é espontânea, um desejo individual, pois o motivo principal é quase sempre econômico, embora possa ocorrer por razões políticas, por catástrofes naturais, para fins educativos. Além disso, conversar sobre a existência de várias formas de

de exílio como uma migração forçada, seus transtornos, a crise de identidade, dificuldades de sobrevivência. E, assim, ou em uma outra sequência de reflexão, tecer novos conhecimentos e textos comprometidos com o contexto sociopolítico e cultural, a identidade regional, a luta pela cidadania plena e a sua construção.

Outros conceitos podem ser derivados desses recursos. Como exemplo, podem ser citados: identidade cultural e política; participação política; a cartografia do tráfico e uso de drogas no Brasil e no mundo; América Latina no contexto mundial; política econômica internacional; influências dos Estados Unidos da América no panorama mundial.

A terceira indicação de trabalho é com base em três tiras da Mafalda

- Tiras de quadrinhos



Figura 5 ó Tira de quadrinhos da Mafalda: o dia e a noite  
Fonte: Quino (2003, p. 32).



Figura 6 ó Tira de quadrinhos da Mafalda: cidade  
Fonte: Quino (2003, p. 407).



Figura 7 ó Tira de quadrinhos da Mafalda: o movimento da Terra  
Fonte: Quino (2003, p. 26).

corre na casa de um dos personagens, permite a discussão sobre o porquê das diferenças de horário na Terra e proporciona questões sobre relações internacionais. É possível conversar sobre a Guerra Fria e sobre as novas regionalizações do mundo. Pode-se, ainda, relacionar tempo-espaço, com o paralelo entre o modo de vida urbano atual e o do passado, quando atitude como escrever carta era um uso generalizado, além de outros comportamentos urbanos, hoje considerados ultrapassados.

Já a Figura 6, tem um discurso mais complexo e será mais bem compreendida se utilizada no encerramento de conteúdos referentes a lugares da cidade e cidadania, ambiente urbano, modo de vida urbano, cultura, enfim, para refletir sobre o viver na cidade. É mais indicada para o nono ano, ensino médio e universitário, porque exige uma maior capacidade de abstração. A Figura 7, no entanto, parece mais apropriada para as séries iniciais do ensino fundamental. Poderá introduzir estudos de astronomia e cartografia, como os movimentos da Terra, o sistema solar, fuso horário.

As três tiras podem ser relacionadas entre si. Elas possibilitam o trabalho interdisciplinar com várias disciplinas, como Literatura e Língua Portuguesa, História, Sociologia, Filosofia, Ciências. Afinal, deve-se pensar em desenvolver um trabalho mais coletivo e crítico na escola.

O tema da quarta proposta é o ambiente urbano. Integram os recursos didático-pedagógicos sugeridos uma tira da Mafalda e uma reportagem do jornal local.

- Tira de quadrinhos



Figura 8 óTira de quadrinhos da Mafalda: o vento  
Fonte: Quino (2003, p. 331).

*Chuva chega com  
vento e granizo*

**Temporal no início da noite de ontem  
cobriu capital com nuvem de poeira  
e causou estragos e alagamentos.  
Ventania derrubou árvores.**

Patrícia Drummond

Depois do recorde de calor dos últimos dias, choveu forte no início da noite de ontem em Goiânia e várias cidades do interior. Porém, a precipitação chegou acompanhada de intensas rajadas de vento, que encobriram bairros inteiros com uma escura nuvem de poeira antes de começar a chover. Em seguida, houve trovoadas fortes e queda de granizo em vários pontos da capital.

Acidentes decorrentes do temporal complicaram o trânsito em rodovias como a BR-060, com árvores na pista em três pontos diferentes: Anápolis, no trevo de Goianápolis e em Teresópolis, onde foram registrados três acidentes, um deles com um caminhão, que tombou. No Setor Centro-Oeste, a ventania derrubou um transformador da rede elétrica sobre a calçada, com risco de incêndio no local. Casas foram alagadas no Setor Urias Magalhães, na Vila Xavier e no Setor Colina Azul 1, em Aparecida de Goiânia.

Fonte: Drummond (2007).

A Figura 8, que é uma tira da Mafalda, do argentino Quino, pode ser interpretada de forma isolada ou com o auxílio de outros recursos didático-pedagógicos. Na elaboração de uma atividade com a tira da Figura 8, sugere-se, também, o uso de uma reportagem que, no caso, informa sobre um temporal em Goiânia-GO e cidades vizinhas. Primeiramente, pode-se entregar a tira e solicitar a sua interpretação. Depois, distribuir a reportagem e pedir para relacionar com os quadrinhos. Em seguida, conversar sobre o ambiente urbano, localizar os lugares da reportagem, comentar sobre os aspectos físicos, humanos, econômicos, políticos, que podem ser abstraídos desses dois recursos didático-pedagógicos.

Essa tira de quadrinhos permite mediar perfeitamente em relação a qualquer lugar geográfico e pode ser relacionada com reportagens, canções, conteúdo do livro didático, livro literário, outros quadrinhos de publicações locais, imagens. No final de todo o debate, pode-se pedir aos alunos, a elaboração de um texto sobre o que foi discutido.

A quinta atividade é com o tema cidade, com o emprego de outra tira da Mafalda:



Figura 9 6 Tira de quadrinhos da Mafalda: o sujeito.

Fonte: Quino (2003, p. 219).

