



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG)  
INSTITUTO DE ESTUDOS SOCIOAMBIENTAIS (IESA)  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA (PPGEO)

YKARO FELIPHE SOUSA SILVA

**A linguagem dos quadrinhos como instrumento de mediação  
didática para os estudos da relação cidade e campo no ensino de  
Geografia**

GOIÂNIA

2024



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
INSTITUTO DE ESTUDOS SÓCIO-AMBIENTAIS

## TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

### E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

#### 1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação     Tese     Outro\*: \_\_\_\_\_

\*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

#### 2. Nome completo do autor

**Ykaro Felipe Sousa Silva**

#### 3. Título do trabalho

**A linguagem dos quadrinhos como instrumento de mediação didática para os estudos da relação cidade e campo no ensino de Geografia**

#### 4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento  SIM     NÃO<sup>1</sup>

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

- a) consulta ao(a) autor(a) e ao(a) orientador(a);
- b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.

O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

**Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.**



Documento assinado eletronicamente por **Ykaro Felipe Sousa Silva, Discente**, em 24/03/2025, às 09:32, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Vanilton Camilo De Souza, Professor do Magistério Superior**, em 24/03/2025, às 11:53, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **5256271** e o código CRC **CA23711C**.

YKARO FELIPHE SOUSA SILVA

**A linguagem dos quadrinhos como instrumento de mediação  
didática para os estudos da relação cidade e campo no ensino de  
Geografia**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGEO), do Instituto de Estudos Socioambientais (IESA), da Universidade Federal de Goiás (UFG), como requisito para obtenção de título de Mestre em Geografia.

Área de Concentração: Natureza e Produção do Espaço.

Linha de Pesquisa: Ensino-aprendizagem em Geografia.

Orientador: Professor Doutor Vanilton Camilo de Souza.

GOIÂNIA

2024

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

SILVA, YKARO FELIPHE SOUSA

A linguagem dos quadrinhos como instrumento de mediação didática para os estudos da relação cidade e campo no ensino de Geografia [manuscrito] / YKARO FELIPHE SOUSA SILVA. - 2024. CLXV, 165 f.: il.

Orientador: Prof. Dr. Vanilton Camilo de Souza.  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Instituto de Estudos Socioambientais (Iesa), Programa de Pós-Graduação em Geografia, Goiânia, 2024.

Bibliografia. Anexos. Apêndice.

Inclui mapas, tabelas, lista de figuras, lista de tabelas.

1. Ensino de Geografia. 2. Mediação Didática. 3. Linguagem dos quadrinhos. 4. Relação cidade e campo. I. Souza, Vanilton Camilo de , orient. II. Título.

CDU 911.3



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

INSTITUTO DE ESTUDOS SÓCIO-AMBIENTAIS

## ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Ata nº **01/2024** da sessão de Defesa de Dissertação de **Ykaro Felipe Sousa Silva**, que confere o título de Mestre em **Geografia**, na área de concentração em **Natureza e Produção do Espaço**.

Aos **dezesesseis dias do mês de janeiro do ano de dois mil e vinte e quatro**, a partir das **14 horas**, no **Auditório Maria Geralda de Almeida**, realizou-se a sessão pública de Defesa de Dissertação intitulada **“A linguagem dos quadrinhos como instrumento de mediação didática para os estudos da relação cidade e campo no ensino de Geografia”**. Os trabalhos foram instalados pelo Orientador, Professor Doutor **Vanilton Camilo de Souza (IESA/UFG)** com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Professora Doutora **Priscylla Karoline de Menezes (UFPE)**, membro titular externo; Professor Doutor **Denis Richter (IESA/UFG)**, membro titular interno. Durante a arguição os membros da banca **não fizeram** sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Dissertação, tendo sido o candidato **aprovado** pelos seus membros. Proclamados os resultados pelo Professor Doutor **Vanilton Camilo de Souza**, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata, que é assinada pelos Membros da Banca Examinadora aos **dezesesseis dias do mês de janeiro do ano de dois mil e vinte e quatro**.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Denis Richter, Professor do Magistério Superior**, em 16/01/2024, às 16:16, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Vanilton Camilo De Souza, Professor do Magistério Superior**, em 16/01/2024, às 16:47, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Priscylla Karoline de Menezes, Usuário Externo**, em 22/01/2024, às 17:59, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **4311044** e o código CRC **EF2C8272**.

Referência: Processo nº 23070.069740/2023-37

SEI nº 4311044

*Em memória de Narciso e Josefa Marina,  
meus amados avós, pessoas da cidade e do  
campo, meu orgulho e fonte de inspiração.*

## AGRADECIMENTOS

Não poderia começar meus agradecimentos – por mais clichê que pareça – sem antes agradecer a Deus, por existir, por possibilitar que eu esteja aqui, ajudando quem quer que precise, através do meu trabalho. Agradeço também aos meus pais, Paulo Cesar e Maria das Neves, por terem me dado toda educação basilar e moral e me ensinado a não desistir dos meus objetivos. Eu os amo incondicionalmente.

Ao meu grande amigo, Welberg, por me incentivar na busca de uma formação de qualidade, me levando ao mestrado. Sem nossas conversas, multidimensionais, eu não teria chegado aqui, obrigado.

Agradeço, a minha amada amiga, Maria da Conceição, por todo seu apoio, com as palavras amigas nos momentos difíceis, por ter me ensinado a ser mais paciente, esperar, agir e fazer as escolhas corretas.

Ao meu grande orientador, Vanilton, por ter caminhado ao meu lado, e me mostrar os caminhos e tomar as devidas decisões necessárias para se fazer uma pesquisa acadêmica. Obrigado por sua paciência e empatia, enfim chegamos aqui.

Aos demais professores do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Geográfica (LEPEG/UFG), Lana, Eliana, Adriana, Lorena, que se fizeram presentes durante minha formação, em especial ao professor Denis e Karla pelas pontuações necessárias no meu exame de qualificação, palavras que contribuíram para o encaminhamento final dessa pesquisa.

A incrível Larissa, técnica administrativa do LEPEG, por todo apoio nos momentos que mais precisei e não estava presente fisicamente, além de todo o trabalho editorial.

Aos amigos que participaram, presenciaram, incentivaram e apoiaram durante toda trajetória, Marquinhos, Tiago, Diemison, Mauricélia, Marco Aurélio, Matheus Henrique, Josiane, Victor, Mayra Nayara, Zildete, Lucia, a todos que não estão mencionados, mas que de alguma forma se fizeram presente contribuindo para realização deste mestrado.

Ao meu querido quarteto, juntamente a mim, Bruno, Igor e Gabriel, que em poucos dias nos fizeram tão unidos construindo uma amizade sólida.

Aos meus professores da UEG, Joyce, José Carlos, Edson, Vinicius; e UFG, Eguimar, Rusvênia, Carlos Maia, Ivanilton, obrigado pelo apoio necessário nos momentos que precisei.

Aos professores das disciplinas cursadas em outros programas de pós-graduação em Geografia, UERJ, Glauco Marafon; UEG, Edson e Vinicius; USP, Sônia Castellar; UFFS Helena Callai e Adriana Andreis.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela bolsa, a qual custeou e possibilitou os deslocamentos entre Goiânia e Minaçu, durante o período da pesquisa.

Aos meus alunos, inclusive aos que participaram durante o processo dessa pesquisa.

Novamente, à professora, Lana pelas contribuições que ajudaram a pensar e elevar esse a um problema para um futuro projeto de pesquisa de doutorado.

Aos professores Denis Richter e Priscylla por terem aceitado o convite e participarem da banca de defesa deste trabalho.

A mim, por ser persistente e ultrapassar as barreiras e limites que antes não pareciam ser possíveis de serem quebrados, e descobrir que essa é uma trajetória que pretendo continuar.

## **A linguagem dos quadrinhos como instrumento de mediação didática para os estudos da relação cidade e campo no ensino de Geografia**

### **RESUMO**

Este estudo parte da inquietação sobre a necessidade de promover uma formação de conceitos no processo de ensino-aprendizagem de Geografia, por meio de uma perspectiva crítica, com vistas a uma aprendizagem significativa. Nesse sentido, diferentes linguagens têm sido apropriadas por professores da Educação Básica, como subsídios pedagógicos e didáticos para que a formação pretendida ocorra. Dentre essas, há a linguagem dos quadrinhos, que corresponde a um gênero textual que desperta interesse, curiosidade e, frequentemente, trata de questões políticas, sociais e ambientais, o que faz dela uma ferramenta de elevado potencial para a reflexão crítica. Tal linguagem pode ser representada por meio de gibis, charges, cartuns, *graphic novel*, mangás e caricaturas, que, ao serem utilizados de maneira adequada como instrumento no processo de mediação didática do professor de Geografia, pode contribuir para o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos, para a formação do pensamento geográfico, possibilitando o desenvolvimento do aluno como um cidadão crítico e autônomo, capaz de ler, pensar e se situar no mundo, compreendendo, analisando seu cotidiano e exercendo a cidadania. Diante do exposto, essa pesquisa foi norteadada pelo objetivo de compreender as potencialidades da linguagem dos quadrinhos, como instrumento de mediação didática para a formação de conceitos sobre a relação cidade e campo e suas contribuições para formação do pensamento geográfico. Para alcançá-lo utilizou-se metodologia de natureza qualitativa, análise documental dos livros didáticos de Geografia utilizados do 6º ao 9º ano na cidade de Minaçu-GO, a qual o pesquisador atua como professor deste componente curricular, e do Documento Curricular para Goiás (2018), pesquisa participante, elaboração e análise da aplicação de um percurso didático sobre a relação cidade e campo em uma escola pública municipal na cidade de Minaçu/GO. Como resultados, verificou-se que, apesar da linguagem dos quadrinhos ser considerada como linguagem alternativa no currículo, ela não se apresenta de modo considerável no livro didático de Geografia, inclusive no que se refere aos conteúdos da relação cidade e campo. A partir da revisão de literatura, a linguagem dos quadrinhos pode ser considerada um potencial instrumento de mediação didática, desde que o professor tenha total preparo e domínio de conteúdo e da linguagem usada. Por meio da aplicação do percurso didático junto aos alunos do 7º ano do Ensino Fundamental verificaram-se evidências da formação de conceitos da relação cidade e campo após esse processo.

**Palavras-chave:** Ensino de Geografia; Mediação Didática; Linguagem dos quadrinhos; Relação cidade e campo.

## **The language of comics as a didactic mediation tool for studying the city-country relationship in Geography education**

### **ABSTRACT**

This study is based on the concern about the need to promote the formation of concepts in the teaching-learning process of Geography, from a critical perspective, with a view to meaningful learning. In this sense, different languages have been appropriated by primary school teachers as pedagogical and didactic aids for the intended formation to take place. Among these is the language of comics, a textual genre that arouses interest and curiosity and often deals with political, social and environmental issues, making it a tool with great potential for critical reflection. This language can be represented by comics, cartoons, graphic novels, manga and caricatures, which, when used appropriately as a tool in the didactic mediation process of the geography teacher, can contribute to the development of students' critical thinking, the formation of geographical thinking, enabling the development of students as critical and autonomous citizens, capable of reading, thinking and situating themselves in the world, understanding and analyzing their daily lives and exercising citizenship. In view of the above, this research was guided by the objective of understanding the potential of comic language as a didactic mediation tool for the formation of concepts about the relationship between city and countryside and its contributions to the formation of geographical thinking. To achieve this, we used a qualitative methodology, document analysis of the geography textbooks used from 6th to 9th grade in the city of Minaçu-GO, where the researcher works as a teacher of this curricular component, and the curriculum document for Goiás (2018), participant research, elaboration and analysis of the application of a didactic course on the relationship between city and countryside in a municipal public school in the city of Minaçu/GO. The results showed that although comics are considered an alternative language in the curriculum, they do not have a significant presence in geography textbooks, including in the content of the relationship between the city and the countryside. Based on the literature review, the language of comics can be considered as a potential tool for didactic mediation, as long as the teacher is fully prepared and has mastered the content and language used. Through the application of the didactic pathway with students in the 7th year of primary school, there was evidence of the formation of concepts of the relationship between the city and the countryside after this process.

**Keywords:** Geography education; Didactic mediation; Language of comics; Relationship between town and country.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – A menina e a diversidade de linguagens .....	26
Figura 2 – Crítica ao desmatamento .....	42
Figura 3 – Desigualdade socioeconômica .....	42
Figura 4 – Efeito estufa .....	45
Figura 5 – Relação cidade e campo .....	51
Figura 6 – Imagem de Satélite na visão oblíqua da cidade de Minaçu (GO), com destaque para as cavas da mina de amianto. ....	67
Figura 7 – Imagem de Satélite da cidade de Minaçu (GO), ao lado o Lago Cana Brava.....	68
Figura 8 - Feira do Apito .....	72
Figura 9 - Praia do Sol no município de Minaçu – GO (Vista aérea 1) .....	73
Figura 10 - Praia do Sol no município de Minaçu – GO (Vista aérea 2) .....	73
Figura 11 - Clube Eldorado em Minaçu-GO .....	74
Figura 12 - Mapa de conteúdo da relação cidade e campo.....	87
Figura 13 – Formação de conceitos da relação cidade e campo.....	88
Figura 14 - Percurso de Mediação Didática na Geografia escolar .....	91
Figura 15 - Tira da Mafalda.....	94
Figura 16 – Campo-Cidade/Urbano-Rural .....	94
Figura 17 – Personagens que deram nome aos sujeitos da pesquisa.....	96
Figura 18 - Tira número um – Aluno <i>Robin</i> .....	122
Figura 19 - Tira número dois – Aluno <i>Nova</i> .....	123
Figura 20 - Tira número três – Aluna <i>Moça Maravilha</i> .....	124
Figura 21 - Tira número quatro – Aluna <i>Miss Marvel</i> .....	125
Figura 22 - Tira número cinco – Aluno <i>Mutano</i> .....	125
Figura 23 - Tira número seis – Aluna <i>América Chavez</i> .....	126
Figura 24 - Tira número sete – Aluno <i>Deadpool</i> .....	127
Figura 25 - Tira número oito – Aluna <i>Garota Esquilo</i> .....	128
Figura 26 - Tira número nove – Aluno <i>Hulkling</i> .....	128
Figura 27 - Tira número dez – Aluna <i>Ravena</i> .....	129
Figura 28 - Tira número onze – Aluna <i>Batgirl</i> .....	130

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Percurso de Mediação Didática para estudo dos conteúdos da relação cidade e campo utilizando a linguagem dos quadrinhos.....	92
Quadro 2 - Percurso de Mediação Didática para estudo dos conteúdos da relação cidade e campo utilizando a linguagem dos quadrinhos – Versão 2 .....	136

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 – População do Município de Minaçu – GO: 1980 - 2022.....	69
Tabela 2 – Área dos estabelecimentos agropecuários de Minaçu – GO (2017).....	70
Tabela 3 - Produto Interno Bruto de Minaçu, 2020.....	71

## **LISTA DE MAPAS**

Mapa 1 – Localização do município de Minaçu/GO - 2023 .....	20
Mapa 2 – Território do Município de Minaçu/GO .....	66

## **LISTA DE GRÁFICOS**

Gráfico 1 – Domicílios particulares em Minaçu/GO (2000-2010).....	70
---	----

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>16</b>
<b>2 LINGUAGENS NO ENSINO DE GEOGRAFIA COMO INSTRUMENTO PARA MEDIÇÃO DIDÁTICA .....</b>	<b>26</b>
2.1 FUNDAMENTOS À CONCEPÇÃO DA LINGUAGEM COMO INSTRUMENTOS PARA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NO ENSINO DE GEOGRAFIA.....	27
2.2 AS LINGUAGENS E OS PROCESSOS MEDIADORES NO ENSINO DE GEOGRAFIA .....	31
2.3 A LINGUAGEM DOS QUADRINHOS COMO LINGUAGEM NA GEOGRAFIA ESCOLAR.....	38
<b>3 OS CONTEÚDOS DA RELAÇÃO CIDADE E CAMPO NO ENSINO DE GEOGRAFIA .....</b>	<b>51</b>
3.1 A RELAÇÃO CIDADE E CAMPO E SUAS CONCEPÇÕES NA GEOGRAFIA .....	52
3.2 O MUNICÍPIO DE MINAÇU/GO E A RELAÇÃO CIDADE E CAMPO.....	64
3.3 AS POTENCIALIDADES GEOGRÁFICAS NOS CONTEÚDOS SOBRE A RELAÇÃO CIDADE E CAMPO PARA FORMAÇÃO DO PENSAMENTO GEOGRÁFICO E DA CIDADANIA .....	75
<b>4 MEDIAÇÕES DIDÁTICAS COM OS CONTEÚDOS DA RELAÇÃO CIDADE E CAMPO USANDO A LINGUAGEM DOS QUADRINHOS.....</b>	<b>88</b>
4.1 PROPOSTA DE ENSINO SOBRE A RELAÇÃO CIDADE E CAMPO USANDO A LINGUAGEM DOS QUADRINHOS .....	89
4.2 PROBLEMATIZANDO O CONTEÚDO CIDADE CAMPO NA SALA DE AULA: ATUAÇÃO DOCENTE COM HISTÓRIA EM QUADRINHOS.....	97
4.3 PENSANDO GEOGRAFICAMENTE A RELAÇÃO CIDADE CAMPO EM MINAÇU: A SISTEMATIZAÇÃO COM A LINGUAGEM DOS QUADRINHOS.....	105
4.4 A SÍNTESE DOS ESTUDOS DA RELAÇÃO CIDADE E CAMPO A PARTIR DA UTILIZAÇÃO DA LINGUAGEM DOS QUADRINHOS .....	121
4.5 A LINGUAGEM DOS QUADRINHOS COMO INSTRUMENTO PARA A PRÁTICA DOCENTE AO ENSINAR A RELAÇÃO CIDADE E CAMPO.....	131
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>139</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>143</b>
<b>APÊNDICE A – TIRAS ENTREGUES AOS ALUNOS PARA APLICAÇÃO DA PROPOSTA DIDÁTICA .....</b>	<b>157</b>
<b>ANEXO A - A RELAÇÃO CIDADE E CAMPO NO DC-GO.....</b>	<b>158</b>
<b>ANEXO B – TEXTO DO FASCÍCULO DIDÁTICO UTILIZADO NA PROPOSTA DIDÁTICA .....</b>	<b>163</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Para possibilitar uma formação de conceitos no processo de ensino-aprendizagem de Geografia por meio de uma perspectiva crítica, se requer considerar uma prática pedagógica com vistas à aprendizagem significativa, que rompa com um modelo de aulas no qual o aluno é obrigado a memorizar conteúdos de Geografia, apresentados de forma desvinculada de seu cotidiano. Com vistas à formação integral do estudante, muitas pesquisas no campo da Geografia escolar têm sido desenvolvidas. São estudos que culminam em teorias, métodos, técnicas e recursos educacionais que despertem o interesse dos alunos pela Geografia, seu pensamento crítico e sua autonomia. Para tanto, diferentes formas de linguagens têm sido apropriadas por professores da Educação Básica, como subsídios pedagógicos e didáticos para que se alcancem tais objetivos.

Dentre essas, há a linguagem dos quadrinhos, que corresponde a um gênero textual que tem grande potencial em despertar interesse, curiosidade e reflexão crítica e é frequentemente utilizada pelos meios de comunicação. Ademais, muitas de suas produções tratam de questões políticas, sociais e ambientais, o que faz dessa linguagem uma ferramenta de elevado potencial para a reflexão crítica.

A linguagem dos quadrinhos pode ser representada por meio de gibis, charges, cartuns, *graphic novel*<sup>1</sup>, mangás e caricaturas e é divulgada em jornais, em revistas para diferentes públicos e faixas etárias, em mídias digitais e, cada vez mais notório, em adaptações cinematográficas. Acredita-se que, ao ser utilizada de maneira adequada, como instrumento no processo de mediação didática do professor de Geografia, ao explorar toda sua potencialidade, essa linguagem possa colaborar para o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos, sendo capazes de refletir sobre seu cotidiano e sobre diferentes contextos, o que poderá contribuir para uma compreensão mais ampla da sociedade e do mundo. Além disso, pode favorecer a formação do pensamento geográfico, possibilitando o desenvolvimento do aluno como um cidadão crítico e autônomo, capaz de ler, pensar e se situar no mundo, compreendendo, analisando seus problemas e exercendo a cidadania, questões que o estudo pretende elucidar.

Ademais, ele se apresenta como parte de uma trajetória pessoal, tanto do ponto de vista da formação, quanto da atuação profissional, marcada pela utilização da linguagem dos quadrinhos nas aulas de Geografia na Educação Básica, enquanto professor. Portanto, é um estudo que reflete experiências particulares e comprometimento com a educação geográfica.

---

<sup>1</sup> Tipo de quadrinhos voltado para o público adulto, também chamado de “romance gráfico” Mendonça (2008).

É importante frisar que ao cursar Licenciatura em Geografia, entre os anos de 2014 a 2017, surgiu espontaneamente uma aptidão pelas disciplinas correlatas ao ensino desse componente curricular, como a Didática da Geografia e a Metodologia do ensino de Geografia. Disciplinas como essas, despertaram a reflexão sobre a importância da ação do professor na formação de alunos como sujeitos autônomos, críticos, reflexivos e atuantes no mundo em que vivem, ou seja, uma formação para a atuação cidadã, processo que se dá por meio da construção de conceitos geográficos, e desenvolvimento do pensamento geográfico.

Desse modo ficou evidente que o foco do processo de ensino-aprendizagem de Geografia não pode estar centrado apenas no professor, ou no aluno, mas sim na relação entre eles com base em um conteúdo e dos objetivos que se pretendem em cada aula. Logo, a docência em Geografia possibilitou trabalhar com diferentes linguagens, como a dos quadrinhos, a qual tenho particular afeição.

Através do “ensinar Geografia” alguns questionamentos surgiram girando em torno do papel professor-pesquisador, que venho consolidando no decorrer dos anos. Alguns desses questionamentos foram respondidos durante a vivência do mestrado e o desenrolar da pesquisa que aqui se apresenta. Para melhor entendimento de como surgiram tais questionamentos, delineamentos e recortes do estudo, faz-se necessário compreender, ao menos um pouco, sobre a história de vida e de formação acadêmica que permeia as linhas redigidas durante todo o trabalho.

Inicialmente demarco como o tema “Campo” sempre esteve presente em meu contexto familiar, com avós maternos e paternos moradores da zona rural e uma situação de desemprego do meu pai, que foi sanada por um trabalho como caseiro de uma fazenda, durante um ano. Nesse período foram experienciadas as vivências próprias do espaço rural, como o contato com os animais e as práticas da agricultura familiar. Nessa mesma época, fui iniciado na leitura, com o incentivo de minha tia Rosana, a qual me presenteava com gibis do *Sesinho*<sup>2</sup>, o que despertou uma paixão pelo mundo literário, sobretudo, porque esses gibis eram a única fonte e meio de leitura disponível naquele momento, vivendo no campo.

Ao retornar para cidade comecei a frequentar a biblioteca municipal de Minaçu/GO, tendo contato com os gibis da turma da Mônica e em seguida com os primeiros livros, como os da saga Harry Potter, de J.K. Rowling e a Droga da Obediência, de Pedro Bandeira, seguidos de outros clássicos. Anos depois, ao iniciar a graduação, foram me apresentadas leituras mais densas, os chamados livros e artigos científicos.

---

<sup>2</sup> Revista *Sesinho*, produzida pelo *SESI - SERVIÇO SOCIAL DA INDÚSTRIA*.

Ainda no contexto da graduação me recordo da primeira aula de Didática em Geografia, onde a professora Doutora Priscylla Karoline de Menezes, a qual tenho muito respeito e carinho, utilizou o primeiro capítulo do livro da Professora Doutora Helena Copetti Callai: A formação do Profissional da Geografia - O professor. Durante as discussões daquela disciplina, nos foram apresentadas as múltiplas maneiras de se trabalhar com a Geografia em sala de aula. Cabe ressaltar que a professora Priscylla teve um importante papel em minha formação, e em despertar o interesse pelo ensino, o qual foi um divisor de águas, pois a partir de então estava decidido que essa seria minha área de atuação e pesquisa na Geografia.

Inicialmente havia de minha parte o interesse em utilizar livros literários como instrumento de mediação didática, mas vendo que o tempo em sala de aula seria curto para se trabalhar com as leituras desse recurso, a professora Priscylla me apresentou a tese sobre a linguagem dos quadrinhos da Professora Doutora Eunice Isaías da Silva, e por já possuir afinidade com os gibis, os projetos de intervenção dos estágios supervisionados da graduação envolveram a temática.

Já nos dois últimos anos da graduação cursei a disciplina Geografia Agrária, a qual desenvolvi afinidade devido às vivências entre a cidade e o campo. Ademais, também, fui monitor de estágio, período no qual estreitei laços com o professor, até então, Mestre Welberg Vinicius Gomes Bonifácio, que também tenho muito respeito, apreço e carinho, e que, mais tarde, seria meu orientador do Trabalho de Conclusão de Curso da Licenciatura em Geografia. O professor Welberg teve grande papel em minha formação ao me incentivar a continuar utilizando a linguagem dos quadrinhos como instrumento para mediação didática, o que resultou no meu trabalho de conclusão de curso com o título: “História em quadrinhos no Ensino de Geografia: a experiência do trabalho com charges na Escola SESI Sama em Minaçu - GO”.

A partir dessa pesquisa e da vivência da disciplina: O Campo e a Cidade no Cerrado, no Programa de Pós-graduação na Universidade Estadual de Goiás (UEG), com os professores Doutores Edson Batista da Silva e Vinícius Polzin Druciaki, como aluno especial, surge a inquietação do estudo, em nível de mestrado, que aqui se apresenta, expandindo-se para as discussões a respeito de como os alunos poderiam apreender e formar os conceitos geográficos, contribuindo para o desenvolvimento de seu pensamento geográfico, quando os professores utilizam a linguagem dos quadrinhos como instrumento de mediação dos conteúdos da relação cidade e campo.

Assim, esta pesquisa partiu do seguinte problema: é possível formar conceitos geográficos sobre a relação cidade e campo, por meio do uso da linguagem dos quadrinhos

como instrumento de mediação didática no ensino de Geografia?

A partir desse questionamento inicial, outros são colocados, como: de que forma a linguagem dos quadrinhos pode contribuir, enquanto instrumento de mediação didática, nas aulas de Geografia? Quais as possíveis contribuições da relação cidade e campo como conteúdo escolar para a formação cidadã? De que forma ocorre a formação de conceitos geográficos sobre a relação cidade e campo, por meio da linguagem dos quadrinhos?

Com o propósito de refletir sobre essas indagações, adotou-se como objetivo geral desta pesquisa: compreender as potencialidades da linguagem dos quadrinhos como instrumento de mediação didática para a formação de conceitos sobre relação cidade e campo e suas contribuições para formação do pensamento geográfico. Para atingir esse objetivo, consideraram-se os seguintes objetivos específicos: evidenciar a linguagem dos quadrinhos enquanto instrumento possível de mediação didática no ensino de Geografia; identificar como a relação cidade e campo aparece, enquanto conteúdo escolar de Geografia, para o desenvolvimento conceitual sobre a disciplina; desenvolver proposta didática que possa contribuir para a formação de conceitos sobre a relação cidade e campo no ensino de Geografia, nos anos finais do ensino fundamental, adotando como instrumento de mediação didática a linguagem dos quadrinhos; analisar situações no desenvolvimento da proposta, que se relacionaram com a formação de conceitos geográficos pelos alunos através da mediação didática utilizando a linguagem dos quadrinhos.

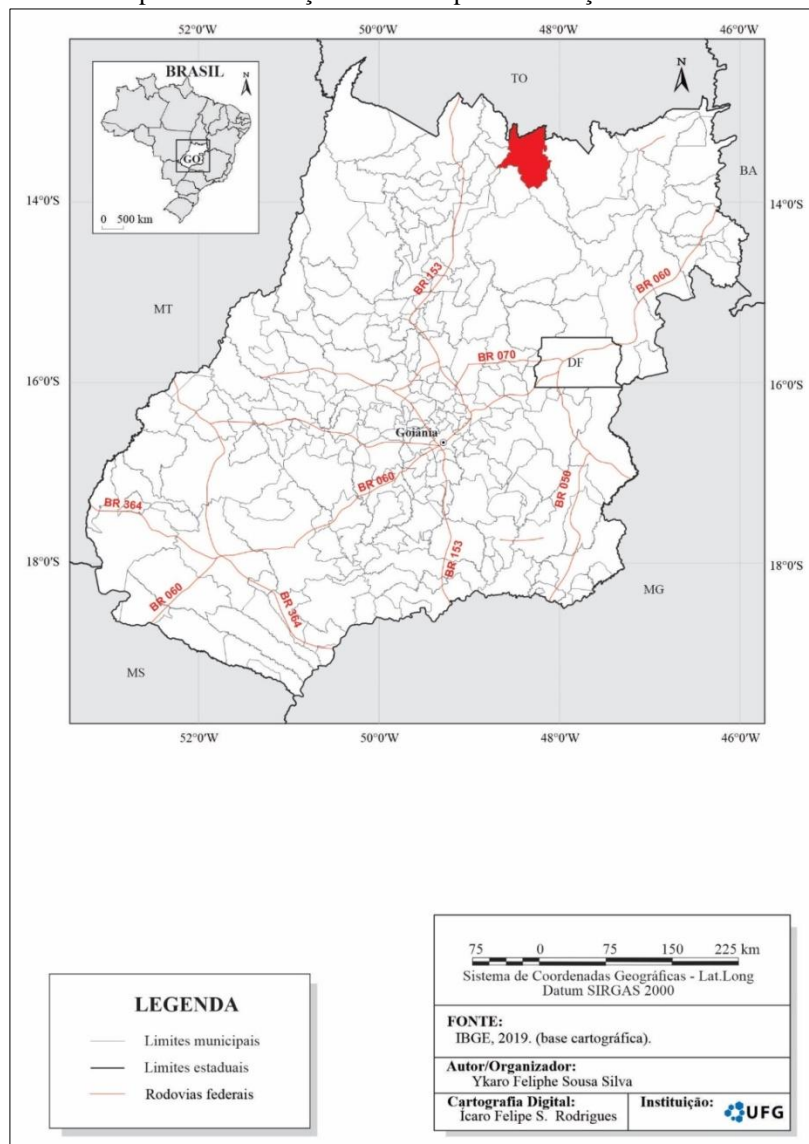
A relevância do estudo no meio científico tem em vista a especificidade dos temas tratados, apresentando um novo enfoque, o qual se evidencia no estado do conhecimento realizado no início da pesquisa. Em tal levantamento, realizado em abril de 2023 no Portal de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no qual foram realizadas buscas de trabalhos defendidos entre 2000 e 2023 (disponibilizados no Portal até a data do levantamento) e relacionados à temática do estudo, foram encontrados cinco trabalhos que versam, especificamente, sobre a relação cidade e campo no ensino de Geografia, em que quatro deles são dissertações (Paula, 2012; Batista, 2014; Menezes, 2014; Floriano, 2015; Borges, 2017), e uma tese (Pereira, 2020). Foram identificados, também, treze trabalhos relacionados ao uso da linguagem dos quadrinhos no ensino de Geografia, constituindo-se em doze dissertações (Silva, 2004; Rama, 2006; Oliveira, 2008; Castro, 2012; Costa, 2012; Alves, 2014; Coelho, 2014; Bustamante, 2016; Souza, 2018; Barboza, 2019; Silva, 2020; Mendes, 2021), e uma tese (Silva, 2010a), porém não foram localizados trabalhos que relacionam as duas temáticas, ou seja, a utilização da linguagem dos quadrinhos para o ensino da relação cidade e campo e, também, não foram

encontrados trabalhos que abordam as contribuições dessa linguagem para/na formação do pensamento geográfico.

Logo, a pesquisa apresenta contribuições enquanto aporte teórico-metodológico para o estudo e para as práticas pedagógicas que envolvam a linguagem dos quadrinhos e a relação cidade e campo no ensino de Geografia, tendo em vista as suas contribuições na formação de conceitos e do pensamento geográfico.

Ademais, a pesquisa envolve o município de Minaçu, no interior norte do estado de Goiás, cidade pequena de origem do pesquisador, que, com este estudo, oportuniza-se sua visibilidade no âmbito acadêmico. A cidade situa-se a 487 km da capital Goiânia, conforme se vê no Mapa 1, e possui uma população de 27.075 de acordo com o IBGE (2022).

Mapa 1 – Localização do município de Minaçu/GO - 2023



Fonte: elaborado por Ícaro Felipe Soares Rodrigues (2024).

A escolha do município de Minaçu justifica-se por ser o local de residência e trabalho do pesquisador, no qual atua como professor de Geografia na Educação Básica, desde o ano de 2020. Além disso, o município caracteriza-se por possuir uma população urbana que apresenta relações cotidianas com o meio rural e há crianças que residem no campo e estudam em escolas urbanas, assim como crianças que moram na cidade e possuem vivências cotidianas no campo. Levando em consideração o compromisso social da universidade pública, foi escolhida uma escola pública urbana para aplicação das orientações metodológicas, escola essa que recebe alunos que moram e possuem experiências cotidianas tanto no campo quanto na cidade.

Cabe frisar que dadas suas origens, é um privilégio para o pesquisador poder cursar um mestrado em que possa usufruir de uma formação pública de qualidade, com participação em grupos de estudos e pesquisas coletivas que trouxeram crescimento pessoal e intelectual que não poderia ser obtido em outro ambiente, se não o acadêmico. Todas as atividades participadas no decurso do mestrado possibilitaram repensar sua prática pedagógica e melhorar a qualidade de suas aulas para seus próprios alunos e alcançar outros sujeitos por meio desse trabalho.

Em vista disso, essa pesquisa lança um olhar para a Geografia escolar, buscando um enfoque numa prática pedagógica que ultrapasse o modelo de aula puramente expositiva, na qual o aluno somente escuta, anota e memoriza aquilo que o professor diz. Ao problematizar algo que, à primeira vista, pode parecer simples, no caso a linguagem dos quadrinhos, apresenta potencialidades enquanto recurso metodológico para as aulas de Geografia.

Para se trabalhar com o tema a relação cidade e campo e o uso da linguagem dos quadrinhos no ensino de Geografia e se alcançarem os objetivos propostos, utilizou-se metodologia de natureza qualitativa, que para Martins (2004, p. 290) é “aquela que privilegia a análise dos micro processos, através do estudo” ativo de suas ações, sejam elas “individuais e grupais”, realizando assim uma melhor análise tanto em “amplitude quanto em profundidade” (Martins, 2004, p. 292).

Nos dizeres de Ludke e André (1994, p. 11-13):

1. A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. [...] 2. Os dados coletados são predominantemente descritivos. [...] 3. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto. [...] 4. O “significado” que as pessoas dão às coisas à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador. [...] 5. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

Para Silva *et al.* (2009), pesquisa qualitativa é aquela que possibilita a investigação de

determinada problemática não em sua interação imediata, mas de forma indireta, por meio do estudo dos documentos que são produzidos pelo homem e, por isso, revelam o seu modo de ser, viver e compreender um fato social. Com isso, pode-se considerar a pesquisa qualitativa uma abordagem significativa, pois ela permeia todos os processos em sua amplitude ao individual. Entende-se que os objetivos elencados serão mais bem discutidos e analisados por meio desta pesquisa, com o subsídio da análise documental.

Para Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009) a análise documental é

[...] um procedimento metodológico decisivo em ciências humanas e sociais porque a maior parte das fontes escritas – ou não – são quase sempre a base do trabalho de investigação. Dependendo do objeto de estudo e dos objetivos da pesquisa, pode se caracterizar como principal caminho de concretização da investigação ou se constituir como instrumento metodológico complementar (Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009, p. 13).

Para Lüdke e André (1986), a análise documental possibilita construir uma técnica de abordagem de dados qualitativos complementando outras técnicas e contribuindo desvelando aspectos novos do tema ou problema. A análise documental será composta pela análise do Documento Curricular para Goiás – Ampliado (DC-GO) (Goiás, 2018), e do livro didático. Segundo Tilio (2006), no que concerne ao livro didático, este é considerado um documento de fonte primária, a ser analisado tal qual como foi concebido por seus autores. “O livro didático, enquanto forma de produção na modalidade escrita, pode ser considerado um documento pedagógico, pois constitui parte integrante das práticas educacionais” (Tilio, 2006, 130).

Primeiramente será feita análise do DC-GO (Goiás, 2018), nele foram destacadas informações que se inter-relacionam com os elementos da Geografia escolar, levando em consideração a relação cidade e campo no ensino de Geografia e a linguagem dos quadrinhos. A escolha do DC-GO (Goiás, 2018) se deve ao fato de que o documento é o referencial usado nas escolas do estado de Goiás, portanto, também do município de Minaçu/GO. Foi elaborado para nortear as equipes escolares na execução de seus trabalhos, a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), com as especificidades da realidade local, como os aspectos históricos, culturais, econômicos, políticos e sociais do estado de Goiás. Nesse documento foi feita uma verificação e um levantamento de como os conteúdos da relação cidade e campo se apresentam no que diz respeito à abordagem dos conteúdos de Geografia do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

Também foi feita a análise dos livros didáticos de Geografia utilizados nos referidos anos escolares, que são da coleção “Araribá Mais Geografia” (2018), única utilizada na rede pública, estadual e municipal de Minaçu/GO. A referida coleção foi aprovada no Programa

Nacional do Livro e do Material Didático PNLD/2020 direcionado ao Ensino Fundamental, anos finais. Com a análise destes livros didáticos objetivou-se verificar como os conteúdos da relação cidade e campo se apresentam, assim como a linguagem dos quadrinhos presentes.

A partir da análise documental foram realizadas etapas caracterizadas por dimensões da pesquisa participante, a fim de desenvolver orientações para a mediação didática do conteúdo relação cidade e campo, com o subsídio da linguagem dos quadrinhos. De acordo com Silveira e Córdova (2009, p. 40), a pesquisa participante tem como característica “o envolvimento e identificação do pesquisador com as pessoas investigadas”, o que possibilita uma imersão na realidade investigada, a qual os resultados podem adquirir uma maior visibilidade explicativa.

Ademais, de acordo com Brandão (2006) e Borges (2009), nesse tipo de pesquisa o pesquisador está pessoalmente no lugar, observando e compreendendo o que está acontecendo, ou seja, ele atua de maneira direta junto ao grupo pesquisado. Nesse ínterim, o pesquisador, ao fazer parte do grupo, o analisa de dentro para fora, em suas vivências e convivências. Logo, a pesquisa ocorre “a partir da realidade concreta da vida cotidiana dos próprios participantes individuais ou coletivos do processo, em suas diferentes dimensões e interações” (Brandão, 2006, p. 41).

Além da análise documental e pesquisa participante, durante todo o estudo, o levantamento e revisão bibliográfica se fizeram presentes, a fim de aumentar o diálogo com os teóricos sobre os assuntos discutidos na pesquisa.

Diante do exposto, foi selecionado o 7º ano do Ensino Fundamental para a aplicação do percurso didático, pois neste ano identificou-se ausência de conteúdos que tratam das urbanidades e ruralidades presentes na relação cidade e campo, tanto no documento curricular, quanto no livro didático. Assim, desenvolveu-se um mapa de conteúdo para elaboração e aplicação do percurso didático sobre o tema. A partir do percurso didático elaborado, foram apresentadas orientações metodológicas para aplicação na turma do 7º ano em que o professor-pesquisador é o regente. O relato e a análise da mediação, após a aplicação, consistiram em saber como a abordagem e o instrumento podem se efetivar em uma prática escolar e, também, contribuíram para reflexão sobre a própria prática.

Para isso foi utilizado como base o percurso didático de Cavalcanti (2019), em que a mediação didática é composta pelas etapas problematizar, sistematizar e sintetizar, processo que é responsável pelo desenvolvimento das capacidades do pensamento, visando o desenvolvimento e a construção do pensamento geográfico. Também foram elaboradas tiras em quadrinhos autorais sobre a relação cidade e campo e que foram utilizadas durante a

aplicação do percurso didático, além da criação de tiras pelos próprios estudantes, durante a etapa sintetizar.

A aplicação do percurso didático possibilitou uma imersão, ao compreender as vivências e experiências dos alunos, onde todo processo de mediação foi anotado, relatado, interpretado e analisado de acordo com a fundamentação teórica basilar, possibilitando que o contato com a sala de aula e aplicação fosse efetivo. Para Baldissera (2001), esse é um momento de apreender e registrar, é onde irão surgir interrogações fazendo com que o processo de inserção na realidade dure o tempo que o pesquisador permaneça na escola, durante o desenvolvimento da proposta. O objetivo desta fase foi alcançar uma aproximação com a realidade e com a problemática, para que houvesse uma leitura do contexto dos alunos. As identidades dos alunos envolvidos foram preservadas durante todo o processo.

Assim, a abordagem qualitativa através da pesquisa participante e das etapas da análise documental do DC-GO (Goiás, 2018) e do livro visou alcançar os objetivos e afrontar a visão teórica do problema. Somam-se a isso, os dados da realidade, com um delineamento para intervir na realidade observada, levando em consideração os sujeitos envolvidos e propondo “produzir novos conhecimentos, criar novas formas de compreender os fenômenos e dar a conhecer a forma como estes têm sido desenvolvidos” (Sá-Silva *et al.*, 2009, p.15).

O texto da dissertação, além desta introdução, está organizado em outras três seções. Na seção dois discutem-se a importância e o uso de linguagens como instrumento de mediação didática no ensino de Geografia, com uma análise histórico-crítica de seus fundamentos conceituais, pedagógicos e epistemológicos e seus processos mediadores, relacionados ao uso de diferentes linguagens, em específico as histórias em quadrinhos. Sua definição, e uma breve diferenciação, trazendo em si apontamentos das principais contribuições desses tipos de linguagens no ensino de Geografia, e como elas se apresentam no livro didático analisado.

Na terceira seção aborda-se a definição e a concepção, assim como os conteúdos da relação cidade e campo e a associação destes com a formação do pensamento geográfico e cidadania. Nesta seção se traz, também, uma caracterização do município de Minaçu e como a relação cidade e campo e as urbanidades e ruralidades se apresentam neste. Procurou-se entender como esses conteúdos aparecem no currículo escolar e como eles são apresentados no livro didático analisado.

Por fim, na quarta seção, detalha-se o desenvolvimento das orientações metodológicas, assim como a elaboração do percurso didático para o ensino dos conteúdos da relação cidade e campo, utilizando a linguagem dos quadrinhos como instrumento de mediação didática. O

problematizar, sistematizar e sintetizar, bem como análise do processo da mediação didática a partir da reflexão do professor-pesquisador.

Neste sentido, essa pesquisa buscou dar contribuição teórico-metodológica ao debate de mediação didática nas aulas de Geografia com o uso da linguagem dos quadrinhos enquanto instrumento de mediação, ao campo de ensino, e da pesquisa em Geografia.



corroborar ao dizer que a produção do espaço, constitui um conjunto composto pelo arranjo de objetos geográficos (objetos naturais e objetos sociais) e os processos dialéticos que os anima e dão vida. Arranjo esse, que o autor chama de “sociedade em movimento” (Souza, 2011) e que acaba por produzir objetos sociais e culturais como as diferentes formas de linguagem.

Diante disso, essa seção traz a análise crítica de fundamentos conceituais, pedagógicos e epistemológicos relacionados ao uso de diferentes linguagens e suas concepções, busca-se, também, apresentá-las, em específico, as histórias em quadrinhos (HQs), e como elas são utilizadas na Geografia escolar, trazendo em si apontamentos das principais contribuições desse tipo de linguagem e de que maneira se relacionam com o conteúdo e com as possibilidades de desenvolvimento do pensamento geográfico do aluno.

Esta seção está dividida em três subseções, em que a primeira se discute os fundamentos e concepções da linguagem e suas contribuições para o ensino de Geografia, embora essa primeira seção tenha como foco as linguagens, não se teve a pretensão de retratar em detalhes cada uma das diferentes linguagens existentes, mas sim a importância de utilizá-las no ensino de Geografia. Na segunda seção reflete-se sobre as linguagens no âmbito dos processos mediadores do ensino de Geografia para, posteriormente, na terceira, discutir o uso da linguagem dos quadrinhos na Geografia escolar.

## 2.1 FUNDAMENTOS À CONCEPÇÃO DA LINGUAGEM COMO INSTRUMENTOS PARA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NO ENSINO DE GEOGRAFIA

Para Vigotski (2014), tudo aquilo que rodeia e foi produzido pelo homem é produto cultural, o homem é um ser cultural. Todo o universo cultural é produto da imaginação do homem, diferente do universo natural, com isso pode-se dizer que as linguagens são entendidas como produto cultural, por ser um objeto fruto/produto construído/produzido pelo homem/sociedade.

Essas linguagens, para Cavalcanti (2019), não remetem apenas à sociedade materializada, concebem também os signos que representam essa materialização e são conteúdos mentais, da imaginação. Há uma variedade de linguagens advindas do incentivo ao consumo em massa de novos produtos culturais, que são gerados constantemente como músicas, livros e até mesmo audiovisuais, por exemplo, séries e filmes em *streaming* e/ou cinemas.

Sem que se perceba, as linguagens são utilizadas o tempo todo como produções do meio social em que todos estão inseridos, seja em situações de trabalho, estudos e até mesmo de descanso e lazer, utilizadas por todas as faixas etárias. No contexto dos processos de

ensino-aprendizagem, a utilização de diferentes linguagens vem sendo discutida e difundida nos últimos anos, justamente por já estarem presentes no cotidiano das pessoas, como nos estudos de Silva (2010), Richter (2010), Ferreira (2019) e Pires (2020).

Para Travaglia (1996) é importante a concepção de linguagem para sua estruturação no ensino, para tanto o autor aponta três maneiras de se conceber a linguagem: a primeira, a linguagem como expressão do pensamento, concepção em que as pessoas não pensam, apenas constroem a expressão no interior da mente; a segunda é a linguagem como instrumento e com o objetivo da comunicação, nela a língua é um conjunto de códigos que combinados são capazes de transmitir uma mensagem, onde há a predominância de um emissor e um receptor; e a terceira, se refere à linguagem como forma ou processo de interação. Essa última concepção traz a língua como lugar de interação humana, com a produção de sentido entre interlocutores em situação de contexto sócio histórico e ideológico.

Sem desconsiderar a importância das demais, selecionou-se a terceira concepção de linguagem como forma ou processo de interação, pois se acredita ser a que melhor se encaixa com a proposta e objetivos dessa pesquisa e por levar em consideração o contexto sócio histórico e ideológico em que os sujeitos estão inseridos.

Para contribuir com o entendimento sobre a concepção de linguagem utilizada na pesquisa conta-se com o subsídio teórico de Mikhail Bakhtin (1895-1975), que foi um filósofo que discutiu temas relativos à língua, cultura, literatura e arte e contribuiu em diversas áreas do conhecimento, principalmente nas Ciências Humanas, Linguística e Educação.

Bakhtin (2006) possibilitou reflexões sobre a concepção adotada: a linguagem e seus significados no contexto social. Tal linguagem deixa de ser apenas exteriorização, passando a ser, também, expressão do pensamento, no qual a produção de sentidos e significados compõe o processo de interação social, das relações entre os sujeitos e reflete a cultura e os valores e concepções de mundo dos sujeitos. Ademais, a linguagem dá sentido às coisas enquanto ferramenta e prática social, trazendo um sentido polissêmico através de sua interpretação e contribuindo para o desenvolvimento das habilidades linguísticas e discursivas (Bakhtin, 2006).

Para Bakhtin (2006), na concepção de linguagem enquanto prática e mediadora social, a construção de sentidos muda de acordo com o contexto que o sujeito está inserido, dando assim significados diferentes para o produtor da linguagem e para o sujeito que irá fazer o seu uso. Esse fato culmina na existência de múltiplas vozes e de grupos distintos, onde existem sujeitos, contextos sociais e ações, que possibilitam interações: do *eu* com o *outro*.

Ainda para Bakhtin (2006), toda linguagem possui uma ideologia que é reflexo das estruturas sociais e do modo de produção de determinada sociedade, a qual serve como instrumento e material das lutas que ocorrem nas relações sociais. A linguagem traz o signo como dialético e reflete as mudanças ocorridas na sociedade, e de acordo com tais mudanças, ocorrerão, também, alterações no modo em que o signo será visto e compreendido, o que o torna dinâmico e mutável.

Bakhtin (2006) defende que tudo que é ideológico possui uma mediação cognitiva, a semiótica. Logo o signo não é isolado, faz parte de uma consciência constituída pelo conhecimento de mundo do sujeito. Desse modo, pensar a linguagem é fundamental para pensar e agir no mundo, e que ela pode potencializar a reflexão e a crítica.

Exemplifica-se com um cenário mais próximo da pesquisa: os alunos ao produzirem tiras em quadrinhos sobre a relação cidade e campo, estarão representando sua percepção sobre os assuntos, a partir dos conhecimentos prévios, já estabelecidos em seu repertório. De modo semelhante, as dimensões da realidade apresentadas na tira estarão de acordo com o contexto, vivências e experiências daqueles sujeitos que a criaram.

Lev Semionovitch Vigotski (1896-1934) se aproxima das ideias de Bakhtin, ao dizer que o homem enquanto ser social desenvolve as funções mentais superiores (percepção, memória e pensamento) ao interagir com o meio sociocultural e essa relação é mediada por signos (Vigotski, 2009). Sendo uma construção social, o pensamento, por conseguinte, o desenvolvimento mental e a capacidade de conhecer, atuar e se relacionar com o mundo, dependem de onde o sujeito está inserido (Cavalcanti, 2005).

Para Vigotski (2009), a comunicação não mediada pela linguagem ou outro sistema de signos figura como uma comunicação primitiva e nem sequer deve ser chamada de comunicação. O autor define a linguagem como fenômeno do campo do pensamento, como meio de comunicação social, de enunciação e compreensão. Ainda segundo Vigotski (2009), a linguagem vazia, sem o envolvimento dos signos, não contribuiria para a formação da consciência.

Para uma melhor aproximação das ideias de Bakhtin (2006) e Vigotski (2009, 2014) ao ensino de Geografia, em que o vivido pode ser identificado ao ser expressado, Kozel (2009, 2013) elucida as imagens como percepção de significados e subjetividades espaciais de quem a produz, sendo que a interpretação delas envolve a relação entre sujeito/signo/imagem, a qual, ao ser interpretada, pode expressar a individualidade do sujeito e o seu modo particular de se relacionar com o mundo, em especial, na visão de Kozel (2009, 2013), entre

os lugares e territórios, caracterizado como uma representação social, pois retrata um aspecto do “espaço vivido” daquele sujeito.

Diante disso, as imagens podem ser utilizadas enquanto instrumentos para as reflexões no ensino de Geografia, pois suas leituras e o desafio de decodificar e compreender os processos de construção dos signos, em linhas gerais, contribuem para compreensão do geográfico através da representação do espaço, ao ser adotado com uma abordagem geográfica.

É válido ressaltar que em um ensino pautado no desenvolvimento cognitivo e do pensamento, por envolver sujeitos, os quais professores e alunos, é necessário considerar os elementos em que esses sujeitos estão inseridos. Elementos esses que envolvem inteiramente todas as dimensões emocionais, afetivas e sociais dos sujeitos, importantes para entendê-los (Cavalcanti, 2019).

Com isso, o uso de elementos que envolvem as dimensões da cognição e que fazem parte do contexto dos sujeitos acaba por despertar as dimensões emocionais, afetivas e sociais e as linguagens, por serem produções resultantes da cultura, acaba envolvendo esses sujeitos tornando o aprendizado mais significativo, o que contribui com o desenvolvimento dos estudantes.

Nas palavras de Vigotski:

1- As ferramentas ou instrumentos psicológicos são dirigidos para o domínio dos processos psíquicos. 2- Os instrumentos psicológicos são: a- criações artificiais; b- dispositivos sociais e não orgânicos; c- destina-se ao domínio dos processos próprios. 3- Exemplos de instrumentos psicológicos que pode servir a linguagem: numeração e cálculos; dispositivos mnemotécnicos; simbolismo algébrico, obras de arte, escrita, diagrama, mapas, desenhos, todo tipo de signos convencionais. 4- O instrumento psicológico modifica de forma global a evolução e a estrutura das funções psíquicas, e suas propriedades determinam a configuração do novo ato instrumental (Vigotski, 1999, p. 93-101).

O autor afirma que existem instrumentos de diferentes gêneros que podem ser utilizados nos processos mentais. Cavalcanti (2019) embasada no mesmo teórico concorda que esses símbolos e linguagens como artefatos culturais, possuem significados que são construídos socialmente, sendo a sua apreensão realizada de acordo com o contexto social. Sendo, portanto, necessário atribuir sentidos e significados a essas linguagens, aprender a observá-las e percebê-las de acordo com o seu contexto.

Logo, a linguagem tem um papel importante na teoria de Vigotski sobre a formação da consciência, pois ela terá um papel fundamental durante o processo de mediação da apropriação cultural pelo sujeito (Cavalcanti, 2005). Assim, na teoria de Vigotski, a linguagem é uma ferramenta da consciência e que tem função de intercâmbio social, controle

e planejamento do pensamento, tal como os significados, que fazem parte da consciência individual, são constituídos em âmbito de caráter social.