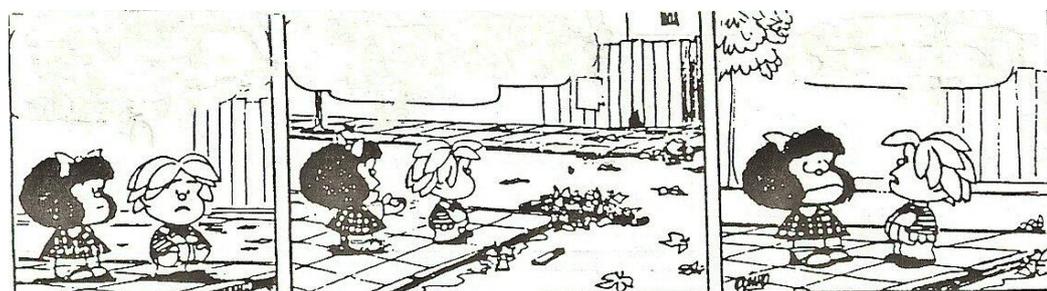


Figura 10 6 Tira de quadrinhos da Mafalda II

Fonte: Quino (2003, p. 219. Adaptada).

A proposta de trabalho com as figuras 9 e 10 é a seguinte: de posse da primeira tira, os estudantes deverão lê-la e refletir sobre sua mensagem. O professor deverá motivá-los a questionar sobre a veracidade da situação exposta. Serão os governantes os únicos responsáveis pela limpeza ou sujeira da cidade? Quando a turma já estiver satisfeita com o debate realizado, é o momento de entregar a nova cópia da tira, sem as falas, para eles darem continuidade ao diálogo dos dois personagens. Observe que o balão está aberto na parte superior, para não limitar a escrita. O balão, também, não está ligado a nenhum personagem, deixando a critério do aluno decidir de quem será a fala, ou mesmo o pensamento, para o qual ele produzirá o discurso. No final eles poderão divulgar as tiras, comentar, compartilhar.

Essa atividade pode ser muito mais produtiva e proveitosa se for trabalhada com Língua Portuguesa, Filosofia, História, Artes, que poderão explorar outros aspectos dessa linguagem, aprofundando esse debate.

A outra atividade que se propõe é por intermédio de três tiras do Katteca, que trata das condições de vida na cidade:

Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features



Figura 11 ó Tira diária do Katteca: fome I  
Fonte: O Popular (31 out. 2007).

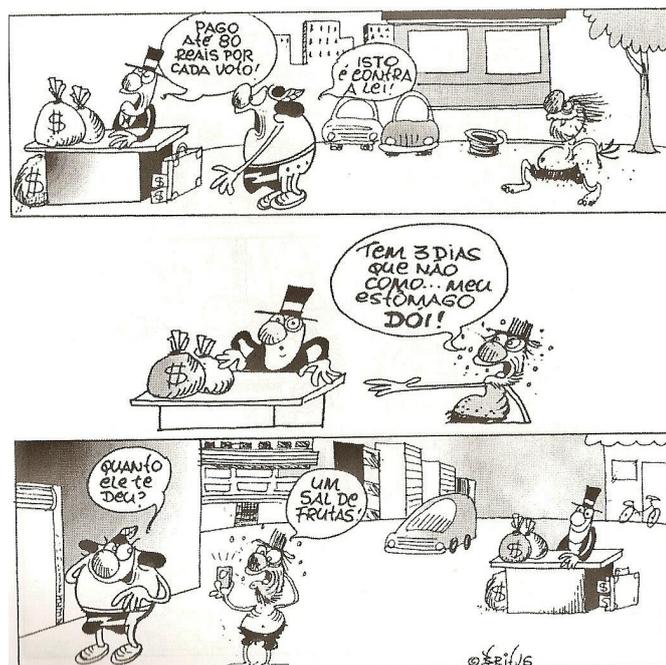


Figura 12 ó Tira diária do Katteca: o voto  
Fonte: Oliveira (2000, p. 36).

Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features



Figura 13 ó Tira diária do Katteca: fome II  
Fonte: O Popular (1 jan. 2008).

As figuras 11 e 13 são tiras do personagem Katteca, são do Jornal *O Popular*. A Figura 12 é do livro, *O melhor do Katteca*. Propõe-se, após a leitura e interpretação, pedir aos estudantes para construírem uma história, relacionando as mensagens das três tiras de quadrinhos, contemplando uma discussão sobre cidadania, ambiente urbano, uso político das desigualdades sociais, solidariedade, condições de vida na cidade.

Para finalizar segue uma relação de endereços eletrônicos selecionados que contêm informações e imagens de quadrinhos. Esses endereços disponíveis na *Internet* podem ser consultados livremente. A maioria permite que se copiem as tiras, cartuns ou charges. Assim constituem fontes opcionais de pesquisa e de recursos didático-pedagógicos.

- <http://blogdosquadrinhos.blog.uol.com.br>
- <http://jorgebragahumor.blogspot.com>
- <http://www.acharge.com.br>
- <http://www.jblog.com.br/quadrinhos.php>
- <http://www.mafalda.net>
- <http://www.monica.com.br>
- <http://www.quino.com.ar>
- <http://www.universohq.com>
- <http://www.vidabesta.com>



*Your complimentary  
use period has ended.  
Thank you for using  
PDF Complete.*

[Click Here to upgrade to  
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

## ÂNDICE B ó CD Documentos

- Acervo completo de charges, tiras de quadrinhos, atividades realizadas experimentalmente em sala de aula e registros fotográficos.