Abrangendo melhor, Vigotski (2010), diz que a compreensão da linguagem está associada a uma cadeia de associações que surgem na mente sob influência de imagens semióticas das palavras. Em obra anterior, (Vigotski, 2009), o autor considera as imagens semióticas como linguagem exterior, para os outros, a linguagem como interação entre os sujeitos, aquele que produz e aquele com quem se está comunicando. Tal comunicação é marcada por uma mutabilidade de significados, que mudam conforme o desenvolvimento do sujeito e a interação dele com o meio onde vive. Com isso, o objeto da linguagem e seu significado não são separados, agem em conjunto, uma vez que o objeto sem significado seria um objeto vazio, uma linguagem vazia. Logo, o significado é indispensável para que a linguagem acesse o seu aspecto interior.

Vigotski (1999, 2009, 2010, 2014) e Bakhtin (2006), trazem a ideia de sujeito (homem) e objeto (linguagem) em uma relação de subjetividade e reciprocidade, de caráter intersubjetivo, em que a relação e interação histórica e cultural são mediadas pela linguagem, que remeterá ao contexto em que o sujeito está inserido, com suas ideologias, cultura, sentidos e significados. A linguagem como objeto e produto cultural pode proporcionar e ajudar na mediação dessa relação entre o homem e o meio, possibilitando o contato com o outro, com o social, indo além do diálogo, possibilitando assim o contato com diferentes sentidos e significados, sendo, também, vantajosa para o contexto de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, podem ser citadas como alguns dos diferentes tipos de linguagens: a cartográfica, a gráfica, os textos, as imagens, as fotografias, as músicas, os poemas, os jogos, os filmes, as séries, os videoclipes, as histórias em quadrinhos, entre outras. Muitas são as possibilidades que envolvem tais instrumentos e que possam ser utilizadas no ensino de Geografia, como já mencionado, o interesse do estudo esteve centrado, especificamente, na última citada.

## 2.2 AS LINGUAGENS E OS PROCESSOS MEDIADORES NO ENSINO DE GEOGRAFIA

Para Vigotski (2010), toda aprendizagem começa antes da escola. Na escola o professor é o responsável pelo processo de mediação dos conhecimentos, por meio da sistematização com os alunos. Ele defende a ideia de que o aluno traz consigo uma pré-história de aprendizagem que ocorre antes do ingresso na escola, abordando a importância da semiótica para o desenvolvimento da aprendizagem.

Corroborando com a discussão, Libâneo (2009, p. 114) diz que “[...] como a linguagem interior e o pensamento nascem do complexo de inter-relações entre a criança e as pessoas que a rodeiam, assim estas inter-relações são também a origem dos processos volitivos da criança”. Com isso, cabe ao professor o principal papel de fornecer ao aluno condições para domínio dos processos mentais para essa interiorização dos conteúdos. Nasce daí a ideia de que um bom ensino é aquele que amplia e impulsiona o desenvolvimento das capacidades superiores mediante uma formação de conceitos e o desenvolvimento do pensamento teórico-crítico (Libâneo, 2004).

Nesse contexto, por meio de uma adequada apropriação e associações que representem o contexto em que os alunos estão inseridos, as diferentes linguagens podem ser utilizadas nos processos de ensino, estimulando a interação do sujeito e do objeto. É necessário pensar em possibilidades que despertem a atenção do aluno e traga para sala de aula a sua realidade, possibilitando que ele reflita criticamente o mundo, o que permite o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, por conseguinte, o pensamento teórico-crítico e a formação de conceitos.

De acordo com Pires e Cavalcanti (2020) é inegável que o texto, a palavra e o discurso do professor são mediações eficazes e bastante utilizadas, porém aliados a outros tipos de linguagens como imagens, e ainda, de interesse desta pesquisa, as histórias em quadrinhos, contribuem como aliadas, dando dinâmica às aulas, diversificando-as e contribuindo com os processos de imaginação dos alunos, o que lhes possibilita atribuir significado e representar o mundo através desses estímulos para seus pensamentos.

Para Fonseca e Oliva (2001), as linguagens não são instrumentos mecânicos, elas são de origem motora e sensorial que vão além das fronteiras verbais. Trazem significados através dos seus códigos, sejam eles verbais ou não verbais, encarnam significações. A linguagem se caracteriza por ser atemporal e espacial, pois estimula o pensamento.

Sobre a materialidade da linguagem, Aguiar (2004), ajuda a compreender definindo como linguagem não verbal aquela que é composta por um sistema de signos articulados, que remetem a uma ideologia social e sua multiplicidade; linguagem verbal como aquela em que o significado vem da acústica e dos sons que remetem ao conceito; linguagem mista, em que ocorre um processo de troca de pensamentos e sentidos com a articulação do verbal e não verbal. Tal troca remete à ideia de relação desses dois elementos que agem entre si e com o sujeito que está produzindo o objeto e aquele que o interpretará. A linguagem mista envolve vários elementos, pois ela utilizará além de imagens e objetos, a escrita, sons, as cores, e o movimento.

Silvestre (2010) defende a ideia de uma semiótica social que permite trilhar percursos de leitura de diferentes sistemas, como a linguagem verbal no seu modo escrito e a linguagem visual na forma de desenho para criança. Tais caminhos de desenvolvimento da leitura ajudam a localizar entidades no espaço, envolvendo emoções em textos multimodais, na forma como a autora define os objetos com linguagens mistas, sejam eles: os infográficos, os anúncios, as histórias em quadrinhos, as propagandas, os filmes e séries audiovisuais. Assim, a “forma como apreendemos o mundo está subordinada a categorizações. A linguagem verbal é um modo de percebermos e expressarmos essa realidade. Outros sistemas semióticos existem que ocorrem como outros modos de expressarmos essa mesma realidade” (Silvestre, 2010, p. 94).

A mediação simbólica dos signos utilizando linguagem verbal, não verbal ou linguagem multimodal contribui para melhor compreensão/apreensão e interpretação dos objetos da linguagem. Esses sistemas sógnicos possibilitam que os sujeitos representem e deem significado ao mundo, construindo o universo sociocultural e ajudando no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, que podem ser mobilizadas nas situações de ensino e aprendizagem de Geografia (Pires; Cavalcanti, 2020). Quanto às mencionadas funções psicológicas, Libâneo traz que:

É realçado o papel da atividade humana sócio histórica e coletiva na formação das funções mentais superiores, portanto, o caráter de mediação cultural no processo do conhecimento. Ao mesmo tempo, pela atividade individual de aprendizagem os indivíduos se apropriam ativamente da experiência sociocultural da humanidade. Além disso, considerando-se que os saberes e instrumentos cognitivos se constituem nas relações intersubjetivas, sua apropriação pelos indivíduos implica a interação com outros já portadores desses saberes e instrumentos. Esta compreensão das relações entre os fatores socioculturais e as condições internas dos indivíduos permite afirmar que a educação e o ensino constituem formas universais e necessárias do desenvolvimento mental das pessoas (Libâneo, 2009, p. 2).

Na perspectiva de Bueno e Spironello (2020), não é possível trabalhar o ensino de Geografia apenas com a linguagem verbal e escrita. É necessário agregar outras linguagens, que estão presentes no cotidiano do aluno e vinculá-las ao conhecimento geográfico. Os alunos carecem que o professor busque, diante da multiplicidade de recursos e tecnologias existentes, aquelas que melhor se adequem às aulas de Geografia, e que possibilitem novas formas de pensar e repensar o espaço.

Cavalcanti (2012) contribui com esse pensamento ao dizer que o professor já não pode realizar o seu trabalho em sala de aula sem levar em consideração o mundo dos alunos e suas linguagens, pois através delas poderá possibilitar uma ampliação em suas experiências, mediando sua construção de mundo. Com isso,

É importante que o professor, ao utilizar as diferentes linguagens no Ensino de Geografia, possa compreender as particularidades que cada linguagem possui, conduzindo a construção do conhecimento geográfico, reconhecendo-as como possibilidades no processo de ensino e aprendizagem (Bueno; Spironello, 2020, 129).

Textos escritos, materiais gráficos e cartográficos ou com outras linguagens, associadas aos conceitos e conteúdos, podem ampliar as oportunidades de compreensão do espaço geográfico e o entendimento do mundo. Por meio delas, o professor consegue abrir os horizontes de conhecimentos aos jovens, desde que se considerem a realidade, as características e os critérios da turma de discentes com quem se está trabalhando. A utilização adequada de diferentes linguagens permite um melhor aproveitamento no processo de ensino e aprendizagem e uma maior interação entre os alunos e destes com o professor, para tanto é preciso compreender as especificidades de cada linguagem, seus códigos e seus artifícios de representação, para que se selecione a mais adequada para se trabalhar com os conteúdos geográficos (Pontuschka; Paganelli; Cacete, 2009).

Para Pires e Cavalcanti (2020), a percepção, a imaginação e a memória são algumas das funções psicológicas superiores que podem ser estimuladas na educação escolar e no ensino de Geografia. Linguagens visuais, enquanto recurso pedagógico, contribuem no processo de ensino e aprendizagem do aluno.

Daí advém a real importância de que o professor conheça, apresente e associe os diferentes tipos de linguagens aos conteúdos geográficos em sala de aula, possibilitando uma melhor compreensão dos conteúdos, aulas prazerosas e contribuindo de maneira efetiva para construção do pensamento geográfico pelo aluno.

Assim, ao ler um desenho, uma fotografia ou um mapa, a criança vai desenvolvendo suas funções psicológicas. Por isso, a imagem entra como mediadora na estruturação do pensamento: a criança lê a imagem, atribui sentido e estrutura o seu pensamento (Pires; Cavalcanti, 2020, p.389).

Para Cavalcanti (2019), ao se pensar práticas de ensino, é preciso considerar a função comunicativa e as diferentes formas e simbolizações, por representarem a contemporaneidade, ou seja, uma cultura permeada por diferentes linguagens, sendo que “explicitar essa importância pode ajudar a diminuir a predominância de recursos a textos escritos em relação às outras linguagens” (Cavalcanti, 2019, p.188).

Para a autora é necessário que as linguagens, símbolos e artefatos culturais que possuem significados construídos socialmente, de acordo com diferentes contextos, sejam observadas nos processos de socialização, comunicação e de formação escolar. Neste sentido,

destacam-se a atribuição de sentidos e significados a essas linguagens e a importância de sua utilização nas disciplinas escolares, sobretudo, a Geografia, que dada sua própria natureza já trabalha com a [...] atribuição de significações ao conjunto de artefatos simbólicos de que a sociedade dispõe” (Cavalcanti, 2019, p.189).

Para autores como Cavalcanti (2001, 2019), Pires (2020), Pontuschka *et al.* (2009) e Silva (2010) é necessário dar sentidos e significados aos conteúdos geográficos para os alunos, propiciando elementos que permitam a generalização, propícia do pensamento conceitual, que supera a percepção empírica. A interação do homem com as linguagens:

[...] origina-se nas significações que este produz e internaliza socialmente pelo processo de mediação semiótica [...] num processo que se desenvolve do social para o individual [...] seu desenvolvimento não se dá por meio de funções isoladas, ao contrário, é por meio da dialética entre os processos intelectuais entre os processos intelectuais e afetivos que o sujeito desenvolve em sua inteireza (Cavalcanti, 2019, p.190-191).

Oliveira (2021) contribui ao dizer que a linguagem é concebida como signo/instrumento do/para o pensamento e esse processo de internalização das relações sociais como as relações psíquicas pelo sujeito é mediado por signos, sendo sua principal função modificar algo na conduta do homem, proporcionando uma nova reestruturação ou orientação da operação psíquica. Sendo considerado signo “todo estímulo criado artificialmente pelo homem com a intenção de dominar a conduta – própria ou alheia [...] Na vida social, os seres humanos criaram e desenvolveram sistemas complexos de signos imprescindíveis para o trabalho e toda a vida social” (Oliveira, 2021, p.99). A autora também menciona que as relações sociais desenvolvidas pela/na/da cultura fundamentam os processos psicológicos humanos, ou seja, o signo constitui uma função instrumental importante na atividade humana, logo o signo mais geral de todos é a linguagem.

É importante ressaltar que o pensamento conceitual não é espontâneo, pois provém de condições do meio social e da aprendizagem formal, ressaltando-se a influência e a importância do papel do professor nesse processo de ensinar determinada concepção da Geografia escolar, contribuindo com ferramentas/signos, como instrumentos para modificar a estrutura cognitiva e favorecer o desenvolvimento do pensamento geográfico (Oliveira, 2021). Ferramentas essas como o livro, o quadro, o computador, o lápis, as linguagens dos quadrinhos, que trazem concepções de mundo e de conhecimento elementares e complexos.

Para Cavalcanti (2019), nesse processo, o aluno se relaciona com o mundo e tem acesso a esse legado que é a mediação simbólica, sendo que a intervenção do professor é entendida como mediação didática. Nesse contexto, os dois sujeitos, o aluno em

desenvolvimento e o professor, trazem subjetividades coletivas e sociais que estão em constante desenvolvimento e significação.

Em direção similar, Oliveira (2021) defende que os dois sujeitos são protagonistas na elaboração do conhecimento e no processo de ensino e aprendizagem, possuindo como referência a realidade. Diante disso, há dinamismos na elaboração de conhecimentos escolares, no qual, para mobilizar um pensamento conceitual da Geografia escolar, o professor precisa envolver articulações dos conhecimentos da Geografia, dos alunos, da escola e das metodologias através da ação didática.

“A Geografia, incluindo a escolar, é, propósito, um campo que utiliza sistematicamente diferentes linguagens, seja para operar os princípios do pensamento geográfico, seja para comunicar seus conhecimentos” (Cavalcanti, 2019, p.188).

A Geografia escolar possui como um de seus objetivos formar sujeitos capazes de compreender e ter uma atuação cidadã no mundo. Para alcançar esse fim, o professor propõe um tipo de pensamento teórico-conceitual para que os alunos desenvolvam esse caráter de pensar a realidade geograficamente (Oliveira, 2021). Logo, é importante pensar em estratégias de ensino voltadas para mediações didáticas que priorizem o desenvolvimento do pensamento conceitual do aluno, sendo que o professor, enquanto mediador, utilizará meios para que o aluno pense geograficamente sobre sua realidade, sendo as linguagens um desses diferentes meios que contribuem para a mediação didática a ser realizada pelo professor.

Sobre mediação didática, Linoir (1996) justifica que a relação entre sujeito-objeto nunca é imediata, para que ela seja efetiva é necessário um mediador, pois essa relação é sempre mediada. Isto porque o objeto é um produto do ser humano, ou seja, a realidade presente no objeto não será apreendida sozinha caso não haja o sujeito mediador, que dará sentido ao objeto em questão.

A partir disso, o autor traz uma ideia de dupla mediação, uma interna que é a *mediação cognitiva*, e outra externa como *mediação didática*. A mediação cognitiva está relacionada com a interação sujeito-objeto de forma interna e intrínseca, que dá sentido às representações e está ligada diretamente aos pensamentos, às linguagens e ao que já se conhece sobre o objeto. A mediação didática é relacionada ao extrínseco e representa a ação externa que é favorável à aprendizagem e às condições didáticas e pedagógicas realizadas pelo professor, o que ocasionará a interação direta com o modo com que o sujeito lidará com a mediação cognitiva.

Pires (2021) contribui no entendimento da representação mental do objeto de Linoir (1996), ao dizer que a mediação cognitiva é o que ocorre internamente no sujeito, são suas

representações e seus próprios pensamentos, e a mediação didática é o ato externo ocasionado no processo educativo que é realizado pelo professor e dará apoio e suporte à mediação cognitiva, possibilitando, assim, ao que chamou de prática significativa, que exigirá mais dos alunos, para que os mesmo sejam participativos e se tornem agentes ativos e o professor estimule situações propícias à motivação e à curiosidade em sala, através da mediação proporcionada.

Evidencia-se a importância de se utilizar os diferentes tipos de linguagens como recurso para mediação nas aulas de Geografia, de modo que essa prática significativa aconteça. Esse papel cabe à escola e ao professor de Geografia, pois por meio de “conhecimentos sistematicamente organizados e das práticas que realiza, a utilização de diferentes linguagens se torna necessária e aliada para o desenvolvimento intelectual dos sujeitos” (Pires; Cavalcanti, 2020, p.383).

Pires (2021) chama atenção para o fato de que a mediação didática não deve ser entendida apenas como a presença do professor, e sim a sua ação, sua contribuição através dos signos, da palavra, dos sistemas simbólicos, do discurso e dos meios visuais utilizados como instrumentos de mediação didática no processo de ensino e aprendizagem. Ainda para Pires, as linguagens são importantes por possibilitarem o processo de mediação interna, o que acaba vinculado ao desenvolvimento cognitivo, “e tornam-se assim material do pensamento, sendo eficazes para aprender Geografia (Pires, 2021, p.47)”.

Considera-se, através das contribuições de Pires (2021), que os meios visuais, como fotografias, desenhos, pinturas, vídeos e, por conseguinte, histórias em quadrinhos, quando utilizadas como recursos didáticos pelo professor, passam a compor um conjunto de mediações que podem potencializar e até mesmo facilitar a aprendizagem.

Com as reflexões apresentadas até aqui, infere-se que além da grande diversidade de linguagens existentes no meio cultural é possível utilizá-las em sala de aula no ensino de Geografia, pois além de elas representarem o contexto em que o sujeito está inserido e servir como instrumento de interação com o meio social, elas, também, podem contribuir no processo mediação de ensino e aprendizagem nas aulas.

Dentre as linguagens textuais, passíveis de serem utilizadas nas aulas de Geografia há as histórias em quadrinhos, que, por sua vez, possuem subcategorias, as quais podem conter quadros sequenciais, balões de fala ou não, e utilizar linguagem verbal, não verbal, ou multimodal.

Diante do universo das histórias em quadrinhos, criadas com o objetivo de contar o enredo de uma narrativa, seja ela extensa ou curta, neste estudo se propôs a refletir, especificamente, a linguagem dos quadrinhos no ensino de Geografia.

### 2.3 A LINGUAGEM DOS QUADRINHOS COMO LINGUAGEM NA GEOGRAFIA ESCOLAR

Para entender como a linguagem dos quadrinhos pode ser utilizada nas aulas de Geografia, e precisamente nos conteúdos da relação cidade e campo, faz-se necessário compreender o que são os quadrinhos e como podem contribuir na construção do conhecimento, ao ser adotado como instrumento de mediação didática.

Histórias em Quadrinhos (HQs) são, também, chamadas de “arte sequencial” (Eisner, 1999), ou “Nona Arte” (Cagnin, 2014). Seu surgimento está relacionado ao uso pela humanidade, Vergueiro (1998), e pode ser atrelado a diversos iniciadores pelo mundo, como, por exemplo, às pinturas rupestres (Mendonça, 2010).

Cagnin (2014) diz que uma forma de quadrinhos já era utilizada nas pinturas do Antigo Egito, principalmente nos hieróglifos. O autor relata que a linguagem dos quadrinhos foi muito utilizada como um recurso didático pela Igreja Católica na catequese, momento no qual grande parte da população não sabia ler, assim foi confeccionada a Bíblia *Pauperum* (Bíblia dos pobres), que ensinava as escrituras através de imagens. O autor também lembra que os quadrinhos podem ser encontrados em vitrais das antigas catedrais, que narravam a vida de Cristo, além das obras de Michelangelo na Capela Sistina, retratando a sequência da criação do mundo.

Costa e Orrico (2009) destacam que as HQs chegaram ao Brasil direcionadas às crianças, porém elas não se limitaram apenas a esse público. Assim como em outros países da Europa e Ásia, que também possuem publicações direcionadas aos adultos.

A marcada tendência para ver ou ler, contar e ouvir histórias é uma constante universal: em todas épocas temos narrativas, em todos os lugares habitados há histórias. As diversas artes estão aí, há séculos, narrando fatos e feitos, tudo serve para contar: a língua escrita e a falada, o teatro, a coreografia, o cinema, os monumentos, a música, o bailado, a mímica e, naturalmente, as histórias em quadrinhos. Como no cinema, outros sistemas de imagens, em série ou em sequência, se fixaram também na narrativa. Embora com potencialidade para ser aplicada em numerosos setores, as imagens e especialmente os desenhos se puseram a narrar. Assim, esta sua manifestação principal foi a que lhe deu o nome e quase lhe define a essência: *história em quadrinhos* é uma história em imagens, estudada sob todos os aspectos e formas (Cagnin, 2014, p.30).

Diante disso, infere-se que as HQs, desde seu surgimento até os dias atuais, são, de

fato, linguagens presentes na sociedade, onde é possível trazer narrativas através de desenhos e utilizando o artifício da sequenciação. Independente de sua origem, é necessário ressaltar a importância das HQs para comunicação, como instrumento capaz de permitir a interação da sociedade através das suas histórias contadas que atravessam milênios.

É válido lembrar que a finalidade dessa seção não é trazer a origem da linguagem dos quadrinhos, mas sim abordar sua importância, discutir a sua definição, tipologia e diferencial para que se possa utilizá-las como um instrumento para mediação didática nas aulas de Geografia. E como essa linguagem se apresenta no livro didático de Geografia analisado.

Para entender os diferentes tipos de HQs é preciso evidenciar conceitos utilizados pela área da linguística. Segundo Marcuschi (2010) a linguagem utiliza os gêneros textuais como caminho para lidar com a língua. Tais gêneros apresentam várias conceituações e definições relevantes no campo da linguística, porém duas noções precisam ser claras diante de sua definição, o de sua carga sociocultural e histórica, o que a torna uma ferramenta essencial de socialização via linguagem, pois os gêneros textuais são fenômenos históricos profundamente ligados à cultura e ao social do homem; e também podem ser caracterizados por sua maleabilidade e dinâmica, o que fazem deles plásticos, os tornando elementos caros a ação criativa.

Assim, de acordo com Marcuschi (2010), qualquer tipo de comunicação só é possível por meio de algum tipo de gênero textual, seja ele verbal, não verbal, ou multimodal. Para o autor há muitos gêneros sendo produzidos diariamente de maneira sistemática, com vistas à comunicação e aparecendo em diversas mídias.

Cristovão (2010) assume a importância dos gêneros textuais para o interacionismo e sociodiscursivo, pois os gêneros fazem parte dos instrumentos mediadores da linguagem, e a partir deles é possível ter uma melhor leitura e condições críticas do que é perpassado.

Diante disso, a abordagem das HQs como gênero, possibilita entender a sua combinação com outros gêneros como o narrativo, discursivo, jornalístico, expositivo e dissertativo Mendonça (2008). A autora vem dizer que a linguagem dos quadrinhos é popular entre crianças, jovens e adultos, o que possibilita o incentivo à leitura. Segundo a autora, nos últimos anos, o gosto pela leitura vem caindo entre os jovens, o que leva os professores a buscarem saídas para que os alunos criem esse hábito, sendo a utilização das HQs uma delas.

A partir do século XX houve uma expansão e diversificação das HQs pelo mundo, no que se refere às temáticas e estilos, passando a circular em jornais e em meios virtuais. Para Cagnin (2014), algumas até abandonaram a roupagem popular para se apresentar em luxuosas edições, com cores e traços refinados, atingindo patamares próximos ao da pintura.

Dada a diversidade de definições para o que vem a ser HQs, a partir de distintos focos, esclarece-se que o posicionamento tomado para os objetivos do estudo leva em consideração as charges e as tiras em quadrinhos.

Portanto, as HQs são facilmente identificadas pela peculiaridade de quadros, balões de fala e desenhos, entretanto, elas se revelam como um gênero complexo, cujo funcionamento se assemelha ao discurso (Mendonça, 2010).

Uma definição possível é dada por Cirne (2000), em seu livro “Quadrinhos sedução e paixão”, que traz reflexões sobre essa linguagem em ensaios, procurando explicar não como uma literatura inferior, mas como gênero literário, como obra de arte, baseando seu trabalho, principalmente, em Bachelard. Para Cirne (2000) as HQs são narrativas gráfico-visuais, estendidas a inúmeros cortes (ou cenas).

Contribuindo, Mendonça (2010) traz uma definição resultante de uma perspectiva semiótica, onde o modelo teórico dos gêneros textuais seria o mais adequado para entender suas diferentes características e os múltiplos critérios dos seus variados tipos.

A partir dos escritos de pesquisadores do campo da linguagem, como Barbosa (2004), Barbosa (2020) Cagnin (2014), Chico (2017), Chinen (2013), Freire (2020), Mendonça (2008; 2010), McCloud (2005), Morreti (2021), Ramos (2017), Silva (2008), Vergueiro e Denterghem (2015) foram identificados os seguintes tipos de HQs: caricatura, cartum, charge, tiras, gibis, *graphic novel* e mangás. Esclarece-se que cartum e caricatura estão ligados aos aspectos da estética e do estilo de desenho utilizado, podendo aparecer em qualquer um dos outros tipos de HQs. Além disso, o cartum, as charges e as tiras em quadrinhos foram utilizados por serem os mais encontrados no livro didático de Geografia analisado.

Para Mendonça (2008), o cartum, em geral, é um desenho não realista. Já para Mccloud (2005) é um modo de ampliar a simplificação através do abstrato, quanto mais abstrato o desenho, maiores serão as possibilidades de sentido. Diferente da caricatura, que para Morreti (2021) traz deformação das características marcantes de uma pessoa, animal ou coisa.

O cartum possibilita acessar um público maior, que irá se identificar com os traços simples (Mccloud, 2005). Ele também afirma que o cartum tem a capacidade de “concentrar nossa atenção numa ideia [e isso] é parte de seu poder especial, tanto nos quadrinhos como no desenho em geral. Outra coisa é a universalidade de imagem do cartum. Quanto mais cartunizado é um rosto, mais pessoas ele pode descrever” (Mccloud, 2005, p. 31).

A boa receptividade do cartum pode ser justificada pela representação simplificada dos traços, pela qual o público criará associações com aquela imagem, o que facilita o

processo de se identificar com o personagem. Diferente do que ocorre ao ver uma fotografia e associar a imagem diretamente a uma pessoa, o cartum se associará a várias, por não ser complexo e não ter tantos detalhes.

Para Morreti (2021), esse tipo de quadrinhos não precisa de um conhecimento prévio para ser interpretado, pois ele é feito para que seu entendimento seja simples. Em boa parte desses desenhos serão retratados personagens que não são inexistentes, não sendo necessário a apresentação prévia dos personagens ao seu público.

Em raciocínio parecido ao de Mccloud (2005) e Morreti (2021), Mendonça (2008) elucida que o cartum possui as peculiaridades de ser destinado a inúmeros leitores e criados com o objetivo de obterem a empatia do público. Esse fato faz com que as orientações e informações trazidas, quando utilizadas em material de divulgação, sejam levadas em consideração, podendo, também, assumir um caráter humorístico, o que os faz serem muito utilizados como entretenimento.

No que se refere à charge, Silva (2008), que estuda o humor gráfico empregado nas charges, irá dizer que desde sua origem ela é associada à crítica e ao poder, sendo essa uma de suas características essenciais. Charge é um termo francês que pode ser compreendido como “carga” ou “ataque”. Geralmente é apresentada como um único desenho, entretanto não é uma norma levada à risca, podendo trazer consigo uma crítica a um fato jornalístico que esteja em evidência. Para Silva (2008), a leitura da charge potencializa os momentos de reflexão do cotidiano, por meio da sátira evidenciada nas imagens e palavras que a compõe.

Ademais, a charge expressa de forma explícita o que outros gêneros textuais são limitados, devido aos códigos éticos vigentes, e argumenta meticulosamente através do seu exagero e humor ácido. Outras características da charge, além do exagero, são o inusitado, a superioridade, a ausência de piedade ou medo. Segundo Silva (2008), a charge expõe diferenças humanas tornando-as ridículas ao modo como são expostas ao espectador, utilizando a metáfora, que pode expressar valores morais sérios, por mais que a situação seja cômica.

Contribuindo com a definição de charge, Morreti (2021) acentua que é uma forma gráfica que pode ter uma imagem, o que é o mais comum, ou pode ter uma sequência de até três cenas, estar dentro de um quadrinho ou aberta, ter balões, legendas ou não. Ela está ligada a costumes de uma região ou época, o que faz dela uma poderosa arma capaz de gerar um grande impacto, se bem utilizada, pois é feita para compreensão instantânea para um público que já está imerso na realidade e irá reconhecer os símbolos utilizados facilmente. Entretanto, isso acaba por trazer uma limitação à charge que se faz temporal e dependendo da situação se

tornar perecível perdendo sua potencialidade fazendo o seu alcance ser limitado, pois pessoas fora do contexto não a interpretariam ou não o fariam por completo, pois é um tipo quadrinho que exige do leitor um repertório do conhecimento da época ou atualidades para fazer a ligação e interpretação ao fato que está sendo retratado. A sua vantagem é ser informativa, crítica e por vezes traz humor ácido, ela pode ocupar o lugar de um artigo ou matéria em jornais (Morreti, 2021).

De acordo com os apontamentos apresentados até aqui, apresentam-se a seguir charges encontradas no livro didático de Geografia analisado (Dellore, 2018b).

Figura 2 – Crítica ao desmatamento



Fonte: Elaborada por Pelicano (2009) disponível em Dellore (2018b, p.159).

A Figura 2 foi publicada no jornal Rede Bom Dia, do interior de São Paulo. Tal charge é o único elemento da linguagem dos quadrinhos apresentado no livro do sexto ano da coleção analisada.

Figura 3 – Desigualdade socioeconômica



Fonte: Elaborada por Pelicano (2009) disponível em Dellore (2018c, p.75).

A Figura 3, também, foi originalmente publicada no jornal Rede Bom dia e está apresentada no livro do sétimo ano da coleção analisada. O chargista utilizou traços caricatos, exagerados, mesclados com os traços simples do cartum para retratar a população à margem

da pobreza, com a intenção de gerar humor. A tira em questão necessita de conhecimentos básicos com relação aos indicadores socioeconômicos para que o leitor a entenda e a interprete corretamente. Com relação aos alunos do sétimo ano, se faz necessária a mediação didática do professor, correlacionando aos conteúdos trabalhados para que seja compreendida e melhor aproveitada durante a aula de Geografia.

Sobre a composição, Silva (2008) diz que a imagem na charge pode ser uma fotografia ou um desenho que, geralmente, sofre intervenção pelo chargista, para acrescentar algum elemento verbal, imagético, ou retoque para torná-la cômica. Com os recursos atuais o produtor pode produzi-la diretamente em um dispositivo digital, dispensando os esboços em papel.

Pode-se diferenciar a charge das demais HQs, por ela se restringir a um quadro e ter uma ou poucas cenas, o que já não acontece com os gibis e as tiras que possuem uma sequência narrativa.

Outro exemplo, apresentado por Silva (2008), sobre o uso de charge para retratar um acontecimento da época, refere-se ao fato de que a charge foi reprimida no Brasil durante o período da ditadura militar, iniciado no ano de 1964 e perdurando por duas décadas. Essa censura incluía controle e vigilância das redações, com a necessidade de submeter textos e desenhos a um controle governamental. Durante esse período, as charges eram proibidas nas escolas, o que era tido como inconcebível pelos educadores, uma vez que sua utilização possibilitaria discussões e críticas ao governo daquela época.

Na tese de Silva (2010) trabalha-se a mediação e a construção do hipertexto a partir da linguagem polifônica dos quadrinhos, em específico das charges. A autora contextualiza que as várias vozes presentes nas charges tecem uma rede de significação e podem ser utilizadas para mediar a relação ensino-aprendizagem de Geografia no estudo de cidade.

A autora, também, defende o uso de linguagens não convencionais e a importância de considerar os saberes advindos de fora da escola para o ensino de Geografia. Fato que se refere às novas propostas de ensino através do diálogo entre áreas do conhecimento, como a linguagens, que podem contribuir para tornar mais significativa a interpretação e aprendizagem nas aulas de Geografia. Silva (2010) traz charges e tiras como possibilidade para os estudos de Geografia através da mediação dessa linguagem, como um produto cultural e motivador de debate crítico, a partir de conhecimentos da dinâmica do espaço urbano e da cidade.

Em colaboração ao tema, Bustamante (2016) reitera que a linguagem dos quadrinhos é capaz de auxiliar no ensino da Geografia escolar. Seu uso em livros didáticos de Geografia

contribui para um melhor entendimento dos conteúdos e a presença de charges nos livros didáticos demonstra a possibilidade de debates e de questionamentos, que favorecem o desenvolvimento do pensamento crítico dos discentes. Para o autor, o professor também pode utilizar outras estratégias metodológicas, além daquelas já propostas no livro didático, para facilitar a aprendizagem dos conteúdos geográficos e torná-la mais dinâmica e significativa.

As tiras, de acordo com Ramos (2017), surgiram comercialmente nos Estados Unidos da América (EUA) com o nome de *comic strips* (tira cômica) e logo após foi disseminada pelo mundo. Ele cita uma pluralidade de nomes utilizados no Brasil e que foram adotados após sua popularização: tira, tira cômica, tira de humor, tira humorística, tira em quadrinhos, tira de quadrinhos, tira de jornal, tira jornalística, tira diária, tirinha, tirinha cômica. Além dos nomes utilizados pelas tiras disponíveis na internet: tira/tirinhas virtuais, tira/tirinhas digitais, webtiras, webtirinhas.

Ramos (2017) vem dizer que os próprios meios que as utilizam, como os jornais, possuem dificuldade em utilizar uma denominação única por isso utilizam vários nomes diferentes para se referir à tira.

Assim, por mais que existam livros e almanaques com coletâneas de tiras, é perceptível a grande autonomia e disseminação através dos suportes midiáticos (Mendonça, 2008). Essas tiras são caracterizadas por terem personagens que envolvem o leitor durante as tramas em suas narrativas curtas e podem utilizar do efeito humorístico, porém ele só pode ser percebido pelos leitores que conhecem o perfil do personagem, ou já foram apresentados a eles, em um repertório já construído. Entretanto, o perfil do personagem também pode ser introduzido ou reintroduzido em cada edição, porém é necessário levar em consideração a limitação de espaço, o que por, muitas vezes, é um dos motivos pelos quais os personagens não são apresentados. Para que o leitor dê sentido completo é necessário pontuar que é preciso “compreender ironias, metáforas, paródias, implícitos, [...] além de acionar referências culturais próprias do mundo dos adultos” (Mendonça, 2008, p.26). Por mais que uma tira específica possa ser destinada ao público infantil, isso não descarta a possibilidade de trazer uma ambiguidade com humor, temas e metáforas que envolvem o “mundo dos adultos”. Como pode ser percebido nos exemplos das tiras encontradas na coleção de livro didático de Geografia, Dellore (2018), a seguir.

Figura 4 – Efeito estufa



Fonte: Elaborada por Bill Watterson (2017), disponível em Dellore (2018e, p.72).

Essa é a única tira presente na coleção de livros analisada (Dellore, 2018e) e aparece no livro do nono ano, sobre o tema do aquecimento global. Não há preocupação em apresentar os personagens na atividade, visto que essa é uma preocupação presente no trabalho de Silva (2010), para que o aluno possa entender o contexto da narrativa. Logo, parte-se da premissa que o aluno do nono ano já conhece o personagem presente na tira, ou que restará ao professor apresentá-la.

As tiras, quando se privilegiam de narrativas mais longas, levam a denominação de *gibis*. Esse nome é atribuído popularmente no Brasil para se referir às tradicionais “histórias em quadrinhos”. Geralmente possui revistas ou almanaques dedicados a um personagem ou a um grupo de personagens. Possui uma variedade de produções para as diferentes faixas etárias. Cagnin (2014) as denomina de “histórias em quadrinhos de longa-metragem”, que, segundo ele, refere-se a toda história em quadrinhos que possui várias páginas, com trama mais complexa e material substancial para análise, diferente da tira que possui leitura rápida e de fácil entendimento.

Sobre o uso da linguagem dos quadrinhos no ensino, trata-se de algo recente, porque, desde seu surgimento, devido ao pouco conhecimento, os adultos não acreditavam que essa linguagem teria potencial para contribuir com o aprimoramento cultural e moral dos jovens, o que gerou resistências, sobretudo, com suposições de que elas afastariam os leitores de “leituras mais profundas”. Isso acarretou, por muito tempo, no banimento desse instrumento nas escolas e o seu retorno vai ocorrer somente no século XX, com o desenvolvimento das

ciências da comunicação e dos estudos culturais, o que favoreceu uma aproximação das HQs com as práticas pedagógicas (Vergueiro, 2020a).

Pode ser citado o estudo de Cirne (1975), no qual se deu destaque ao uso de HQs nas escolas, principalmente no Brasil. O autor define as HQs como narrativa “gráfico-espacial”, a qual é composta pelo espaço e tempo, o que possibilita visualizar diferentes planos em diferentes perspectivas. Essa pluralidade pode contribuir para a interpretação da HQ pelo leitor, junto com a semiótica presente na linguagem, como já discutido anteriormente.

Em termos de sistemas semióticos, tem-se o não-verbal e o verbal, nessa ordem de importância, já que podem existir quadrinhos sem texto verbal, porém nunca sem imagens (Mendonça, 2008). É costumeiro encontrar HQs com linguagem mista, em que há a participação dos dois tipos de semiótica. Para que o professor obtenha um melhor resultado na sua utilização, a “alfabetização” na linguagem dos quadrinhos é indispensável para que o aluno decodifique as múltiplas mensagens disponíveis e presentes (Vergueiro, 2020b).

Para essa decodificação e para construção de sentido a partir dessas obras, as semioses são fundamentais, principalmente para crianças que estão sendo alfabetizadas, adolescentes em aquisição da leitura e escrita e adultos com baixo grau de letramento (Mendonça, 2010).

Essa linguagem por ter características multimodais e hipertextos, e terem a possibilidade de serem curtas e reunir muita informação (Ramos, 2017), são de fácil compreensão, reprodução e já estão presentes em livros didáticos, nas avaliações de vestibulares e em documentos oficiais da educação. Logo, auxiliam no ensino, uma vez que

[...] Os estudantes querem ler os quadrinhos [...] palavras e imagens, juntos, ensinam de forma mais eficiente [...] existe um alto nível de informação nos quadrinhos [...] as possibilidades de comunicação são enriquecidas pela familiaridade com as histórias em quadrinhos [...] os quadrinhos auxiliam no desenvolvimento do hábito de leitura [...] os quadrinhos enriquecem o vocabulário dos estudantes [...] o caráter elíptico da linguagem quadrinhística obriga o leitor a pensar e imaginar [...] os quadrinhos tem um caráter globalizado [...] os quadrinhos podem ser utilizados em qualquer nível escolar e com qualquer tema (Vergueiro, 2020a, p.21-24).

Inferese, assim, que a linguagem dos quadrinhos não deve se restringir apenas às aulas de Língua Portuguesa (Mendonça, 2010), pois ela possui aplicações relevantes em outras áreas do conhecimento, como nas aulas de Geografia, e com propósitos didáticos diversos, auxiliando na produção de sentido em uma época em que a imagem e a palavra estão cada vez mais presentes na vida dos alunos e no cotidiano da escola. Castro (2012) corrobora ao dizer que as linguagens dos quadrinhos, como cartuns, tiras e charges podem contribuir como recurso didático para as aulas de Geografia principalmente em mediações que discutem temas transversais e dá como exemplo o meio ambiente.

Barboza (2019) define essa linguagem como produto de cultura em massa, sendo que os quadrinhos envolvem o lúdico nas aulas de Geografia e permitem conhecer diferentes lugares, visitar o passado e possíveis futuros. Com isso, o autor relembra que a Geografia aborda uma multiplicidade de categorias e conceitos, que permitem que ela seja trabalhada com uma visão ampla, entre eles o contexto mundial, cultural, socioespacial, político e econômico. Diante disso, as histórias em quadrinhos, ao se estabelecerem como um produto cultural que desperta o interesse por suas histórias e publicações de diferentes universos, mundos e contextos, acabam por permitir alternativas para potencializar o processo de ensino e aprendizagem nas aulas de Geografia.

Barboza (2019) enfatiza, também, as contribuições dessa linguagem para ciências, como a História, a Sociologia e a Antropologia, que interdisciplinarmente apoiam a Geografia, sobretudo, quando seus aportes são utilizados como introdução às temáticas e discussões, mas para isso relata que é importante o planejamento e conhecimentos sobre o material a ser utilizado, para possibilitar um maior entendimento e aproveitamento das possibilidades que essa linguagem pode oferecer para as aulas de Geografia.

Pesquisas como Silva (2004), Rama (2006), Oliveira (2008), Silva (2010a), Castro (2012), Costa (2012), Alves (2014), Coelho (2014), Bustamante (2016), Souza (2018), Barboza (2019), Silva (2020), Mendes (2021), que envolvem a linguagem dos quadrinhos no campo do ensino de Geografia, discutem a importância do uso dessa linguagem enquanto linguagem alternativa, que tem a capacidade de transportar o leitor para diferentes espaços através de sua leitura. Por ter fácil aceitação entre os alunos, ela pode ser utilizada aliada a outros instrumentos. Seu uso abrange contextos, ambientes e temas variados, ultrapassando os limites da disciplina e possibilitando trabalhos interdisciplinares e transdisciplinares através das múltiplas facetas que podem ser proporcionadas através do diálogo entre os conteúdos da Geografia e o contexto dos alunos.

Além disso, a utilização de HQs permite leituras de mundo diversificadas, partindo do local para o global, por meio de imagens e elementos textuais que os alunos se identificaram. Estimulam a criatividade e motivam a interpretação entre os sujeitos nos processos de ensino-aprendizagem, mediante a valorização da realidade vivenciada e observada a partir de textos multimodais.

Em um estudo conduzido por Silva e Bonifácio (2021) há relatos de professores que alegam que, constantemente, os alunos reclamam que as aulas da disciplina de Geografia são enfadonhas e cansativas, o que acaba criando um afastamento e até mesmo uma aversão aos conteúdos. Segundo os autores isso se deve à falta de tempo e outras circunstâncias que fazem

com que os professores dessa disciplina não utilizem estratégias e recursos didáticos que fujam da ideia de memorização dos conteúdos, sendo que a linguagem dos quadrinhos pode ser uma opção alternativa.

Para Mendes (2021), a linguagem dos quadrinhos pode proporcionar aos alunos uma construção de conhecimento, onde eles possam visualizar as relações de poder presentes na sociedade, criando ressignificações e relacionando ao seu cotidiano e sua bagagem cultural, favorecendo sua formação individual, autônoma, de auto expressão, além de conhecimentos para que eles possam se posicionar como sujeitos transformadores da sociedade.

As histórias em quadrinhos, por serem produtos culturais, influenciam na percepção de mundo através de suas narrativas dominantes, que justificam visões hegemônicas, as quais são reflexos. Logo, quando usada de maneira correta pode-se tornar significativa e poderosa no ensino de Geografia. Os quadrinhos podem permitir que os alunos façam uma leitura crítica da realidade e da mídia, induzindo a questionamentos sobre sua realidade e espaço, levando a posicionamentos políticos entre os estudantes. Com isso, acredita-se que as HQs contribuam para aulas mais significativas ao permitir aos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, a construção de um conhecimento escolar por meio de um processo dialético constante de reflexão e ação, que leve a outras maneiras de saber, pensar, estar, agir, existir, sentir e viver.

Morreti (2021) vem dizer que essa linguagem é ampla e maleável. Ela traz possibilidades de ser “temporal, atemporal, regional, política, policial, científica, social, erótica, esportiva, esotérica, histórica, infantil, adulta, *underground*, terror e de humor. Utiliza figuras humanas perfeitas ou distorcidas [caricaturadas], animais humanizados [antropomórficos], homens animalizados, bonecos, objetos (Morreti, 2021)” e outros.

Pela observação, análise e reflexão dos autores até então estudados é possível entender o desenvolvimento e a evolução das contribuições do uso dessa linguagem no ensino de Geografia, reafirmando sobre a importância e relevância dessa produção cultural, enquanto linguagem, gênero, instrumento e como um recurso alternativo para mediação didática nas aulas de Geografia.

Na busca por identificar as possibilidades de acesso às HQs no ensino de Geografia, foi analisada a coleção de livro didático de Geografia, Dellore (2018), adotado na escola campo de investigação.

Com isso, é importante lembrar que o livro didático é um representante legítimo da Geografia escolar, um instrumento que busca contribuir com os processos de mediação didática em sala de aula. Mota (2015) enfatiza que a reflexão e compreensão desse material é

uma oportunidade de apropriar-se das múltiplas possibilidades de ampliação dos conhecimentos que o livro didático pode oferecer. Seu entendimento é importante para a sustentação de um trabalho pedagógico eficiente, já que, corriqueiramente, é um dos poucos materiais de consulta que alunos e professores possuem de fácil acesso na escola. Para D'ávila (2013), o professor possui um papel fundamental de ter um olhar crítico sobre o material, evitando assim uma abordagem eclipsada durante o processo de mediação.

Sendo assim, foi analisada a coleção Araribá Mais Geografia, do 6º ao 9º do Ensino Fundamental (Dellore, 2018). A coleta de dados se deu através dos seguintes parâmetros: 1) verificação dos conteúdos da relação cidade e campo no sumário (disposição do texto em forma de capítulos, tópicos ou outras modalidades); 2) ocorrência das linguagens em quadrinhos ao longo do livro didático, identificando o contexto (o tema geral do capítulo ou texto) em que se apresentam.

De acordo com o levantamento realizado no ano de 2023, na Secretaria Municipal de Educação (SME), e na Coordenação Regional de Educação (CRE) de Minaçu/GO, o município conta com doze escolas que possuem os anos finais do Ensino Fundamental, destas, duas são particulares, e as outras dez públicas. Das escolas da rede pública, seis estão localizadas no campo, as quais duas estaduais no Distrito de Cana Brava, outra na Aldeia Indígena Ava - Canoeiro, e as outras quatro são municipais, em que três delas estão localizadas em assentamentos e uma no Povoado do Patrimônio do Vicente. Referente às quatro escolas públicas localizadas na área urbana, uma é municipal e as demais estaduais. Verificou-se que todas as dez escolas públicas utilizam a mesma coleção de livro didático citada, Araribá Mais Geografia (Dellore, 2018), aprovada no PNLD/2020.

Nesta coleção foram verificados os seguintes instrumentos de linguagem: no livro do sexto ano se apresentam, principalmente, textos, mapas e fotografias. Ele possui um capítulo onde é apresentada a linguagem cartográfica, com exemplos de carta e planta cartográfica. O livro possui apenas um elemento da linguagem dos quadrinhos, uma charge (Dellore, 2018b, p. 159) voltada para os problemas ambientais, e essa aparece durante um exercício proposto.

O livro do sétimo ano possui textos, mapas, gráficos e tabelas. Apresentam-se quatro charges, também, em exercícios propostos (Dellore, 2018c, p. 48, 75, 83, 91), que abordam assuntos voltados a impactos ambientais, desigualdade socioeconômica, racismo, e povos originários.

No livro do oitavo ano há textos, mapas, cartazes, gráficos, tabelas e fotografias. Foram encontradas seis charges (Dellore, 2018d, p. 12, 20, 83, 118, 217) voltadas para as

temáticas guerra fria, segurança nacional, regionalização, desenvolvimento econômico e problemas ambientais. Frisa-se que na página 217 aparecem suas charges.

No livro do nono ano foram encontrados textos, mapas, gráficos, tabelas, fotografias e cartazes. A linguagem dos quadrinhos aparece em seis charges (Dellore, 2018e p. 23, 62, 72, 73, 101) e uma tira (Dellore, 2018e p. 72). Esta tira é a única que aparece em todos os livros analisados e já foi apresentada anteriormente na Figura 4. Nota-se que por mais que a linguagem dos quadrinhos possua variedade e múltiplas possibilidades de uso no ensino de Geografia, isso não se nota nos livros didáticos analisados.

Logo, percebe-se que os poucos momentos em que apareceu a linguagem dos quadrinhos nos quatro livros analisados, eles não se relacionavam aos conteúdos da relação cidade e campo. Tal análise mostrou-se muito importante, sobretudo, para justificar o uso de tais instrumentos na mediação didática dos referidos conteúdos. No próximo capítulo será discutida tal relação no ensino de Geografia e como ela ocorre no município de Minaçu/GO, visando seu entendimento para utilização das HQs e para a sistematização do percurso didático proposto, enquanto instrumento de mediação didática.



### 3.1 A RELAÇÃO CIDADE E CAMPO E SUAS CONCEPÇÕES NA GEOGRAFIA

Para ajudar no entendimento da relação cidade e campo foi essencial estudar historicamente sobre a importância dessa relação, já que Lefebvre (1991 [1969]) diz que o constante movimento da realidade nos leva a retomar ao passado, para que a partir dele possamos compreender o período atual. Através dos princípios da analogia, conexidade, atividade e escala geográfica é possível estabelecer essa relação entre Cidade e Campo, no tempo histórico e na evolução, nos diferentes espaços em que foi desenvolvida e estabelecida, para que o entendimento do fenômeno, no local analisado, seja efetivo.

Lefebvre (2001) afirma que, durante o tempo histórico, a relação entre a cidade e o campo foi profundamente conflitante em alguns momentos e em outros mais pacífica, próxima de uma associação, mesmo manifestando relações distintas em uma mesma época. Endlich (2006) e Souza e Maia (2020) contribuem dizendo que o entendimento desse processo histórico é fundamental e nos ajuda a esclarecer sua atual configuração e sua interpretação como fenômeno espacial. Dessa forma, adota-se esta perspectiva para o entendimento da dimensão da relação cidade e campo no atual contexto, sabendo que este é resultado de um processo histórico na vida social e na produção de conhecimentos sobre o assunto.

No Brasil essa relação possui particularidades, uma vez que o campo inicialmente se apresenta ocupando grande parte do território do país (Queiroz, 1978). Além disso, essa relação passou por “intensa metamorfose, não só porque houve uma mudança nos seus conteúdos e nas suas formas, mas, também, devido às possibilidades novas que foram se constituindo de estabelecimento de vínculos e de influência de um sobre a outra, ou vice-versa” (Suzuki, 2007, p. 135).

Em uma escala geral de acontecimentos, de uma história hegemônica e eurocêntrica, em diferentes contextos, como na idade média, o campo mostrou-se ser dominante tanto economicamente, quanto socialmente. Em outros momentos, a cidade assume esse papel, como na idade moderna. Vale ressaltar que isso não é válido para todos os locais e contextos, visto que essa relação se desenvolveu de modo diferente em diferentes espaços e tempos. Refletindo, por exemplo, sobre a relação cidade e campo em outros continentes, como África ou Ásia, em que inicialmente não foram afetados pela revolução industrial até o imperialismo no século XIX, porém necessitaria de estudo mais aprofundado a respeito, e fugiria da discussão central da pesquisa.

De acordo com Queiroz (1978) a realidade europeia relacionada à relação cidade e campo influenciou diretamente essa relação na sociedade brasileira, entretanto Souza e Maia (2020), afirmam que se diferencia, pois na Europa ocorreu lentamente, impulsionada pelo desenvolvimento das forças produtivas do capitalismo, o que perdurou séculos devido ao seu processo de industrialização. Já no Brasil ocorreu acelerada, ultrapassando as fases de divisão do trabalho, já que o país se apoiou, por muito tempo, em atividades agrícolas e extrativistas.

Há de se considerar que essa realidade não se verificou em todas as cidades do país, já que a urbanização pode ser mais bem percebida nos grandes centros urbanos, do que em municípios interioranos. De acordo com Fausto (2019), no Brasil do século XVIII o campo empregava boa parte da população, como os roceiros e pequenos lavradores. Já a cidade reunia os vendedores de rua, artesãos e pequenos comerciantes. Para o autor, essa dinâmica entre a relação cidade e campo sofreu alterações em sua diversificação econômica e social após a descoberta do ouro nos estados de Minas Gerais, Goiás e Mato Grosso. Outros fatos que influenciaram o crescimento urbano no Brasil foram a invasão holandesa no século XVIII, e a vinda da família real para o Rio de Janeiro no século XIX.

Durante o período colonial no Brasil não houve uma divisão definida sobre a cidade e o campo, pois não havia atividades produtivas que gerassem essa relação, uma vez que as atividades extrativistas e agrícolas se concentravam em propriedades rurais. Isso não foi diferente em Goiás, segundo Chaul (2015), Souza e Maia (2020), essa dificuldade de definição entre cidade e campo perdura até os dias atuais em muitos municípios do Brasil.

Queiroz (1978) relata que os moradores do campo apenas frequentavam as cidades em situações de festividades religiosas, invernos e períodos chuvosos, sendo a cidade um prolongamento das fazendas. Em direção semelhante, Chaul (2015) evidencia que os aspectos culturais, como as festividades, influenciaram nas relações ocorridas na cidade, uma vez que a população goiana, durante os séculos XVIII e XIX, habitava majoritariamente o campo.

Em busca de ouro, muitas pessoas migraram para o interior do país e acabaram estabelecendo suas moradias em espécies de vilas, que mais tarde se tornariam cidades. Mesmo com a frustração de não encontrarem o metal precioso nas quantidades esperadas, permaneceram naqueles espaços, tornando-se a principal mão-de-obra das propriedades rurais, sobretudo, fazendas de gado. Essa situação ocorreu em Goiás, na qual Palacín e Moraes (2008) citam que parte dos mineiros que chegaram do interior do estado pela promessa do ouro, que perdurou pouco tempo, se viram obrigados a optar pela agricultura como alternativa de subsistência, como os engenhos de cana-de-açúcar, plantações de tabaco e fazendas de criação de gado (Chaul, 2015).

Ao estabelecerem relações com o espaço, foram fundadas as primeiras vilas como Arraial de Sant'Anna, que mais tarde se tornaria Vila Boa, a atual Cidade de Goiás, e Minas de Nossa Senhora do Rosário de Meia Ponte, depois chamada Cidade de Meia Ponte, a atual Pirenópolis.

De acordo com Singer (1995 [1973]), Souza e Maia (2020), o estabelecimento de espaços de produção econômica, como as fazendas, possibilitou uma reorganização produtiva, na qual o excedente agrícola passou a ser comercializado no mercado interno, já que antes toda produção era voltada para exportação, exceto pequena parte que ficava para subsistência das pessoas que ali viviam e trabalhavam. Com essa reorganização a cidade irá ganhar importância comercial, uma vez que a maior parte da população habitava no campo e no espaço urbano viviam os comerciantes, administradores civis, religiosos e militares. Para Chaul (2015), Goiás inicialmente comercializava seus produtos para o mercado interno, por haver dificuldade de comunicação com o litoral, entre outros fatores, como transporte, o que dificultava a comercialização externa.

Para Souza e Maia (2020), no Brasil, o processo de urbanização teve dinâmicas diferentes de acordo o período, as políticas econômicas e a localização, como pôde ser percebido nas contribuições de Chaul (2015). Como comparação tem-se o fato de que a urbanização europeia iniciou no século XVIII, já no Brasil, somente no final do século XIX e início do século XX, o que demorara um pouco mais em Goiás, que perceberá esse processo a partir de 1930. Os autores relatam que em cidades do interior do território, o comércio era movido por produtos agrícolas, destinados ao mercado interno. Por mais que houvesse população na cidade, ela conservava hábitos rurais, devido sua proximidade com o campo. Apesar disso, as grandes cidades representavam o “avançado” e o “novo”, enquanto o campo, junto com as cidades do interior, representava um espaço atrasado.

Ainda de acordo com Souza e Maia (2020), entre 1950-1960, com a incorporação de tecnologias e aparatos técnicos no campo, foram redefinidas as relações entre cidade e campo, o que provocou a “expulsão” de pequenos agricultores do campo para as cidades, uma vez que a maioria deles não tinha condições para competir com grandes produtores e manter sua produção, já que muitos dos grandes proprietários rurais aderiram à chamada “modernização agrícola” (Santos, 1993).

Para Maia (1994), o êxodo rural, responsável pela migração dos moradores do campo para a cidade em busca de melhoria de vida, foi responsável por levar práticas originárias do campo para a cidade, por fazerem parte do seu modo de vida.

Sabe-se que essa dicotomia ainda perdura, já que;

[...] a divisão do trabalho entre cidade e campo, atualmente, é cada vez mais complexa devido a diversos fatores, a saber: a expansão do urbano e a reestruturação produtiva; atividades urbanas, no campo, e rurais, na cidade; além das atividades econômicas que mesclam o urbano e o rural. No campo, temos visto o aparecimento de atividades que produzem práticas tipicamente rurais a partir da lógica urbana. É o caso do turismo rural, em que se emprega um modo de vida rural como estratégia de mercado. Outra atividade é a ampliação do mercado imobiliário, em que se utiliza do campo para a construção de condomínios rurais para segundas residências (Souza e Maia, 2020, p. 46).

Com isso, pode-se inferir que a divisão do trabalho, a inserção de maquinário no campo e o desenvolvimento da indústria na cidade foram fatores que contribuíram e influenciaram a reorganização e a definição da relação entre a cidade e o campo, pois os habitantes do campo, ao migrarem para cidade, trazem aspectos do rural e as máquinas e a modernização, que antes eram exclusivas da cidade, passam a adentrar no campo, trazendo consigo as relações urbanas.

A compreensão da dinâmica da relação cidade e campo no decorrer da história, apresentada até aqui, ajudará a definir a concepção de Cidade e Campo, Rural e Urbano e suas diferentes perspectivas na Geografia, para que se possa prosseguir com as reflexões de interesse do estudo.

As definições de cidade e campo possuem múltiplas leituras dentro da História, Sociologia e Geografia. Para Costa e Marafon (2020) são espaços que configuram as características urbanas e rurais. Já Suzuki (2007) destaca que não há concordância com a concepção do que é a relação cidade e campo entre os principais autores que a estudam e cita, como exemplo, autores como Azevedo (1945), Gilbank (1974), George (1982), Moura (1986), Singer (1990), Santos e Silveira (2001), Silva (2002), e Veiga (2002), o que dificulta essa conceituação.

Para Wirth (1967), o urbano, como modo de vida, se diferencia da cidade, que está estruturada no âmbito físico como um “esqueleto” para aglomerados humanos, porém o urbano não se confina apenas na cidade e exemplifica que uma comunidade que habita o campo pode possuir um modo de vida urbano.

Diante disso, o conceito de urbano não deveria prender-se ao conceito político-administrativo da cidade, enquanto o urbano, que se refere ao econômico, deveria ser utilizado para diferenciar esse conceito (Weber, 1921). Deve-se considerar a mesma correlação para o rural, para caracterizar a dimensão econômica do campo.

Devido às mudanças ocorridas entre cidade e urbano no século XX, diversos autores começaram a identificar o urbano e rural como modo de vida e de apropriação do espaço, com

isso, cidade e campo, ao se relacionarem, cada vez mais de maneiras distintas, produzem uma realidade complexa (Souza; Maia, 2020).

Logo, para que essas expressões (Cidade e Campo, e Urbano e Rural) não sejam tidas como sinônimas, apresenta-se o posicionamento conceitual e teórico que permeia este trabalho. Cidade e Campo estão, enquanto forma, no material e no domínio da paisagem, logo na forma física, como os prédios, escolas, casas, praças, ruas, bancos e hospitais, tudo que esteja no domínio da percepção do espaço através dos sentidos. Já Urbano e Rural estão para o conteúdo, no domínio do imaterial, do modo de vida e das relações que o homem possui e que preenchem esses determinados espaços.

Para ajudar a esclarecer as diferentes concepções e a diversidade de discussões conceituais da relação cidade e campo, Alves e Vale (2013) trazem que a delimitação conceitual do espaço urbano e rural, cidade e campo no Brasil segue o padrão dos equipamentos estruturantes do espaço urbano, considerando tudo aquilo que não é urbano, como rural. A partir disso a “visão dicotômica entre campo e cidade foi sendo substituída por intervenções sob vários prismas: o *continuum* entre os espaços ou a sobreposição denominado de *Rururbano*, uma análise urbana do centro às *franjas* urbanas ou ainda o rural na cidade através da *agricultura urbana*” (Alves; Vale, 2013, p.34). Eles apresentam três perspectivas, a partir dos fenômenos culturais, econômicos, populacionais, ambientais e políticos da relação cidade e campo, com distintos pontos de vistas que levam em consideração fatores estruturais materiais e imateriais, são eles: os espaços Periurbanos, o Novo Rural e o Hibridismo Espacial.

Acerca disso, Souza e Maia (2020) sugerem a expressão do antropólogo Robert Redfield (1897-1958), que compreende essa relação como um *continuum* rural-urbano, a qual ressalta as permanências e transformações ocorridas pelas comunidades rurais, pelos modos de vida urbanos.

Para estas autoras, a realidade, em que o campo era conhecido como responsável pela produção agrícola e a cidade pela produção industrial, comércio e serviços, sofreu uma reestruturação em que as atividades da cidade tem se encontrado cada vez mais no campo. Fato que tem levado a uma crescente inquietação por parte de pesquisadores que tentam definir a relação entre esses espaços. As autoras relatam que é “[...] comum encontrarmos discussões embasadas em conceitos e noções, tais como: novo rural, novas ruralidades, pluriatividade, *continuum* rural-urbano, urbanidades no rural, espaço periurbano, entre outras denominações (Souza; Maia, 2020, p. 47)”. Nesse tocante, esclarecem que:

[...] O termo *continuum* rural-urbano vem sendo utilizado, mais recentemente, a partir de várias vertentes. Podemos distinguir três vieses de análise, pois alguns o utilizam para dar ênfase à inevitável urbanização do campo; outros, para explicar o aparecimento de áreas que mesclam aspectos rurais e urbanos; e há os que, apesar de admitirem a existência de um movimento contínuo de expansão do urbano, destacam a permanência do rural tradicional e sua reconstrução (Souza; Maia, p. 49-50, 2020).

A preocupação dos autores em definir e entender essas relações foram sintetizados em três perspectivas:

Na primeira perspectiva, Alves e Vale (2013) e Souza e Maia (2020), destacam que a relação entre o *continuum* rural-urbano se apresenta como um tema central quando se considera a expansão do ambiente urbano sobre áreas rurais. Consideram a relação cidade e campo a partir dos espaços periurbanos. Essa perspectiva parte da premissa de que o processo de "urbanização do campo" perderá suas características típicas do contexto rural tradicional, dando origem a uma nova dinâmica, que integra novos elementos e relações intrínsecas à união do urbano e do rural, consolidando assim o chamado espaço rurano.

De modo sintético, nessa perspectiva, a cidade, ao expandir seus limites físicos sobre o espaço rural, ocasiona integração desse espaço com identidade, organização socioeconômica, e modos de vida próprios. Algumas outras denominações são utilizadas para explicar esse processo, como: suburbanização, rurbanização e periurbanização, porém existem diferenças e algumas distinções, que variam de acordo com o país, Alves e Vale (2013) citam que tratam dessa especificidade os autores: Espanha (1991), Nel-lo (1998), Vale (2005), Steinberg (2003), Entrena Durán (2003), Berger (1980), Zárata (1984), Fernández García (2003), Freyre (1982), Coelho (1999), López Trigal (2003), Wanderley (2000).

Espanha (1991) *apud* Alves e Vale (2013) definem as áreas periurbanas como zonas de transição entre a cidade e o campo, nas quais as atividades rurais e urbanas se mesclam na disputa pelo uso do solo, sendo consideradas como plurifuncionais, se submetendo a grandes transformações, sejam elas físicas, econômicas e sociais, além da dinâmica do mercado, pela proximidade com o núcleo urbano.

Contribuindo com a compreensão dessa vertente, Vale (2005) chama de espaço periurbano aquele que se apresenta como uma mistura dos dois espaços. O que dificulta saber onde começa a paisagem rural e onde termina a urbana, porque esses espaços se interligam e se complementam como o *continuum*, como um "meio-termo" entre os dois espaços.

Assim, Alves e Vale (2013) consideram a concepção periurbana como um *continuum* urbano ou rural-urbano na ideia de que a cidade, o espaço periurbano e o espaço rural seriam elementos de um sistema único. Souza e Maia (2020), no que diz respeito ao uso do termo

"rurbano", afirmam que a fronteira entre esses espaços é superada, eliminando a dicotomia entre o modo de vida urbano e rural e dando lugar para uma mistura de ambos os espaços, promovendo, por sua vez, o surgimento de novas dinâmicas e formas de vida. É relevante destacar que essa concepção é de grande valia para o entendimento do processo de urbanização e suas implicações no campo, sobretudo, no que se refere às transformações socioeconômicas e culturais que emergem nessa nova configuração espacial.

Na segunda perspectiva, do *continuum* rural-urbano, Souza e Maia (2020) tratam com a emergência de espaços intermediários entre a cidade e o campo. Mesmo estando fora dos limites urbanos, essas áreas são consideravelmente influenciadas pelas atividades urbanas. Tradicionalmente rurais, esses espaços têm passado por mudanças socioeconômicas e espaciais à medida que a malha urbana se expande. O processo de urbanização tem gerado um aumento de atividades não agrícolas nas áreas rurais, gerando complexas zonas de transição rural-urbana. Apesar de manterem elementos típicos do campo, essas áreas cada vez mais mesclam as lógicas rural e urbana.

Nesta perspectiva, Alves e Vale (2013) apresentam a relação cidade e campo a partir do "Novo Rural". Utilizando autores como Graziano da Silva (2001), Del Grossi e Campanhola (2002) e Schneider (2003). Trata-se de uma perspectiva da relação sob uma ótica economicista, focada nas atividades produtivas dos agricultores. Na qual as atividades que ocorrem em determinados espaços determinam seu processo de leitura. Silva (1997) diz que essas modificações, em que os espaços se urbanizam cada vez mais, são definidas como "o novo rural brasileiro". Nesse "novo rural", outras atividades além das primárias, como agricultura, pecuária, pesca, extrativismo vegetal e mineral estão sendo desenvolvidas no campo Endlich (2006).

A terceira e última perspectiva, apresentada por Souza e Maia (2020), aborda o *continuum* rural-urbano como um processo dinâmico de expansão urbana sobre o campo. Embora essa tendência provoque mudanças nas relações cidade e campo e gere novas áreas de transição e conteúdos, é importante ressaltar que os conteúdos originais desses espaços permanecem, não sendo eliminados. Ao abordarem esta perspectiva, Alves e Vale (2013) apresentam a relação cidade e campo e o hibridismo espacial. Dinâmicas estas que ultrapassam aspectos políticos-administrativos e revelam processos envolvendo relações sociais no espaço, que vão além de delimitações dicotômicas. Para ajudar em sua colocação, Alves e Vale (2013) utilizam autores como Rua (2006), Alentejano (2003), George (1982), Carlos (2003), Lefebvre (1999a), (1999b) e Sposito (2010), que afirmam que as interações sociais nesses espaços são fundamentais para sua definição e entendimento.

Ajudando a delinear essa perspectiva, Sposito (2006) traz que a relação cidade e campo parte de três análises: a concentração demográfica, a unidade espacial, e as descontinuidades territoriais. Em vez de promover a homogeneização dos espaços, a coexistência do urbano e rural, sobrepostos, traz à tona práticas espaciais diversas e, muitas vezes, conflitantes. Alves e Vale (2013) alertam que vários autores podem concordar com essa perspectiva, porém é importante notar que poucos fazem uso da expressão "*continuum* rural-urbano" para embasar suas ideias. Na verdade, alguns a criticam, afirmando que ela pode representar a urbanização inevitável do campo e o fim do modo de vida rural tradicional.

Rosa e Ferreira (2006) ressaltaram, de forma contundente, as novas e complexas relações entre cidade e campo, alertando para a necessidade de se compreender os distintos modos de vida e a singularidade da ruralidade em meio às transformações em ambos os espaços. As autoras defendem que a análise desse processo deve se basear em um conceito de *continuum*, evitando dicotomias que reforcem a visão generalista do urbano em oposição ao rural. Há, portanto, a urgência de estudos aprofundados acerca desse tema, que é fundamental para o entendimento desses espaços no país.

Elas, consideram que o

[...] campo e cidade só podem ser concebidos - na contemporaneidade - em suas relações. [...] E nesse contexto, acredita-se que o conceito de *continuum* possa ser repensado, não para reforçar a dicotomia urbano-moderno versus rural-atrasado, mas para salientar a perspectiva de que tanto o campo, quanto a cidade - e tanto a população rural, quanto a população urbana - são partes de uma mesma sociedade (Rosa; Ferreira, 2006, p. 196).

Ainda de acordo com Alves e Vale (2013), o entendimento da relação cidade e campo pode envolver atividades econômicas, limites político-administrativos e densidade demográfica. A partir disso, autores como Rua (2003), Silva (2008), Biazzo (2009), Marafon (2014) corroboram que o rural já não pode apenas ser associado às atividades agrícolas, e que é preciso repensar a existência das atividades não agrícolas no campo.

No que concerne à terceira e última perspectiva apresentada, que remete a um "hibridismo" entre a cidade e o campo para explicar a dinamicidade entre as atividades a eles correlatas, os autores citados no parágrafo anterior utilizam os termos urbanidades e ruralidades, referindo-se a racionalidades e à aspectos culturais (e não apenas econômicos), que se territorializam. Ao contrário dos termos urbano e rural, que, apesar de se referirem a lógicas e a modos de vida específicos, geralmente estão relacionados a um recorte espacial, as ruralidades e urbanidades podem ajudar em uma melhor compreensão das diversidades do rural e do urbano. Lembrando que urbanidades e ruralidades não abandonam o econômico,

mas incluem aspectos sociais, culturais e outros que se interconectam nas relações entre a cidade e o campo.

Para Kozenieski (2010, p. 39):

A urbanização se faz presente na escala local como a presença de urbanidades no rural. A presença dessas urbanidades não significa necessariamente a extinção do rural, podem representar um espaço híbrido, de convívio desses dois modos de vida, com a conformação de espaços híbridos” e que “a presença de urbanidades não significa o fim do rural, pode representar o convívio dessas suas espacialidades.

Devido à complexidade do espaço geográfico, existem dificuldades em diferenciar o rural e o urbano. Com isso é necessário discutir alguns conceitos como ruralidade e urbanidade que ajudem a entender sua diferenciação (Candiotto; Corrêa, 2008).

Biazzo (2009, p. 79) vai dizer que “o uso das expressões ruralidades e urbanidades parece mais adequado do que ‘rural’ e ‘urbano’, pois expressam maior dinamismo através de identidades sociais que constantemente se reconstroem”.

Para Abramovay (2020), a ruralidade no Brasil não se vincula apenas ao setor econômico, pois o rural é compreendido em uma dimensão territorial, e que atualmente a atividade no campo não se limita apenas à agricultura, envolve, também, outras atividades terciárias como turismo, imobiliárias e financeiras em geral.

Nesse sentido, Souza e Maia (2020) esboçam que ao estudar o território no campo há atividades não agrícolas, a exemplo da produção industrial e atividades voltadas para o turismo. Com isso, os termos urbanidades, ruralidades, novas ruralidades e urbanidades no rural são utilizados simultaneamente, visando dar conta dessa realidade, que é compreendida como um espaço híbrido composto por várias territorialidades, que são constituídas a partir das lógicas urbana e rural.

Para Marafon (2014), as transformações ocorridas no campo trazem funções que vão além das tradicionais, como fornecer mão-de-obra, matérias primas e consumir produtos oriundos da cidade, e traz outras, como atividades não agrícolas, aquelas associadas ao turismo, trabalho de caseiros, jardinagem, diaristas, entre outros, que acabam por valorizar os aspectos naturais desse espaço.

Essas interpretações das urbanidades e ruralidades da relação cidade e campo procuram entendê-la em uma perspectiva da existência e da construção de “multiterritorialidades” entre esses dois espaços (Souza; Maia, 2020), tais interpretações se preocupam em repensar a cidade e o campo a partir das relações intensas sobrepostas em um espaço híbrido, onde é difícil se definir o que é urbano. Elas se articulam em defesa de que a divisão territorial do trabalho não contempla as relações sociais que se transformavam e

continuam sendo reconfiguradas em um processo de urbanização mais complexo. Principalmente quando são colocadas em consideração as diversidades do território brasileiro.

Com relação a essas relações no território brasileiro, o

[...] fato é que há um acirramento das desigualdades socioespaciais e os espaços antagônicos persistem quiçá de forma latente: grandes condomínios residenciais verticais e horizontais ao lado de áreas ainda rurais com criação pecuária e que normalmente funcionam como áreas de pouso ou de especulação imobiliária; novas empresas agrícolas onde trabalham habitantes das cidades; feiras agroecológicas com produtos provenientes dos assentamentos agrários e grandes estabelecimentos comerciais que também oferecem produtos orgânicos; movimentos de luta por moradia e movimentos de luta por terra; produções agropecuárias que utilizam tecnologia de ponta e pequenas produções de alimentos e de animais para consumo familiar em quintais ou em áreas de ocupação precária nas cidades (Souza; Maia, 2020, p. 52).

Os autores afirmam, ainda, que mesmo que o *continuum* da cidade sobre o campo seja inevitável, ele não provoca total homogeneização desses espaços, já que a produção do urbano gera sobreposição de usos e de práticas espaciais diferenciadas e contraditórias que se complementam. Essas práticas, mesmo que fragmentadas, acarretam permanências das diferentes diversidades.

Com isso:

A condição urbana possui amplos alcances espaciais e produz novos parâmetros. Esses parâmetros deverão sinalizar para uma nova qualidade de vida, incluindo melhor qualidade nas relações humanas. Um avanço político da sociedade poderá garantir que as conquistas socialmente produzidas possam ser apropriadas por todos, mantendo uma perspectiva positiva do urbano, com conquistas políticas advindas da vida urbana, bem como acesso e intercâmbio de manifestações culturais diversas (Endlich, 2006, p. 26-27).

O espaço rural marcado pela técnica do capital, representada pelo agronegócio e complexos agroindustriais, corresponde a frutos da modernização agrícola, industrialização da agricultura e revolução verde (Marafon, 2014). O autor afirma que a produção familiar é marcada por atividades não agrícolas que valorizam o patrimônio histórico e natural, constituindo uma alternativa com bases agroecológicas e sustentáveis, atraindo, cada vez mais, turistas e residentes em busca de uma melhor qualidade de vida, o que configura novas relações entre a cidade e o campo.

Essa configuração do campo vai além da produção agrícola e da industrialização, novas atividades podem ser identificadas e caracterizam as relações com a cidade. Marafon (2014) vai chamá-las de novas territorialidades e ruralidades, termos utilizados para definir e caracterizar a presença das novas atividades identificadas, que envolvem pequenos produtores e sua forma significativa e criativa de produção de alimentos voltados para sobrevivência; sujeitos sociais como grandes proprietários, assalariados, parceiros, trabalhadores volantes,

pequenos proprietários, os sem-terra e sua luta pelo acesso à terra; a presença de pessoas oriundas das cidades, que podem, ou não, desempenhar atividades agrícolas. O fato do desenvolvimento tecnológico que melhora a expansão das vias de comunicação e dos meios de transporte, entre outros fatores que materializam o espaço rural, produz fenômenos que tornam esse espaço complexo.

Para Silva (2014), a valorização de ruralidades a partir de condomínios afastados, segunda residência no campo, jardins, hortas e quintais produtivos na cidade são resultados dessa reconfiguração ocorrida nas últimas décadas.

Dentro das atividades não agrícolas é válido destacar as atividades turísticas e a proliferação de áreas de lazer, que ao atrair um número crescente de pessoas possibilita com que famílias no campo possam se ocupar com o turismo rural, se liberando de atividades rotineiras da exploração agrícola. Reforçando assim a ideia de preservação desse espaço em uma “renaturalização” da paisagem, proteção da natureza e conservação dos patrimônios históricos e culturais, busca de autenticidade dos elementos paisagísticos, em um resgate de memória e identidade. Diante do exposto, pode-se dizer que a função do espaço rural não é mais, exclusivamente, a de produção de alimentos. Rompe com a ideia de espaço predominantemente agrícola, trazendo uma ideia de hibridez do espaço rural (Marafon, 2014).

O autor traz pontos fundamentais que ajudam a entender a reflexão:

Vivemos uma época rotulada de globalização, na qual, o papel da técnica e da informação é fundamental, para a configuração de uma Sociedade, cada vez mais urbanizada, (processo de urbanização da sociedade no sentido que o filósofo Henry Lefebvre assinala); Ocorre o predomínio da população urbana, diminui a população rural e as atividades agropecuárias passam a estar cada vez mais associadas ao urbano-industrial, o sistema logístico implementado no território é pensado para dar suporte ao atendimento da esfera produtiva e de comercialização da produção agropecuária. [e por mais que exista trabalhos que ajudem a entender a relação entre cidade e campo no Brasil Contemporâneo] na maioria das vezes a reflexão se resume à abordagem da legislação que determina o que é urbano no Brasil e o espaço rural surge por exclusão. Tudo o que não é urbano é rural. Mas a realidade é mais complexa que essa visão administrativa (Marafon, 2014, p. 5).

De acordo com o autor é necessário ir além dos dados censitários que restringem funções ao território rural, já que ele envolve âmbitos econômico, ecológico, social, institucional, cultural, portanto, uma definição que deve dar conta da existência das várias ruralidades.

Diante disso, Moreira (2005) e Marafon (2014) incluem a urbanidade como parceira dialética de ruralidade, assim como cidade e campo ilustram as relações sociais contemporâneas e seus fluxos culturais materiais e imateriais. Urbanidade e ruralidade não se restringem a um só espaço, já que se desenvolvem tanto no espaço rural quanto no urbano.

Logo, o campo e a cidade proporcionam uma enorme diversidade social, cultural, política, econômica e ambiental, e suas realizações culturais são claras, devido à riqueza ambiental e sua diversidade que estabeleceu uma base importante para a produção social e econômica, o que “traduz enorme multiplicidade de situações históricas e espaciais do que seja cidade ou campo” (Suzuki, Araújo, Bitelli, 2019, p. 6).

Com isso, Silva (2014) confirma que a relação do rural com o urbano é um conceito que remete às atividades econômicas desenvolvidas em seus espaços e, apesar de sua dualidade, eles precisam ser compreendidos como um conjunto, já que não existem de maneira isolada. Para esse entendimento, embasa-se nas obras de Lefebvre, que discute o espaço contemporâneo propulsor das virtualidades, em que se demonstram outras relações nos territórios, regiões e lugares a partir da expansão do tecido urbano e a complexidade das relações, levando a formular abordagens que consideram o hibridismo na formação dos espaços na sociedade brasileira contemporânea, principalmente quando se refere às pequenas cidades.

Desse modo, pode-se dizer, como já mencionado, que cidade e campo, enquanto forma, estão no domínio da paisagem. Já o rural e o urbano, no domínio territorial e expressão das relações alicerçadas em aspectos econômicos, estão enquanto conteúdo. Urbanidade e ruralidade também como conteúdo, envolvem aspectos gerais de identidades culturais, e das relações que vão além do econômico e buscam contemplar a diversidade entre esses espaços, logo urbano e rural, urbanidade e ruralidade ocorrem tanto na cidade quanto no campo e não se restringem apenas a uma forma no/do espaço percebido.

Já não é possível perceber o rural desconectado de recursos tecnológicos, da informação e da indústria, o que é perceptível nos padrões de comportamento dos habitantes das comunidades rurais, que aderiram à produtos industrializados, recursos como o uso da internet, que caracterizam o estilo de vida urbano. Isso também afeta grande parte das pequenas cidades, enquanto extensões do tecido urbano, ao mesmo tempo do prolongamento rural e que ainda não passaram por uma urbanização completa (Silva, 2014).

Para Rúa (2006), o rural é recriado através de lógicas complexas, integrando desigualmente fruto das interações espaciais do mundo atual. Isso pode ser percebido, de acordo com Silva (2014), no crescente desenvolvimento de empreendimentos imobiliários no campo, como condomínios, lagos e áreas de preservação, e a presença de feiras ecológicas na cidade, oferecendo produtos livre de agrotóxicos e outras ações ligadas a práticas esportivas como pesca, trilhas, escaladas e outros comportamentos intimamente ligados ao rural.

Já no plano econômico, para Silva (2014), há uma participação maior dos moradores de comunidades rurais no consumo dos centros urbanos. No plano político/administrativo, a influência desses moradores na manutenção de serviços públicos e eleições. No institucional, estabelecimentos mantidos na cidade e no campo. No plano cultural, a expansão do modo de vida urbano pelos diferentes meios de comunicação e valorização do bucolismo rural pelos centros urbanos.

No entendimento de Candiotto e Corrêa (2008), sobre a discussão do espaço que tange a paisagem da cidade e do campo e as relações urbanas e rurais, toda cidade já foi campo, devido às transformações ocorridas durante o processo histórico, mas nem todo campo será cidade, pois muitos desses espaços ainda permanecem com relações em que o rural e as ruralidades são predominantes.

Com isso, pode-se entender a relação em que cidade e campo, singulares e interdependentes entre si, possuem inter-relações, sejam em suas formas ou conteúdos, que vão desde sua organização na paisagem e nos aspectos materiais, até sua organização nas dinâmicas que compõem o imaterial das relações em ambos os espaços, as quais não ocorrem de maneira isolada, mas sim podem ser análogas a atividades e conexões em diferentes espaços, que vão além das fronteiras territoriais e das dimensões da paisagem.

Sendo assim, cabe refletir como a relação cidade e campo se apresenta no contexto da cidade de Minaçu-GO e como os elementos das urbanidades e ruralidades se apresentam em suas características sociais e econômicas, o que será discutido a seguir.

### 3.2 O MUNICÍPIO DE MINAÇU/GO E A RELAÇÃO CIDADE E CAMPO

Contrariando a generalização de Lefebvre (2001) de que cidades pequenas apenas fornecem bens e serviços para uma determinada população restrita em uma área de influência, buscar-se-á aderir à dimensão histórica para compreender a organização desse espaço. Para definir uma cidade como pequena, é fundamental entender o contexto socioeconômico em seu entorno, a fim de evitar generalizações e comparações equivocadas entre cidades de populações semelhantes, mas com características distintas (Fresca, 2001).

Para Fresca (2011), as cidades pequenas continuam sendo responsáveis por atender uma parcela importante da população com bens e serviços imediatos, entretanto deve-se considerar que tais bens e serviços possuem características qualitativas diferentes, em comparação com momentos históricos anteriores. Em outras palavras, as necessidades e

imposições do sistema de consumo da população urbana fizeram com que os bens e serviços se tornassem muito mais abrangentes.

Sposito (2011) contribui dizendo que a organização de como as redes urbanas em cidades pequenas vem se redefinindo nos últimos anos, sobretudo, levando em consideração a “modernização da agricultura”, e articulações voltadas a interesses sociais e financeiros. Para Fresca (2011), o setor terciário das pequenas cidades está passando por mudanças tanto quantitativas, quanto qualitativas, oferecendo parte das demandas de seu mercado consumidor, seja por meio de lojas físicas ou comércio *online*, o que influencia diretamente na organização urbana da cidade.

Diante disso, faremos uma breve caracterização do município de Minaçu-GO, para ajudar a compreender o contexto de como se desenvolveram as dinâmicas desse espaço, principalmente referente as que envolvem a relação cidade e campo. Minaçu é um dos 246 municípios do estado de Goiás, localizado ao extremo norte goiano na mesorregião norte, e microrregião de Porangatu, como pode ser visto no Mapa 2.

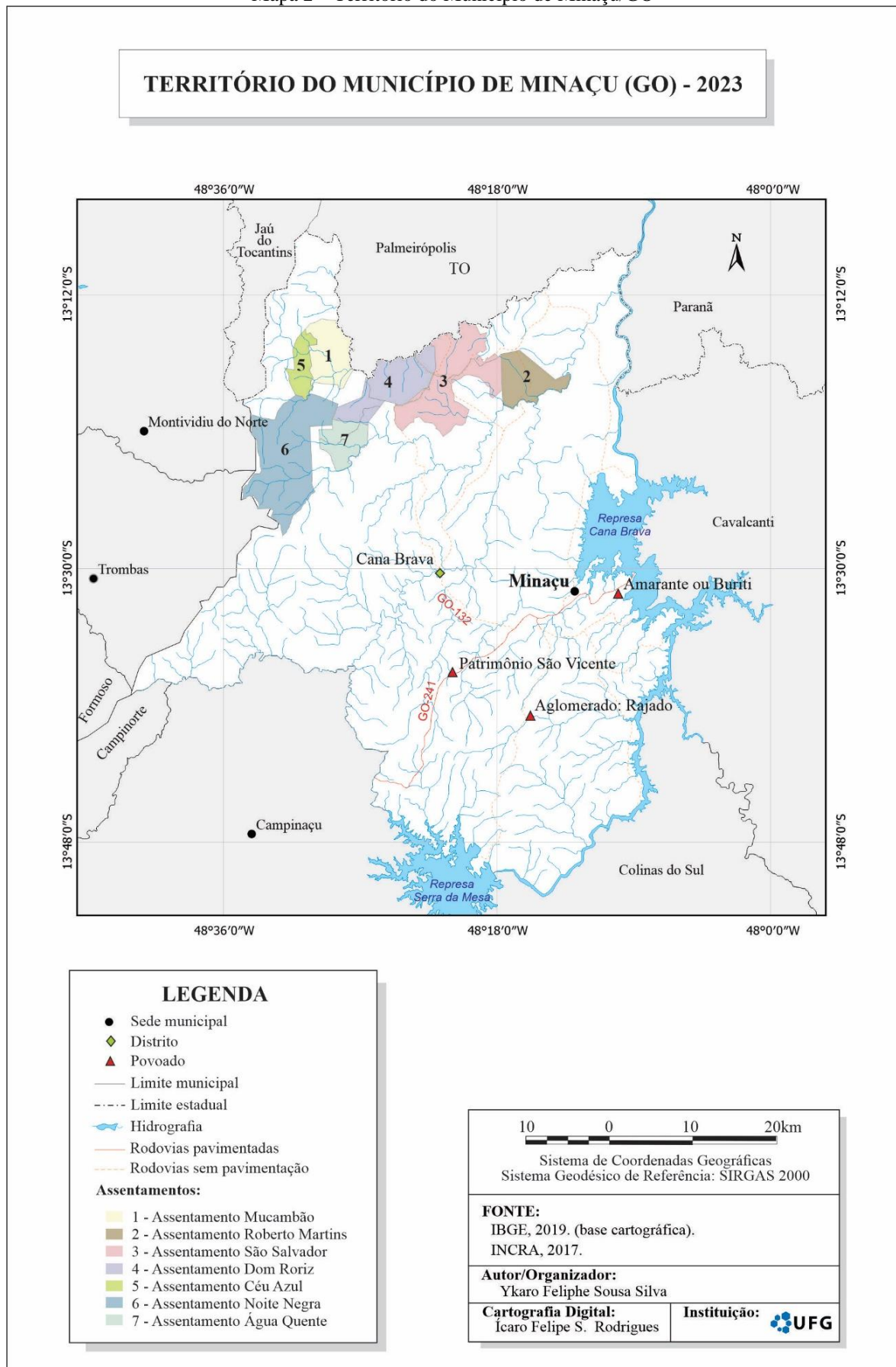
O município de Minaçu é composto por dois povoados: Buriti (ou Amarante) e Patrimônio do Vicente; dois distritos: Cana Brava e Minaçu (sede); e um aglomerado: Rajado.

A cidade sede Minaçu encontra-se a uma distância de 487 km de Goiânia, a capital estadual de Goiás, e a 395 km de Brasília, a capital federal do Brasil. As únicas rodovias que levam até a cidade são as estaduais GO 132 e GO 241. A GO 241 está conectada à BR-153, construída na década de 1960, com recursos do estado de Goiás e da empresa Minerações Associadas (SAMA), a principal interessada na infraestrutura técnica como garantia do acesso a seu empreendimento (Serrano, 2022).

Sua história inicia em 1965, originalmente ligado ao comércio, surge o pequeno povoado conhecido como Patrimônio do Beja, localizado no território do município de Uruaçu-GO, o nome do povoado é uma referência ao comerciante e empreendedor local Benjamin Tavares da Silva, conhecido como Beja.

O Mapa 2 apresenta o município de Minaçu-GO e suas adjacências.

Mapa 2 – Território do Município de Minaçu/GO



Fonte: IBGE (2019) e INCRA (2017).

Em dezembro de 1975, graças à descoberta do amianto crisotila nas redondezas do povoado de Patrimônio do Beja, ele foi elevado à Minaçu, Distrito de Uruaçu-GO, pela Lei Estadual n.º 8.027. Em 14 de maio de 1976 foi desmembrado de Uruaçu-GO, tornando-se município, pela Lei Estadual n.º 8.025. O nome do município foi fruto da combinação de dois elementos: "Mina", em referência ao amianto extraído da região, e "Açu", que significa "grande", na Língua Tupi, constituindo a palavra "Mina Grande". Em 1988, foi criado e anexado a Minaçu, o distrito de Cana Brava, pela Lei Estadual n.º 10.437, fazendo com que município passasse a ter dois distritos, sendo Minaçu a sede.

A urbanização de Minaçu se dá a partir de 1977, após a instalação da sede da cidade, e foi chamada por Barbosa (2013) de urbanização autoritária. Segundo ele, a expressão se refere à uma realidade em que empresas capitalistas, com o consentimento do Estado, passam a regulamentar áreas urbanas, transformando-as em espaços de controle social e dominação econômica, política, ideológica e cultural. A aprovação do Estado fica evidente na influência das câmaras municipais, as quais se tornam espaços políticos dominados pelas empresas. Esse tipo de urbanização é imposto pelo modelo civilizatório que busca um espaço urbano "perfeito", organizado e limpo, com normas e regras de convivência social, como visto no caso da Vila Operária da SAMA, que foi criada a partir da implantação da mina, e hoje transformada em um condomínio residencial. Do lado de fora dos muros deste condomínio, encontramos uma cidade caótica, como pode ser visto nas Figuras 6 e 7.

Figura 6 – Imagem de Satélite na visão oblíqua da cidade de Minaçu (GO), com destaque para as cavas da mina de amianto.



Fonte: Fonte: Google Earth™. Data das imagens: 29/01/2023.

Figura 7 – Imagem de Satélite da cidade de Minaçu (GO), ao lado o Lago Cana Brava.



Fonte: Google Earth™. Data das imagens: 28/01/2023.

Através das relações políticas que conduziram ao êxito do processo de emancipação é possível compreender que os políticos locais, agindo em nome do povo, permitiram que a lógica empresarial tomasse controle da infraestrutura da região, englobando estradas, abastecimento de água e energia. Porém, esse caso não é um fenômeno isolado, na verdade, ele ilustra um padrão frequentemente observado em comunidades que buscam afirmar sua singularidade diante do Estado. O que torna esse caso específico, tão significativo, é o papel preponderante da empresa SAMA na conquista da emancipação, evidenciando quão vital essa autonomia era para seus negócios (Barbosa, 2013). Para o autor:

[...] Esta cidade, foi obra do capital-amianto, que mobilizou gente de todo canto do país (sobretudo do nordeste do Brasil) e até de outros países do mundo (engenheiros e mão-de-obra técnica mais qualificada). Para produzir amianto, produziu uma cidade, a cidade do capital, a cidade do capital-amianto no Brasil (Barbosa, 2022, p. 68).

Isso pode ser evidenciado através dos dados do censo do IBGE (2022), no qual consta que a cidade de Minaçu possui cerca de 27.000 habitantes, por volta de 4.000 a menos, comparado ao censo de 2010, o que representa uma queda de 13,09% da população, no intervalo de 12 anos. De acordo com o mesmo censo, (IBGE, 2022), a densidade demográfica é de 9,49 habitantes por km<sup>2</sup>, de uma área total de 2.854,137 km<sup>2</sup>, cuja área urbanizada é de 8,14 km<sup>2</sup> (IBGE, 2019). É possível perceber grandes mudanças na população após a instauração da mina de amianto pela Sama Mineração S/A, empresa do grupo *Eternit* e das duas usinas hidrelétricas na região, conforme apresentados na Tabela 1:

Tabela 1 – População do Município de Minaçu – GO: 1980 - 2022

Ano	População urbana	População rural	População total
1980	18.609	9.762	28.371
1991	26.112	6.176	32.288
2000	28.911	4.697	33.608
2010	26.554	4.600	31.154
2022	sem dados	sem dados	27.075

Fonte: IBGE – Censo (2022), IMB - Séries históricas (1980, 1991, 2000, 2010). Organizado pelo autor (2024).

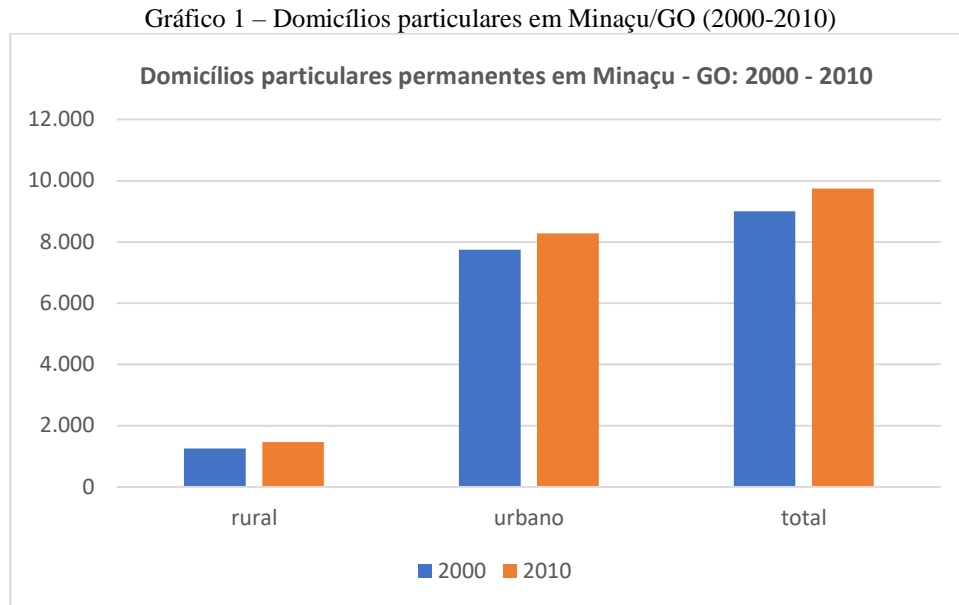
Durante a década de 1980 até os anos 2000 houve um aumento no número total de habitantes, como pode ser visto na Tabela 1, na qual a população rural já apresentava queda no período, devido ao processo de urbanização do município. Já de 2000 a 2010 os números mostram uma variação que, segundo Barbosa (2013), é decorrente de fatores como a construção das Barragens de Serra da Mesa (década de 1990), responsável pela construção do Lago de Serra da Mesa, e a Barragem de Cana Brava (inaugurada em 2002).

Em 2017 o Supremo Tribunal Federal (STF), pela Lei Federal nº 9.055, proíbe a extração, industrialização, utilização, comercialização e transporte do amianto no Brasil, devido ao risco da exposição do minério à saúde humana, o que afetou diretamente a cidade de Minaçu, o que pode ser percebido pela redução da quantidade da população total de 2010 a 2022.

Em 2020, outra empresa de mineração, a Serra Verde Pesquisa e Mineração Ltda., voltada à exploração de terras raras, começou a implantar sua base técnica para exploração, a 50 km da cidade e a 30 km do povoado Patrimônio do Vicente. A empresa iniciou suas atividades de pesquisas no município em 2010 e sua instalação foi autorizada em 2019.

No município, também, destaca-se o comércio de rebanho bovino de corte, assentado em grandes latifúndios, além do turismo predatório de pesca nos lagos e os assentamentos, que impactam, sobremaneira, a economia do município (Silva; Borges, 2012). De acordo com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA, 2017), há 309 assentamentos da reforma agrária no estado de Goiás, desses, sete estão localizados no município de Minaçu: Água Quente, Roberto Martins Melo, Dom Roriz, Noite Negra, Mucambão, Céu Azul, São Salvador, conforme se viu no Mapa 2.

Com relação à quantidade de domicílios particulares permanentes localizados no campo e na cidade, onde foram encontrados dados no Instituto Mauro Borges de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos (IMB), referentes aos anos de 2000 e 2010, o instituto define como área rural aquela constituída externa ao perímetro urbano, os dados foram organizados e resultam no Gráfico 1:



Fonte: IMB - Séries históricas (2000, 2010). Organizado pelo autor (2024).

Percebe-se no Gráfico 1, pouco aumento na quantidade de domicílios urbanos e rurais, de 2000 a 2010, período em que houve um crescimento total de 745 domicílios, em que 208 são rurais e 537 urbanos. Os domicílios particulares localizados no campo como as fazendas, chácaras e ranchos, que possuem produção agropecuária no município, se organizam de acordo com as áreas da Tabela 2:

Tabela 2 – Área dos estabelecimentos agropecuários de Minaçu – GO (2017)

	Utilização das terras	Quantidade de hectares (há)
<b>Lavouras</b>	Permanentes	53
	Temporárias	369
	Área para cultivo de flores	1
<b>Pastagens</b>	Naturais	333
	Plantadas em boas condições	1.321
	Plantadas em más condições	637
<b>Matas ou florestas</b>	Naturais	310
	Naturais destinadas à preservação permanente ou reserva legal	838
	Florestas plantadas	4
<b>Sistemas agroflorestais</b>	Área cultivada com espécies florestais também usada para lavouras e pastoreio por animais	191

Fonte: IBGE – Censo agropecuário (2017). Organizado pelo autor (2024).

De acordo com a Tabela 2 é possível perceber uma grande quantidade do número de áreas plantadas em boas condições, com relação às pastagens, e à utilização de lavouras temporárias, que indicam a produção de curta ou média duração, além do grande número de

áreas destinadas às reservas legais e preservação permanente, o que irá influenciar diretamente no turismo rural local, como será abordado mais adiante.

Muitas das áreas de plantações, sejam temporárias ou permanentes, são o local de trabalho dos agricultores dos assentamentos, que, além das empresas, impactaram o Produto Interno Bruto (PIB) de Minaçu em 2020, no qual as atividades agropecuárias representaram cerca de R\$ 40 milhões de reais, equivalente a 4,40% do PIB do município, como pode ser visto nos dados da Tabela 3.

Tabela 3 - Produto Interno Bruto de Minaçu, 2020

<b>Atividade econômica</b>	<b>Valor relativo ao PIB (x 1000) R\$</b>
<b>Agropecuária</b>	43.230,10
<b>Indústria</b>	552.453,83
<b>Serviços - Exclusive Administração, defesa, educação e saúde públicas e seguridade social</b>	194.347,82
<b>Administração, defesa, educação e saúde públicas e seguridade social</b>	157.367,68
<b>Impostos, líquidos de subsídios, sobre produtos, a preços correntes</b>	35.295,36

Fonte: IBGE - Produto Interno Bruto dos Municípios, 2020. Organização: o autor (2024).

Apesar da agropecuária não desempenhar um papel econômico significativo, é inegável que ela reflete características rurais. Isso pode ser observado tanto nas produções voltadas para o comércio, como indicam os dados apresentados, quanto naquelas destinadas ao consumo familiar ou ao lazer, que serão apresentados a seguir. Essa presença da ruralidade no meio urbano pode ser entendida como a reprodução de traços típicos do campo, tornando-se parte da cultura e da paisagem dos lugares onde é praticada, como pode ser observado em uma feira local, “Feira do Apito” (Figura 8), local os produtores rurais comercializam boa parte de sua produção e onde é possível perceber elementos da dinâmica do campo, presentes na cidade.

A "Feira do Apito" recebe essa denominação devido ao sinal sonoro que marca o início das vendas: às dezessete horas em ponto, um apito ecoa, anunciando o início da comercialização das mercadorias. Seguindo as regras estabelecidas no regulamento da feira, nenhum item pode ser vendido antes desse sinal sonoro. No entanto, os consumidores têm a liberdade de se aproximar das bancas e selecionar as mercadorias que despertarem seu interesse.

Figura 8 - Feira do Apito

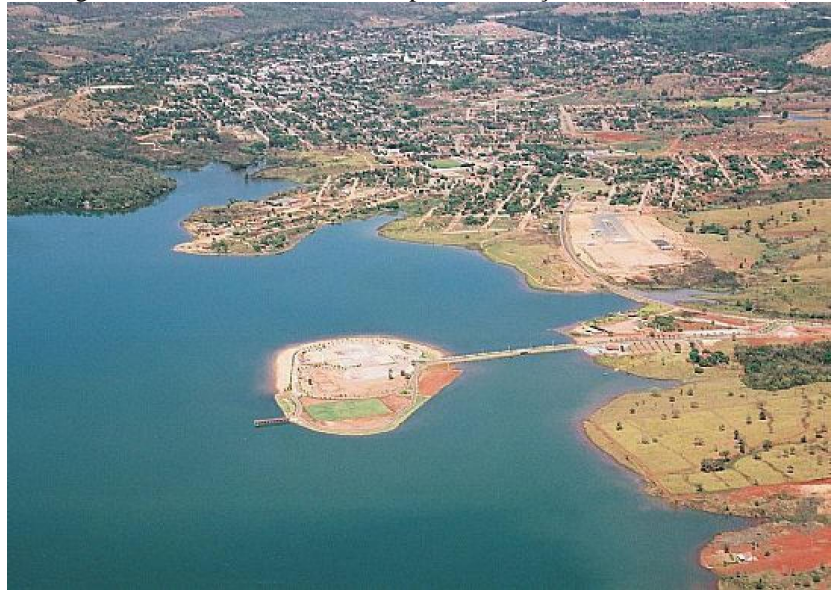


Fonte: o autor, registrada em 21 de julho de 2023.

A criação da Feira do Apito, da Figura 8, ocorreu através do Ofício nº 001/97, emitido em 21 de fevereiro de 1997, pela prefeitura municipal de Minaçu, segundo a Central de Associações dos Pequenos Produtores Rurais do Município de Minaçu (CAMPEAM). Essa iniciativa surgiu como resultado da demanda do presidente da cooperativa, que, na época, solicitou ao prefeito municipal um espaço para a criação de uma feira livre exclusiva para os produtores rurais locais. O objetivo principal era atender as necessidades das famílias camponesas, que utilizavam mão-de-obra familiar em suas propriedades e enfrentavam desafios na comercialização dos produtos excedentes como hortifrutigranjeiros, frutas, tubérculos, produtos derivados das criações animais e da agricultura, como: queijo, requeijão, farinha, polvilho e mandioca, dentre outras mercadorias (Silva, Teixeira, Portilho, 2015).

Além da feira, o município de Minaçu apresenta potencial turístico que vai além dos já mencionados Lago de Serra da Mesa e Lago de Cana Brava, que banham grande parte da cidade e da, famosa localmente, Praia do Sol (Figuras 9 e 10). Há, ainda, o rio Cana Brava, o córrego Lajeado, o córrego Rajado e diversas grutas e cachoeiras.

Figura 9 - Praia do Sol no município de Minaçu – GO (Vista aérea 1)



Fonte: Prefeitura Municipal de Minaçu (2024).

Figura 10 - Praia do Sol no município de Minaçu – GO (Vista aérea 2)



Fonte: Prefeitura Municipal de Minaçu (2024).

Em um estudo referente à potencialidade turística do município de Minaçu, Pereira e Almeida (2010) destacam a paisagem da mineração, a paisagem do Lago de Cana Brava e a paisagem do Lago de Serra da Mesa. Para as autoras, quanto às atividades relacionadas à modalidade “Ecoturismo” se destaca a infraestrutura próxima ao lago de Cana Brava com opção para lazer, pesca e festas, a Gruta do Ataíde, a cachoeira da Matula, a Cachoeira do Jorge e a da Fumaça, além do rio Lajeado.

No turismo rural, podem ser citadas visitas a fazendas, onde há produção de requeijão, queijos, hortas e a defumação de carne de porco, além de algumas dessas propriedades contarem com a presença de uma lagoa de água morna. Entre as fazendas estão: Lagoa dos Patos, Fazenda Valência, Fazenda Paraíso, Fazenda Canalinda, Fazenda Recanto da Paz e Fazenda Pau-Brasil. Vale ressaltar que, embora essas propriedades tenham potencial para o

turismo rural, ainda não possuem uma estrutura efetiva para receber os visitantes, com isso, a efetivação da prática turística ainda está em estágios “iniciais” (Pereira; Almeida, 2010). No entanto, possuem diversos elementos e características únicas, tanto materiais, quanto imateriais, que podem ser explorados (Pereira; Almeida, 2010). O município também conta com um Clube Eldorado (Figura 11), a 13 km e o Clube Lagoa Azul a 9,8 km de distância do centro da cidade, os dois clubes estão localizados no campo.

Figura 11 - Clube Eldorado em Minaçu-GO



Fonte: Prefeitura Municipal de Minaçu (2024).

De acordo com pesquisas de Silva e Borges (2012), Rodrigues e Borges (2014), Pereira e Teixeira (2015), Silva, Teixeira e Portilho (2015), Rua (2006), Moreira (2005), Marafon (2014), Suzuki, Araújo e Bitelli (2019), a cultura sertaneja, característica do modo de vida do campo, é encontrada, frequentemente, no cotidiano dos moradores da cidade de Minaçu, tanto na dimensão material, quanto na imaterial, como em hábitos que envolvem a produção de alimentos em hortas, criação de aves em quintais, cultivo de plantas medicinais, o modo de se vestir, e até mesmo a utilização de fogão a lenha, elementos que correspondem aspectos das ruralidades.

Na próxima seção serão apresentadas as potencialidades geográficas no que diz respeito aos conteúdos da relação cidade e campo nas aulas de Geografia e a suas contribuições para a cidadania e a formação do pensamento geográfico.

### 3.3 AS POTENCIALIDADES GEOGRÁFICAS NOS CONTEÚDOS SOBRE A RELAÇÃO CIDADE E CAMPO PARA FORMAÇÃO DO PENSAMENTO GEOGRÁFICO E DA CIDADANIA

A relação cidade e campo é um fenômeno que se expressa no espaço geográfico. Para seu entendimento é importante estudar seus conteúdos de modo que possibilite a formação dos conceitos, pois eles contribuem para a formação do pensamento geográfico. Diante disso, Pereira (2020) cita que os estudos da temática aumentam as possibilidades de leitura do espaço, já que, independentemente do local que o aluno mora, ele possuirá laços com o campo ou a cidade, seja direta ou indiretamente.

Incluir a relação campo e cidade nos conteúdos de Geografia, para Menezes (2014), possibilita um intercâmbio de informações onde o aluno, através da análise geográfica, compreende melhor suas realidades, reflete sobre os territórios e dá sentido e significado aquilo que está aprendendo, o que desperta interesse e torna o ensino de Geografia mais significativo aos estudantes.

Para Borges (2017), durante as aulas de Geografia, a relação cidade e campo nem sempre é trazida como interdependência desses espaços. De modo a sanar essa lacuna, Camacho (2008) defende um ensino de Geografia que leve em consideração o conhecimento e a cultura da população do campo, remetendo às ruralidades ao produzir o conhecimento geográfico. Uma vez que, muitos dos alunos que residem no campo e estudam na cidade possuem apenas a escola como fonte de conhecimento científico.

Borges (2017) alega haver constante dicotomização entre os espaços do campo e da cidade nas aulas de Geografia e sugere o trabalho a partir das representações sociais dos alunos, como solução para redução dessa dicotomia durante a formação dos conceitos geográficos. Essas representações sociais consistem em identificar os valores, crenças e concepções presentes na subjetividade dos sujeitos, permitindo expressar características além dos conteúdos a serem sistematizados, atribuindo mais sentido durante o processo de aprendizagem dos conteúdos da relação cidade e campo.

A atribuição de sentido a esses conteúdos da relação cidade e campo é essencial, de acordo com Menezes (2014), pois é preciso levar em consideração o cotidiano desses jovens ao realizar a problematização dos conteúdos possibilitando assim uma valorização dos saberes socialmente construídos pelos sujeitos. Diante disso, é válido ressaltar que, independente do aluno ser do campo ou da cidade, é necessário que haja representação que envolva o seu cotidiano, para que se sinta atraído pelos conteúdos geográficos e a aprendizagem seja significativa.

Para isso Menezes (2019) aborda que é importante pensar as aulas de Geografia enquanto parte de uma totalidade, onde a escola é um lugar de encontro, de experiência e saberes cotidianos e científicos, de diferentes sujeitos do campo e da cidade, e que possuem concepções e práticas cotidianas próprias. O professor, ao compreender tal importância, tem a possibilidade de resgatar os significados de viver na cidade e no campo e relacioná-los, proporcionando uma escola para todos, aulas de Geografia que levem em consideração os conhecimentos de todos, e que todos sejam representados e sintam-se como parte integral do processo de ensino e aprendizagem.

Pereira (2020), também, afirma que, independentemente da diversidade dos conteúdos, a temática da relação cidade e campo está sempre presente nos currículos escolares de Geografia. Já Borges (2017) diz que os currículos oficiais pouco contribuem para essa diferenciação, pois trazem a cidade como espaço hegemônico, gerando uma relação dicotômica, não trazendo a real relação entre a cidade e o campo, que raramente é mencionada durante as aulas. Para a autora, é de grande importância a abordagem da temática de modo que leve o aluno a pensar o campo como “espaço heterogêneo e dinâmico compreendendo suas diferentes funções e as problemáticas que o envolve” (Borges, 2017, p. 122).

Nessa perspectiva, Portugal e Souza (2016), trazem que a maior parte dos conteúdos dos currículos abordam uma relação de poder da cidade sobre o campo, trazendo uma imagem de generalização entre eles. Os autores dizem que isso é um desafio a ser superado e que para tanto é preciso realçar os modos de vida do campo para a construção de um ensino que priorize a sua realidade.

Diante disso, Pereira (2020) e Pereira e Lopes (2021, 2022), situam que é indispensável que o professor não tenha apenas o domínio do conhecimento específico do conteúdo, é necessário que ele saiba, também, levar esse conhecimento para os alunos. Dialogando com Shulman (1986), é através desse “Conhecimento Pedagógico do Conteúdo” da relação cidade e campo que o professor encaminhará as discussões para além do currículo, oferecendo uma perspectiva geográfica de interdependência da cidade e do campo e que estejam integradas ao espaço geográfico.

O Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (PCK), em síntese é uma forma de conhecimento prático usado para orientar a prática em sala de aula, norteado por perguntas como “o quê ensinar?”, e “como ensinar?”, o qual afirma que, além dos conhecimentos específicos curriculares a serem ensinados, é necessário que o professor também saiba como ensinar esses conhecimentos. Uma de suas principais características é o conhecimento de

estratégias de ensino específicas, utilizadas para suprir as necessidades de aprendizagem dos estudantes, em situações específicas em sala de aula (Shulman, 1986).

Para Camacho (2008), nem todos os professores possuem conhecimentos específicos a respeito do conteúdo e isso prejudica as aulas, porém isso não é culpa do professor, já que envolve fatores como a má formação inicial e uma formação continuada precária, o curto tempo para estudos e/ou preparo das aulas, cargas horárias sufocantes que não permitem que o professor, também, seja um pesquisador. Esses obstáculos dificultam até mesmo para que os próprios professores compreendam a realidade.

Dito isso, é válido ressaltar a importância da Geografia escolar, e de aulas de Geografia que envolvam o professor e aluno, para que ambos sejam parte do processo dialético de aprendizagem. Conforme Souza (2011), Straforini (2018) e Cavalcanti (2019), a Geografia escolar brasileira nas últimas décadas vem investindo esforços para que as aulas de Geografia se tornem significativas, contribuindo para atribuição de novos sentidos para o amplo desenvolvimento dos alunos. A presença da Geografia, enquanto disciplina escolar, é capaz de possibilitar leituras críticas e reflexivas do/no mundo e para isso os esforços envolvem seu trabalho com diferentes linguagens, estruturação de conteúdos articulados a conceitos, a serem desenvolvidos pelos estudantes, em prol da formação do pensamento geográfico, de forma que o aluno possa pensar sua realidade geograficamente e seja capaz de realizar análises geográficas dos fenômenos do/no mundo contemporâneo.

Para Straforini (2018, p. 176) o objetivo maior da Geografia escolar é a “leitura reflexiva e cidadã do mundo contemporâneo”. Seguindo essa perspectiva, Souza (2011, p. 60) contribui ao dizer que “um ensino eficaz é aquele que cumpre com a função escolar na formação do cidadão autônomo e crítico capaz de superar os problemas que afligem a sociedade atual. Ao trabalhar com conteúdos geográficos, é preciso que se tenha claro qual é o papel da Geografia na escola no cumprimento de sua função social”.

Para entender a leitura reflexiva e cidadã do/no mundo contemporâneo Souza (2011) aponta que outras perspectivas de cidadania vêm sendo abordadas, reivindicadas e reconhecidas nos últimos anos e vão além da cidadania compreendida como participação política durante as eleições, que em geral é pensada e abordada nas escolas como algo alheio ao ambiente escolar, distante dos conteúdos e da relação entre professor e aluno, mas uma cidadania na perspectiva de inclusão social, respeito à diversidade, melhores e maiores qualidade/s e condições de vida e sobrevivência para todos. Nesse particular, o autor propõe a pensar:

[...] uma cidadania que promova a consciência crítica dos indivíduos sobre a sua realidade social e espacial, sobre seu direito às condições mais dignas de sobrevivência, direito às suas manifestações culturais, direito de acesso ao conhecimento etc., veremos que a escola tem responsabilidade direta e indireta com essa outra dimensão de cidadania. Direta quando ela possibilita às pessoas a construção do conhecimento e a tomada de uma consciência crítica sobre a realidade. Indireta quando se crê que o saber e a consciência crítica possibilitam outras práticas sociais capazes de mudar a realidade (Souza, 2011, p. 64-65).

Entendendo a cidadania como uma condição dada ao sujeito que vive em sociedade, a qual deve ir além de exercer direitos e deveres, mas sim, uma oportunidade para que sejam respeitadas as diferenças sociais e culturais dos seres humanos, a partir de suas realidades sociais e espaciais, que possibilitem o desenvolvimento de um pensamento autônomo e crítico por cada cidadão. Diante disso, é fundamental que a escola possibilite a construção de conhecimentos para a cidadania, pois, de acordo com Damiani (2001), a promoção da cidadania envolve o sentido de conhecer o espaço e se reconhecer nele/dele e a rede de relações a qual o sujeito é e está inserido.

Para possibilitar o desenvolvimento dessas práticas sociais e da consciência crítica pretendida, a Geografia escolar deve objetivar, entre outras coisas, que o aluno possa “produzir em suas cotidianidades práticas espaciais de significação reflexiva e cidadã do mundo” (Straforini, 2018, p. 176). Logo, tem como objetivo a formação do pensamento geográfico. A Geografia escolar é, desse modo, entendida por Cavalcanti (2019, p. 65), como “conjunto de saberes, internalizados e amalgamados pelo professor, originados em diferentes campos do conhecimento e em diferentes dimensões da prática”, entre elas os campos da Educação e da Geografia.

O pensamento geográfico atua na realidade com base nos conceitos e princípios que foram produzidos, para produzi-lo é necessária a análise geográfica dos fenômenos, o que possibilita uma ampliação em sua capacidade de pensamento e a formação de conceitos.

Para Cavalcanti (2019), a formação de conceitos reforça a ideia de que o pensamento geográfico possui seu ponto de vista próprio, o da espacialidade, que é desenvolvido a partir do Espaço Geográfico como conceito-chave e conceitos estruturantes construtivos como paisagem, território lugar, região, natureza e subconceitos como cidade e campo, meio ambiente, urbano, agrário, que também são chamados de temas geográficos por Cavalcanti (2019) e Souza (2011), os quais são utilizados em análises específicas, em suas objetividades/subjetividades.

A internalização dos conceitos básicos da Geografia é fundamental para a estruturação e desenvolvimento do pensamento geográfico, pois segundo Souza (2011, p. 56) possibilita “aprendizagem desses conceitos e de temas em diversas escalas de análise, em que se faz uma

correlação entre as espacialidades sistematizadas pelo conhecimento geográfico e as espacialidades cotidianas do aluno”, para isso é necessário que o professor tenha clareza metodológica durante a mediação, para possibilitar a formação dos conceitos geográficos.

Diante disso, Bento (2015) fala da importância de mobilizar o interesse do aluno, despertar o seu desejo pelo conhecimento. Para tanto, é preciso compreender os elementos e as necessidades que ele traz para o ambiente escolar, a partir dos conhecimentos prévios, o lugar vivido e experienciado por ele, para que, assim, o professor possa motivá-lo durante a mediação didática.

Para dar conta do espaço geográfico enquanto objeto, a Geografia escolar, e em específico o professor de Geografia, deve ter clareza dos conteúdos a serem trabalhados e deve lidar com representações da vida dos alunos, sobrepondo o conhecimento dos conteúdos, mas sem se distanciar do formalismo teórico da ciência. Proporcionando, planejando e criando situações e atividades que valorizem as experiências, informações e referências cotidianas dos alunos e possibilite a aprendizagem (Castrogiovanni, 2017) e (Callai, 2017).

Segundo Castrogiovanni (2017), o professor de Geografia precisa criar diferentes situações e estratégias de ensino envolventes, participativas e que favoreçam o desenvolvimento das habilidades cognitivas, visando uma aprendizagem significativa e possibilitando a formação dos conceitos geográficos. Tais estratégias devem partir do lugar que “[...] é formado por uma identidade. O estudo dos lugares deve contemplar a compreensão das estruturas, das ideias, dos sentimentos, das paisagens que ali existem, com os quais os alunos estão envolvidos ou que os envolvem” (Castrogiovanni, 2017, p. 13).

As relações que se concretizam em lugares específicos ajudam na compreensão dos fenômenos que ocorrem em diferentes extensões territoriais seja local, regional e global. O lugar está presente em diferentes formas e a compreensão da realidade do mundo atual se dá a partir dos novos significados da dimensão local do espaço. Para Callai (2017, p. 112) “[...] aprendendo a pensar o espaço, a partir do lugar, poderemos descobrir o mundo, tendo a possibilidade de construir com os alunos um método de análise que favoreça a construção da cidadania”. Logo, segundo a autora, estudar e compreender o lugar é ir além das condições naturais e humanas, pois se busca motivos internos e externos, seja conhecer os vínculos afetivos que ligam as pessoas a esses espaços, como elas vivem, alimentam, fazem e usufruem do lazer nele, aspectos esses que envolvem a identidade e a dimensão do pertencimento, o que é necessário para compreender o que acontece em cada lugar.

O sujeito, ao compreender o lugar onde vive, irá conhecer a própria história, fazer análise dos fenômenos que ali ocorrem e relacioná-la em diferentes extensões e escalas

territoriais para entender diferentes aspectos e, além disso, outros espaços. Logo, se pode dizer que ao atribuir significado e identidade ao processo de ensino, faz com que os alunos se sintam representados.

Correlacionando com a temática da relação cidade e campo, própria do município de Minaçu, fica evidente a importância de compreender a dimensão histórica dessa relação, como se viu em Lefebvre (1991 [1969]), (2001), Endlich (2006), e (Souza; Maia, 2020), pois ela possibilita a analogia, conexidade, extensão, e escala geográfica que para Cavalcanti (2019) são princípios geográficos e junto aos conceitos atuam no pensamento sobre a realidade.

Diante disso, o analisar e pensar os fenômenos a partir da escala geográfica, nas dimensões local, regional e global, é essencial para o sentido e compreensão de dado fenômeno, em uma perspectiva espacial. A Escala Geográfica, para Racine, Raffestin e Ruffy (1983), permite revelar e tornar visível aquilo que, sem o esforço teórico, seria invisível e poderia passar despercebido.

Já a analogia, é definida, de acordo com Ritter (1779-1859) e La Blache (845-1918). Para eles, todo fenômeno geográfico deve ser comparado a outros, para que através das semelhanças e diferenças seja possível estabelecer uma melhor compreensão. Para Brunhes (1869-1930) todo fenômeno geográfico possui caráter dinâmico e seu estudo deve compreender sua conexidade e extensão com o tempo, já que os fatos não ocorrem isolados. Isso se refere à conexidade em que esses fatos ocorrem em um sistema de relações, sejam elas locais ou interlocais, para que junto com a analogia contribuam e complementem a ideia de proposta e análise dessa relação (Nogueira; Carneiro, 2009).

Para os autores, a complexidade do mundo atual exige tanto do professor, quanto do aluno a formação do pensamento geográfico a partir das relações e interconexões. Como abordado anteriormente, os princípios geográficos contribuem para sua formação, pois atuam junto com os conceitos para que ocorra a análise crítica do/no mundo.

Diante das reflexões empreendidas até aqui, foi possível analisar o currículo de Geografia dos anos finais do Ensino Fundamental na intenção de identificar os conteúdos da relação cidade e campo e como esses conteúdos podem aparecer nas aulas de Geografia nas escolas do estado de Goiás.

Na pesquisa de Borges (2017), fez-se análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN [1998]) e Currículo Referência do Estado de Goiás (CRE-GO) (Goiás, 2012). Partindo do estudo de Borges (2017) e ao verificar que ele é anterior à estruturação do DC-GO (Goiás, 2018), documento que foi estruturado a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

(Brasil, 2018), propôs-se aqui analisar o currículo mais recente de Geografia dos anos finais do Ensino Fundamental, no contexto goiano, já que a escola em que se pretendia aplicar as orientações metodológicas para se trabalhar a relação cidade e campo está localizada no município de Minaçu, região norte do estado de Goiás. É válido destacar que o currículo não é apenas uma seleção de conteúdos, ele tem em si uma intencionalidade, assim como toda produção cultural.

Segundo Straforini (2018), no âmbito da educação, essa intencionalidade está constantemente em conflito, haja vista o frequente processo de seleção do que é considerado importante de ser ensinado e aprendido na escola, principalmente no caso da Geografia escolar. A intencionalidade do currículo, para Libâneo (2019), acaba por afetar o espaço e a autonomia pedagógica. A partir disso, é preciso considerar alguns aspectos das especificidades do currículo, a qual Sacristán (2000), vai definir através de três concepções: o formal, o real e o oculto.

O currículo *formal* é o currículo prescrito, já estabelecido pelo sistema de ensino, com suas diretrizes curriculares, conteúdos e objetivos das disciplinas e áreas do conhecimento. O currículo *real* é o currículo que acontece dentro da sala de aula, é onde entra em ação o projeto pedagógico e os planos de ensino. O currículo *oculto* não é claramente explícito e perceptível, é caracterizado pelas influências que envolvem a aprendizagem dos alunos e o trabalho dos professores, sendo que possuem um impacto significativo no modo que os professores conduzem suas aulas, envolvendo valores, significados, modos de agir, crenças, percepções e metodologias que não foram prescritos ou planejados (Sacristán, 2000). Desse modo, ressalta-se a importância do currículo oculto, o qual surge durante a mediação, a partir das influências dos sujeitos que estão envolvidos no processo.

O DC-GO (Goiás, 2018) é dividido em áreas do conhecimento, nas quais as Ciências Humanas, no Ensino Fundamental, possui dois componentes curriculares: História e Geografia. Essa área possui sete competências específicas que se articulam com as dez competências gerais da BNCC e em cada um dos componentes curriculares há competências específicas. No caso da Geografia verificaram-se sete competências, que estão articuladas com as competências das Ciências Humanas e com as dez competências gerais da Educação Básica.

Para que o aluno desenvolva as competências específicas das Ciências Humanas e do componente curricular, cada um dos componentes apresenta habilidades que buscam serem desenvolvidas de acordo com o ano que o aluno estará cursando, as habilidades são organizadas em unidades temáticas. Na Geografia, as unidades temáticas dos anos finais do

Ensino Fundamental são: O sujeito e seu lugar no mundo; Conexões e escalas; Mundo do trabalho; Formas de representação e pensamento espacial; Natureza, ambientes e qualidade de vida.

O texto introdutório de Ciências Humanas apresentado no currículo não dialoga com o apresentado na divisão em que a Geografia aparece. O texto introdutório em Goiás (2018), fala das especificidades das Ciências Humanas e cita que o foco dessa área é a formação de um cidadão integral e o desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal, porém por mais que o texto fale em cidadania, ele não fundamenta sua definição em um referencial teórico e não articula as habilidades apresentadas, a fim de objetivar a formação de um cidadão. O texto, também, não contempla e não leva em consideração a diversidade e as singularidades de alguns espaços, como as que ocorrem, por exemplo, na relação cidade e campo.

Quanto às competências específicas da Geografia, na de número quatro: “Desenvolver o pensamento espacial, fazendo uso das linguagens cartográficas e iconográficas, de diferentes gêneros textuais e das geotecnologias para a resolução de problemas que envolvam informações geográficas” (Goiás, 2018, p. 77) é possível perceber a menção a diferentes gêneros textuais, o que viabiliza o trabalho com a linguagem dos quadrinhos, porém a linguagem dos quadrinhos não é vista com frequência no livro didático analisado (Dellore, 2018). Além disso, destaca-se que apesar da competência em desenvolver o pensamento espacial possibilite aos alunos pensarem geograficamente, as pretensões e os fazeres do trabalho nesta pesquisa vão além do pensamento espacial, sendo mais relevante dar protagonismo ao pensamento geográfico.

No estudo de Miranda (2016), com base no estudo de diferentes teóricos, ela concluiu que o pensamento espacial está mais associado às habilidades de perceber elementos do ambiente, relacioná-los entre si e armazenar essas informações para orientar a movimentação e a interação com o espaço, permitindo que o indivíduo se situe e se movimente no espaço. Para a autora, esse processo é concebido como um desenvolvimento contínuo, que tem início no nascimento e se estende até a adolescência, sendo impulsionado, principalmente, pela atividade sensório-motora e pela capacidade de representação espacial. Logo, o pensamento espacial está relacionado às atividades do cotidiano, com a empiria.

Já o pensamento geográfico, “[...] é um processo intelectual, pois vai além da simples informação sensorial ou de observação, [...] não se desenvolve naturalmente, mas antes responde a processos intencionais, geralmente derivados da instrução ou educação geográfica” (Miranda, 2016, p. 32, tradução nossa). Tal qual, pretendeu-se no estudo aqui realizado.

Ainda sobre o currículo de Geografia, chamado de “Componente curricular de Geografia” (Goiás, 2018) é dividido entre 6º, 7º, 8º e 9º ano dos anos finais do Ensino Fundamental, cada ano apresenta subdivisões: Unidade Temática; Objeto de conhecimento/Conteúdos; Habilidades. Cada um dos eixos temáticos possui objetos de conhecimento que remetem diretamente à habilidades, que vão ficando mais complexas de acordo com os anos escolares. Diante disso, focou-se em verificar os objetos de conhecimento/conteúdos e habilidades que fazem menção, ou estão associados, à relação cidade e campo (Anexo A).

No que diz respeito ao sexto ano, na unidade temática “Natureza, ambientes e qualidade de vida” é apresentado o conteúdo “As formas de relevo, os solos e sua ocupação: urbana e rural”, o qual é voltado para os aspectos físico-naturais do urbano e do rural.

Na unidade “O sujeito e seu lugar no mundo”, com o objeto de conhecimento/conteúdo “Identidade sociocultural”, apresentam-se as temáticas voltadas para os diferentes tipos de paisagens e sua formação. Mesmo esses conteúdos não fazendo menção direta, é possível estabelecer relações com a cidade e o campo, por abordarem a paisagem do município na primeira habilidade. Além de trazer outra habilidade, em que atribui a análise da paisagem de acordo com a modificação humana e a relação com os povos originários.

Na última unidade temática denominada “Mundo do trabalho”, os objetos de conhecimento/conteúdos apresentam as temáticas “Transformação das paisagens naturais e antrópicas: transformações das paisagens pelo trabalho; Mudanças na interação humana com a natureza; Urbanização e industrialização”, as quais se relacionam diretamente com os conteúdos, pois as transformações das paisagens pelo trabalho e a interação humana de acordo com a industrialização resultaram em modificações na relação cidade e campo.

Sobre o sétimo ano, o currículo é voltado para formação territorial e regional do Brasil e sua paisagem, assim como a distribuição espacial, fluxos econômicos e populacionais que se relacionam diretamente à relação pretendida nesse estudo, pois como visto, o Brasil é um país que, inicialmente, possuía a maior parte da população residente no campo. A maioria dos objetos de conhecimento/conteúdos e habilidades desse ano escolar remetem à temática da relação cidade e campo, seja em seus aspectos culturais, sociais, seja na diversidade de dinâmicas enquanto eixo central.

Na unidade temática “Conexões e escalas” aborda em um dos objetos de conhecimento/conteúdos “Movimentos sociais urbanos e rurais”, abarcando aspectos sociais e os movimentos que permeiam os espaços rurais e urbanos.

De modo geral, a habilidade: “(EF07GE01-A) Identificar o imaginário/conhecimento que os estudantes possuem acerca das paisagens e da formação territorial do Brasil” (Goiás, 2018, p. 83), é mais geral, e por mais que não contemple, especificamente, a relação cidade e campo, dá liberdade para buscar elementos que perpassam todas as outras habilidades e contribuir no processo de formação do conceito da relação cidade e campo, suas ruralidades e urbanidades.

No currículo do oitavo ano, parte-se da unidade temática “O sujeito e seu lugar no mundo”, que remete à distribuição da população humana pelo mundo em diferentes fluxos migratórios. O currículo permeia essa discussão com temas centrais como a América-latina e o continente Africano, temáticas que envolvem, mesmo que indiretamente, a relação cidade e campo. Por partir da premissa de distribuição das populações pelo globo, possibilita trabalhar o êxodo rural, o surgimento e o desenvolvimento da indústria nesses países, partindo da perspectiva da cidade e do campo e levando à possibilidade de utilizar a escala geográfica para relacionar as dinâmicas em outros espaços. Esse é o único ano em que aparece a unidade temática “Formas de representação e pensamento espacial”, na qual a linguagem cartográfica é citada como sugestão para o desenvolvimento de habilidades relacionadas à temática do urbano e do rural. Logo, a discussão é voltada para o urbano, deixando de lado discussões sobre os povos originários do campo e suas relações econômicas, sociais e culturais.

No nono ano a relação cidade e campo é abordada, de modo sintético, na unidade temática “Mundo do Trabalho”, porém é necessário correlacionar com os conteúdos do campo e do rural, já que aparece apenas enquanto urbanização mundial, desenvolvimento tecnológico e formas de trabalho. Nas habilidades remete-se às formas de trabalho, divisão de trabalho, agropecuária e industrialização e mecanização da agropecuária.

Por mais que o campo seja antecessor da cidade, como discutido no início dessa seção, no nono ano sua importância é deixada de lado para compor temáticas relacionadas aos processos de integração mundial e a globalização, com destaque sendo dado a temas como a hegemonia europeia na unidade “O sujeito e seu lugar no mundo”.

Diante dessa análise, verificou-se que o sexto e o sétimo anos apresentam a temática da relação cidade e campo de modo mais contundente. O sexto apresenta a temática e o sétimo vem com a ideia de aprofundar nesses conteúdos. Ao adentrar o oitavo e nono anos, o foco se volta para a compreensão dos espaços globais e da geopolítica. Nesse contexto, apesar da relevância crucial da dinâmica da relação cidade e campo, ela não aparece como um tema explícito nesses anos escolares.

No currículo (Goiás, 2018) foi observada certa “confusão” no entendimento dos conceitos, já que urbano e rural aparecem como sinônimos de cidade e campo. Desse modo, durante a análise dos objetos do conhecimento/conteúdos, não foram encontrados temas específicos que remetessem as ruralidades e urbanidades presentes na relação cidade e campo. E que há momentos em que apenas o urbano é citado, dando a ideia de centralização e superioridade do estilo de vida urbano sobre o rural. Diante disso, foi proposto um percurso didático a partir da temática, pois ela apresenta aspectos importantes da relação cidade e campo que não foram evidenciados através do currículo.

Observa-se que o currículo baseado em competências, aparentemente, se apresenta sem preocupação ou compromisso com a formação do pensamento geográfico e muito frágil nas dimensões de um ensino significativo, que promova o desenvolvimento cognitivo dos alunos com base nos conhecimentos da ciência geográfica. É preciso que o professor vá além, faça correlações com as temáticas e utilize os diferentes recursos e instrumentos de mediação, como a linguagem dos quadrinhos e os conceitos estruturantes da Geografia como referências para o ensino. Linguagem essa que, ao ser bem empregada durante o processo de mediação didática, pode contribuir com a formação de conceitos culminando assim no pensamento geográfico.

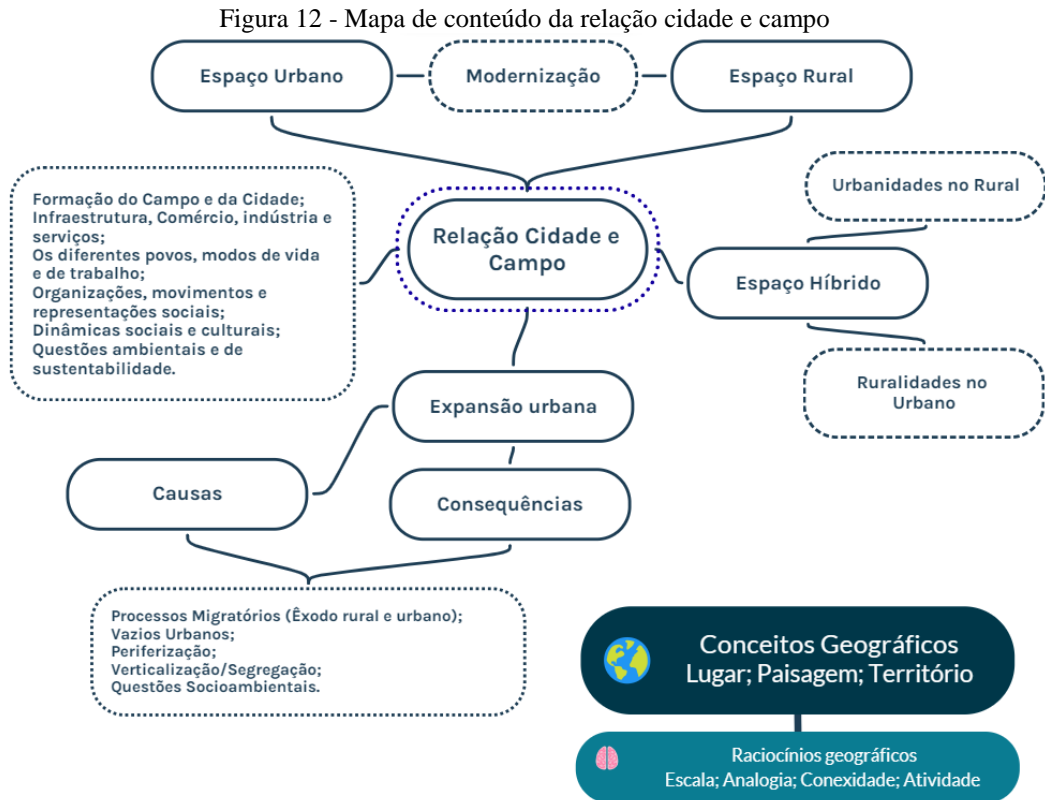
Em relação ao livro didático do 6º ao 9º ano, de Geografia do Projeto Araribá Mais analisado, Dellore (2018), observou-se que no livro do 6º ano há quatro capítulos referentes à relação cidade e campo: Capítulo 13 – O espaço rural e suas paisagens; Capítulo 14 – O espaço urbano e suas paisagens; Capítulo 15 – Recursos Naturais e atividades econômicas; Capítulo 16 – Agricultura e a pecuária. Nos capítulos 13 e 14, os conteúdos são separados de forma dicotômica, não se relacionando entre si, percebe-se uma sobreposição do espaço urbano sobre o rural. Em relação aos capítulos 15 e 16 são elencados apenas os aspectos econômicos, no que se refere ao campo.

Quanto ao livro didático do 7º ano, foram identificados dois capítulos de interesse do estudo: Capítulo 8 – Industrialização e urbanização brasileira - onde são apresentados conteúdos voltados para expansão urbana; Capítulo 9 – Espaço rural - onde se trata sobre a agricultura familiar, povos indígenas e movimentos sociais de modo sintético. Por mais que se notem capítulos específicos, a temática não se aprofunda, porém não há um conteúdo base que envolva as ruralidades e urbanidades presentes na cidade e no campo. Os conteúdos são tratados de modo geral, sem base teórica que justifique sua perspectiva e dão enfoque à cidade, dicotomizando assim a relação cidade e campo.

Nos livros didáticos do 8º e 9º anos não há capítulos que trabalhem os conteúdos da relação cidade e campo de modo explícito. No 8º se aborda sobre os continentes América e África e no 9º predominam as discussões sobre a geopolítica dos continentes Ásia, Europa, Antártida e Oceania.

Constata-se, assim, pouco aprofundamento referente aos conteúdos da relação cidade e campo em um material tão importante e presente nas aulas de Geografia. Essa análise do livro didático justifica o uso de outros instrumentos que contribuam com a mediação didática e serão adotados durante a etapa sistematizar do percurso didático na próxima seção. Além da elaboração de tiras para o uso da linguagem dos quadrinhos, a fim de contribuir e potencializar a abordagem do professor no processo de mediação didática desses conteúdos.

Diante disso, foi proposto pensar um mapa de conteúdo com base em Santos (2021), que o apresenta com uma estrutura esquemática e representação de ideias e conceitos em uma rede de proposições. Cavalcanti (2019) orienta que antes da organização de um percurso didático, é importante a construção de um mapa de conteúdo, em que se terá uma melhor definição dos conteúdos a serem trabalhados, no caso a relação cidade e campo. A partir dos estudos e disciplinas realizadas durante o desenvolvimento da pesquisa e com base no que foi discutido no decorrer desta seção, foi organizado o mapa de conteúdo, Figura 12, para os estudos da relação cidade e campo.



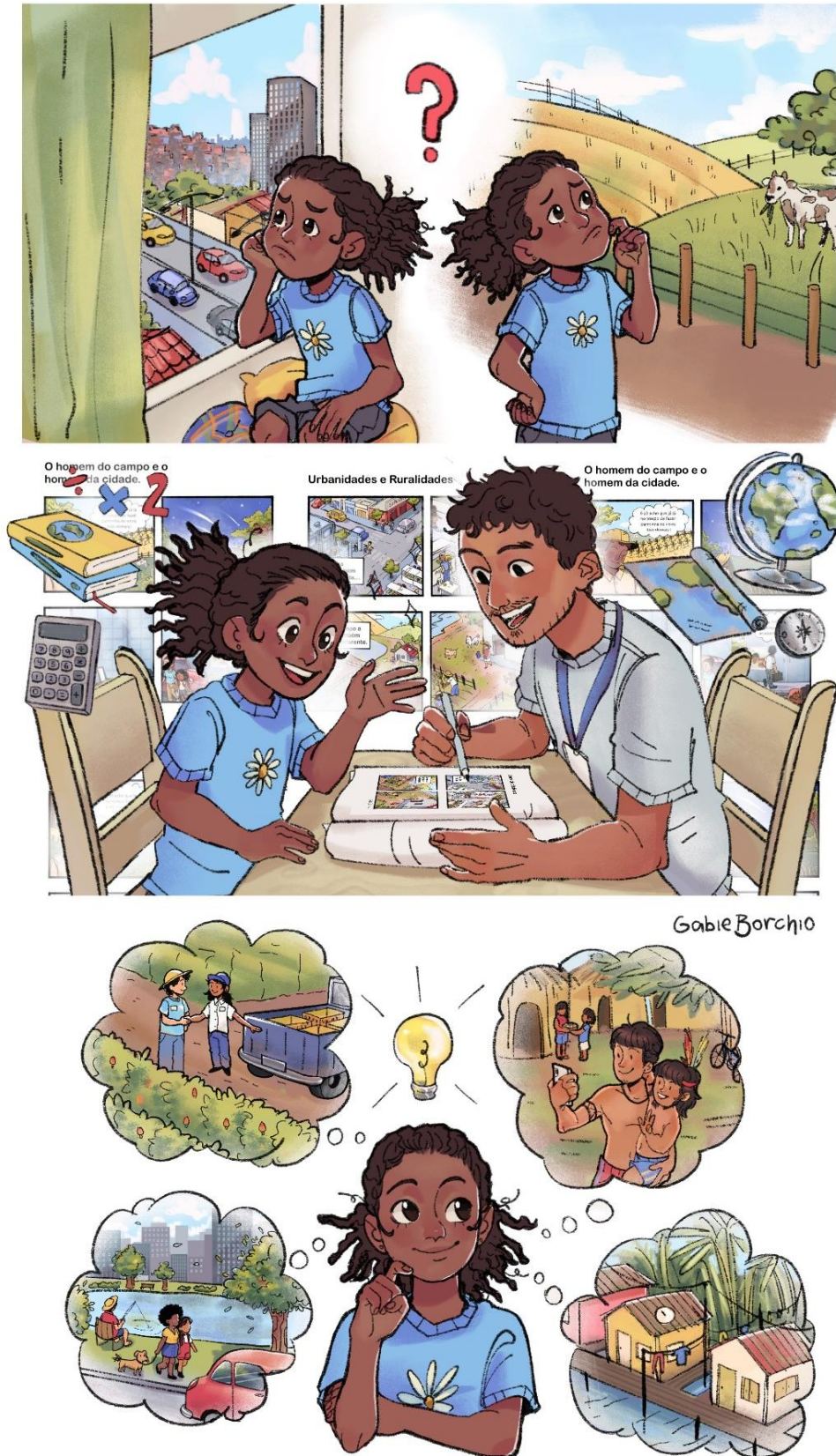
Fonte: organizado pelo autor (2024).

Com base na Figura 12 elaborou-se o percurso de mediação didática com a temática de urbanidades e ruralidades na relação cidade e campo no sétimo ano, já que o currículo analisado não contempla de modo específico esse conteúdo em suas habilidades.

Na próxima seção será abordado como ocorreu o processo de desenvolvimento das orientações didáticas metodológicas, utilizando a linguagem dos quadrinhos para os estudos da relação cidade e campo e como se deu sua aplicação nas aulas de Geografia.

### 4 MEDIAÇÕES DIDÁTICAS COM OS CONTEÚDOS DA RELAÇÃO CIDADE E CAMPO USANDO A LINGUAGEM DOS QUADRINHOS

Figura 13 – Formação de conceitos da relação cidade e campo



Gabie Borchio

A tira em quadrinhos de três andares apresentada na Figura 13 não possui balões de fala ou quadros delimitando o desenho, entretanto faz o uso da linguagem não verbal, a qual é predominante, com seus desenhos, símbolos e representações variadas. Tira que necessita de uma interpretação dada por um repertório estabelecido previamente, que não seria possível sem mediações prévias, por parte do professor.

A tira mostra a menina apresentada na figura da seção 2, a qual diante de todas as diferentes linguagens à disposição, junto com a perspectiva da relação cidade e campo, apresentada na seção 3, resultando, agora, na representação do processo de mediação didática do professor, ao utilizar a linguagem dos quadrinhos na aula de Geografia.

A partir disso, as próximas seções conterão o processo de elaboração do percurso didático e as orientações para mediação didática nas aulas de Geografia. Levando em consideração as ruralidades e urbanidades presentes na relação cidade e campo e utilizando como instrumento a linguagem dos quadrinhos.

#### 4.1 PROPOSTA DE ENSINO SOBRE A RELAÇÃO CIDADE E CAMPO USANDO A LINGUAGEM DOS QUADRINHOS

Primeiramente, é importante pensar mediações didáticas no ensino de Geografia, que possuam potencial para o desenvolvimento do pensamento conceitual do aluno (Oliveira, 2021). O professor enquanto mediador utilizará meios para que o aluno possa desenvolver seu modo de pensar geográfico.

Oliveira (2021) defende que os dois sujeitos, professor e aluno, são protagonistas na elaboração do conhecimento durante o processo de ensino e aprendizagem, possuindo como referência a realidade. Para mobilizar o pensamento conceitual da Geografia escolar, o professor precisa envolver articulações dos conhecimentos dos alunos, da escola e das metodologias, através da ação didática.

Para Gauthier (1998, p. 59), “A qualidade dos professores não será melhorada a menos que melhoramos a qualidade da formação que lhe é dispensada; entretanto não podemos realizar essa tarefa sem mudar as universidades, o sistema de reconhecimento profissional e as próprias escolas”. Logo, não é possível investir na melhoria da construção dos saberes, sem que os professores reflitam sobre a própria prática durante a ação didática.

A partir da afirmação, Giroux (1997, p. 159) diz que os professores "em vez de aprenderem a refletir sobre os princípios que estruturam a vida e a prática em sala de aula, [...]

aprendem metodologias que parecem negar a própria necessidade de pensamento crítico", e que os professores têm o importante papel na formação de cidadãos ativos e críticos.

Oliveira (2008, p. 30) corrobora com a discussão ao dizer que “a formação não se constrói pela acumulação de cursos e de conhecimentos, mas sim de um processo de reflexão crítica sobre a prática e da reconstrução permanente de uma identidade pessoal”. Com isso, D’ávila (2013, p. 43), vem dizer que “a prática pedagógica, através da ação do professor competente, poderia engendrar a superação do caráter reprodutivo da educação, [...] [pode ir] além de seu sentido político, pode também revelar uma dimensão lúdica e sensível, tão esquecida na escola”.

Desse modo, uma prática crítica e reflexiva do professor de Geografia é importante para superar o caráter reprodutivo dos conteúdos. Para D’ávila (2013), o conceito de mediação não é uma somatória, mas sim a tentativa de construção de um novo conhecimento, não a partir da negação absoluta, mas com a incorporação de novos conceitos relacionados ao repertório. De acordo com ela, a

[...] mediação do professor se realiza no desenvolvimento das suas atividades de ensino, no coração da mediação didática. Ensinar provém do latim *insignare* e significa mostrar, indicar. O objetivo do ensino é a aprendizagem; embora essa finalidade não seja sempre atingida, é ela que dá sentido ao ato de ensinar (D’ávila, 2013, p. 62).

Cabe ao professor possibilitar e despertar o interesse e o desejo do aluno pelo conhecimento. “[...] Um saber teórico-prático que medeia a mediação cognitiva, importando, portanto, saber não só como se ensina, mas, também, como se aprende, para que se possa pensar em formas de intervenção didática mais instigantes e prazerosas (D’ávila, 2013, p. 45)”. Pois, a construção de um pensamento crítico é favorecida em um ambiente motivador, o qual o professor pode possibilitar condições de prazer ao aprender.

Ainda para a autora,

[...] a mediação do professor, no seio da mediação didática, deverá, pois, incluir três aspectos fundamentais o domínio do *saber*, do *saber-fazer*, de ordem psicopedagógica (que permite compreender os processos de aprendizagem) e didática (que permite compreender, em decorrência do primeiro, os processos de ensino) e do *saber sensível*, de caráter ludo-artístico (D’ávila, 2013, p. 65).

A partir disso, a autora considera dois componentes importantes para o processo de intervenção pedagógica, sendo o primeiro: o saber psicopedagógico e didático, logo é necessário saber como se aprende para saber ensinar, é importante a compreensão do professor de como o conceito de mediação cognitiva e didática ocorre; e o outro, a natureza lúdica/sensível, para que o professor possa articular a ludicidade com a dimensão artística e



geográficos, articulados com os raciocínios, como base lógico-racional, a fim de promover a construção do pensamento geográfico.

O **problematizar** se dá por envolver os questionamentos e voltar a atenção para o tema, a fim de orientar como o professor deve encaminhar as outras etapas. O **sistematizar** visa discutir as características do tema e conhecer seus aspectos sistematizados pela ciência. O **sintetizar** entra para finalizar a unidade ou conteúdo trabalhado em um esforço de síntese, através de instrumentos que poderão ser utilizados para avaliação dos resultados, reflexão da temática estudada e levantar os aspectos compreendidos e não compreendidos pelo tema.

É importante lembrar que essas três etapas são encaminhamentos e podem ser desenvolvidas em uma aula, ou mais, a depender da necessidade do tema a ser trabalhado. Não há necessidade de ser desenvolvida de modo linear, mas articuladas em relação de interdependência, de modo que o professor pode retomar a uma etapa anterior e/ou avançar durante seu desenvolvimento.

Diante disso, em consonância com o mapa de conteúdo elaborado na seção 3, foi elaborada a seguinte proposta didática:

Quadro 1 - Proposta didática para estudo dos conteúdos da relação cidade e campo utilizando a linguagem dos quadrinhos.

<b>Ano:</b> 7º ano do Ensino Fundamental.	<b>Aulas:</b> 03
<b>Tema:</b> As Urbanidades e Ruralidades que constituem a relação Cidade e Campo em Minaçu.	
<b>Objetivo:</b> Utilizando como instrumento de mediação didática a linguagem dos quadrinhos, possibilitar que os alunos formem conceitos da relação entre cidade e campo a partir das urbanidades e ruralidades.	
<b>Objetivos específicos:</b>  Identificar como os alunos compreendem a relação cidade e campo; Apresentar aspectos e dimensões históricas e geográficas das urbanidades e ruralidades que constituem a relação cidade e no campo; Possibilitar que os alunos formem conceitos geográficos sobre a relação cidade e campo a partir das urbanidades e ruralidades.	
<b>Conteúdos:</b>  - Diferentes modos de vida e trabalho na Cidade e no Campo. - Os processos históricos e geográficos das relações entre a Cidade e o Campo. - As diferentes Urbanidades e Ruralidades presentes na relação Cidade e Campo em Minaçu.	
<i>Continua...</i>	

<i>Continuação do Quadro 1</i>		
<b>Problematizar</b>	<b>Sistematizar</b>	<b>Sintetizar</b>
<p>1 – Levantar os aspectos das ruralidades e urbanidades que os alunos identificam em seu cotidiano;</p> <p>2 – Apresentar para os alunos como os aspectos da urbanidade e ruralidade que eles reconhecem no espaço vivido e no espaço concebido influenciam nas suas experiências e vivências;</p> <p>3 – Entender a concepção dos alunos sobre a relação Cidade e Campo;</p>	<p>4 – A partir dos elementos apresentados pelos alunos, classificar o que constitui as urbanidades e as ruralidades, demarcando seus papéis na constituição da relação cidade e campo;</p> <p>5 – Expor outros elementos que não se fazem presentes no repertório do aluno, que constituem a relação cidade e campo, levando em consideração as urbanidades e ruralidades.</p> <p>6 – Fazer analogias e correlações entre os elementos da urbanidade e da ruralidade, em diferentes escalas, tratados até então;</p>	<p>7 – Possibilitar que os alunos expressem por meio da linguagem dos quadrinhos, o que compreendem sobre urbanidades e ruralidades na relação cidade e campo.</p>
<b>Descrição da Proposta</b>		
<p>- Apresentar a tira em quadrinhos do “homem do campo e o homem da cidade” e tira da Mafalda (em anexo), fazer a leitura e análise coletiva junto aos alunos e apresentar a importância dos estudos da relação cidade e campo.</p> <p>- A partir da leitura, trazer os seguintes questionamentos: “Essas representações são fiéis às que ocorrem na realidade?”, “Porque o campo está representado como um local que remete ao tédio nas duas tiras?”, “Quais outros elementos que se apresentam no dia-a-dia e não estão presentes nos quadrinhos do homem do campo e da cidade?”, “Quais elementos do modo de vida do campo podem ser percebidos na cidade e que não se apresentam na tira do homem do campo e da cidade? E no campo como eles se apresentam?”.</p> <p>- Dialogar com os alunos para melhor entendimento de suas concepções a partir do relato de suas experiências empíricas.</p>	<p>- A partir das experiências apresentadas pelos alunos sobre a relação cidade e campo, as urbanidades e ruralidades, classificar o que constitui as urbanidades e as ruralidades, abordando os diferentes modos de vida e trabalho nos dois espaços (urbano e rural) e como eles se relacionam, demarcando seus papéis na constituição da relação cidade e campo.</p> <p>- Expor outros elementos de urbanidades e ruralidades que não se fazem presentes no repertório do aluno, que constituem a relação cidade e campo abordando suas dimensões históricas e geográficas utilizando o texto “Mergulhando no Tema” do Fascículo a Relação cidade-campo no território goiano (2019, p. 21-22) junto a um mapa dos municípios do estado de Goiás, a fim de realizar analogias e correlações a partir do texto.</p> <p>- Apresentar a tira em quadrinhos “Urbanidades e Ruralidades” relacionando os fenômenos demonstrados na tira com diferentes escalas.</p>	<p>- Elaborar tiras em quadrinhos a partir dos conhecimentos obtidos durante as aulas de Geografia no decorrer do percurso didático.</p> <p>- Realizar uma roda de conversa para que os estudantes possam apresentar as tiras elaboradas a fim de exporem seus conhecimentos e interpretações a partir do tema abordado.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Cavalcanti (2013, 2014, 2019).

A escolha da turma em que foi aplicada a proposta didática se deu por ser a única do sétimo ano em que o pesquisador leciona aulas de Geografia, sendo que durante a etapa de análise curricular foi decidido que a proposta didática seria aplicada em uma turma do sétimo ano, pois apresenta maiores possibilidades de trabalho com a relação cidade e campo, tanto com relação ao documento curricular, quanto ao livro didático.

Foram selecionadas HQs disponíveis na internet que abordassem temas relacionados a ruralidades e urbanidades, como a Figura 15. Além disso, elaboraram-se tiras a fim de contribuir com os estudos desses conteúdos, as quais constam no Apêndice A.

Figura 15 - Tira da Mafalda



Fonte: Quino (2003. p. 310).

A primeira tira elaborada intitula-se “O homem do campo e o homem da cidade” (Figura 16a) utilizada na problematização, foi inspirada no poema com o mesmo título de Gabriel Duarte (2006), retirado do fascículo didático “A relação cidade-campo no território goiano”, de Cavalcanti, Oliveira e Spironello (2019). O professor imprimiu uma tira para cada aluno e utilizou, também, o mapa do estado de Goiás e um texto utilizado na etapa de sistematização (Anexo B) de Cavalcanti, Oliveira e Spironello (2019).

Figura 16 – Campo-Cidade/Urbano-Rural



Fonte: criação de Ykaro Felipe Sousa Silva e da ilustradora Gabi Borchio (2024).

Em relação à escola em que foi aplicada a proposta didática, o pesquisador leciona desde o ano de 2020, porém não trabalhava com a turma escolhida até o ano de 2023. Trata-se de uma escola da rede pública municipal que atende aproximadamente 200 alunos, em oito turmas de 6º ano ao 9º ano, nos turnos matutino e vespertino. Está localizada no centro da cidade e possui um público diversificado de classe média baixa, que reside tanto no campo, quanto na cidade. Alguns dos alunos moram no campo e só vêm para a cidade estudar e outros moram na cidade e passam os finais de semana e feriados no campo, onde estão localizados os ranchos, fazendas, rios e lago do município.

Durante a elaboração da proposta, o pesquisador teve uma conversa com a professora da disciplina de Língua Portuguesa da turma, a fim de levantar informações a respeito do conhecimento dos alunos sobre a linguagem dos quadrinhos. A professora mencionou já ter trabalhado o gênero textual em quadrinhos durante o primeiro bimestre, além dos diferentes tipos de balões, a linguagem verbal e não verbal, a importância da leitura das imagens e as características dos personagens, cenários e do texto narrativo em si. Ela também informou que os alunos da turma gostavam de quadrinhos e ficou empolgada ao ver as tiras elaboradas para aplicação da proposta didática. A professora demonstrou total domínio da linguagem, principalmente com relação aos teóricos do primeiro capítulo que o professor/pesquisador já havia estudado.

Na turma escolhida (sétimo ano) estavam matriculados 29 alunos, desses, 24 estavam no primeiro dia da aplicação da proposta didática, momento em que foi realizada a problematização, e 14 no segundo dia, pois a aula coincidiu com a finalização do primeiro semestre letivo de 2023, no qual é comum o aumento de faltas dos alunos. A turma teve o quarto e quinto ano no período remoto (2020 e 2021) devido a pandemia de Covid-19, sendo que retornaram no primeiro semestre de 2022.

Para preservar a identidade dos alunos foram adotados nomes fictícios, de super-heróis adolescentes de revistas em quadrinhos das produtoras *Marvel* e *Detective Comics (DC)*, sendo considerados apenas os alunos que estiveram presentes e participaram de boa parte das etapas da aplicação da proposta didática. Os nomes escolhidos se referem aos personagens destacados na Figura 17: *Superboy, Kid Flash, Deadpool, Moça Maravilha, Miss Marvel, Garota Esquilo, Batgirl, Hulkling, Spider-Man, Ciborgue, Ravena, Mutano, Robin, Nova, América Chavez*.

Figura 17 – Personagens que deram nome aos sujeitos da pesquisa



Fonte: Marvel e Detective Comics (DC), organizado pelo autor (2024).

Com relação ao perfil, trata-se de uma turma que tem facilidade de compreensão dos conteúdos. Conversam muito durante as aulas e isso acaba por atrapalhar o desenvolvimento. A maioria dos alunos é participativa, porém foi observado durante o desenvolvimento que eles possuíam dificuldades em relação aos conteúdos envolvendo a cidade e o campo. Em aulas anteriores, de outros conteúdos, o professor já havia utilizado a linguagem dos quadrinhos com a turma. Durante essa experiência notou-se que os alunos demonstraram empolgação e conhecimento com a linguagem utilizada, como a professora de Língua Portuguesa já havia afirmado, não sendo necessário reaperesentar e explicar sobre a linguagem em si.

A turma possui alguns alunos faltosos, como o aluno *Deadpool*, que falta muito e quando está presente não demonstra interesse nas aulas, e a aluna *Garota Esquilo*. Alguns dos

alunos apresentaram dificuldades de aprendizagem nas aulas de Geografia: *Mutano*, *Batgirl* e *Nova*. Alunos participativos e que demonstraram interesse durante as aulas de Geografia: *Miss Marvel*, *Moça Maravilha*, *Superboy* e *Flash*.

Optou-se por trazer um relato detalhado da aplicação da proposta, mantendo as falas dos alunos do modo como se expressaram, para que o leitor possa ter uma melhor compreensão de como se deu todo o desenvolvimento das aulas durante o processo de mediações.

#### 4.2 PROBLEMATIZANDO O CONTEÚDO CIDADE CAMPO NA SALA DE AULA: ATUAÇÃO DOCENTE COM HISTÓRIA EM QUADRINHOS

No dia 22 de junho de 2023, às 7h50min, no segundo horário de aula, foi iniciada a etapa de problematização. Antes da professora do primeiro horário se despedir e sair, ao chegar na porta, os alunos começaram a conversar uns com os outros se questionando: “*é aula de Geografia?*”, “*agora é aula de Geografia?*” e ao entrar na sala todos estavam sentados, organizados nas cinco filas de carteiras, com olhares aparentemente contentes com a aula que iniciava.

O professor/pesquisador cumprimentou a turma, apagou o quadro que estava com alguns textos da aula anterior, e, então, perguntou se poderia gravar aquela aula, indagou, também, se haveria algum problema em relação a gravação, justificando que seria apenas para ajudar na descrição dos acontecimentos durante a aula de Geografia a fim de sua pesquisa de mestrado. No início, dois alunos aparentaram preocupação com relação à coordenação, nisso foi dito que o áudio não seria exposto para terceiros, somente seria utilizado para auxiliar a transcrição dos acontecimentos, com isso, pôde-se ouvir por boa parte da turma consentindo a gravação, que foi, então, iniciada. Com o intuito de dar fluidez ao texto, adotar-se-á a partir desse ponto do texto apenas a palavra “professor” para referir-se às ações do professor-pesquisador.

Desse modo, o professor lembrou de um momento anterior, no qual havia comentado sobre também ser um aluno e estar cursando um mestrado em Geografia. Na ocasião informou que durante as próximas aulas estaria aplicando a proposta didática elaborada em sua pesquisa, portanto o relato da experiência, obtido por meio da gravação, se configuraria como uma etapa importante de sua investigação. Deixando o mais claro possível para os alunos, o processo que estavam participando.

Um dos alunos mais dedicados da turma, o *Superboy*, perguntou o porquê de estar aplicando naquela turma, aparentemente se sentindo privilegiado, questionando: “*de todas as*

*escolas que você trabalha você escolheu a gente? De todas no Brasil?”* O professor explicou que trabalhava apenas em uma escola que tinha o sétimo ano, e que a outra em que trabalhava só havia o Ensino Médio. Respondeu à pergunta dizendo que escolheu a turma devido a pesquisa levar em consideração os conteúdos de Geografia que havia escolhido, e eles apareciam, predominantemente, no sétimo ano. O aluno então insistiu: *“você tem certeza que escolheu a gente?”* e então o professor confirmou: *“sim! Eu gosto de vocês”*, buscando expressar sinceridade em suas palavras.

Após isso, dois alunos, *Mutano* e *Cyborg*, que estavam sentados na fila próxima à porta, avisaram que esqueceram o livro de Geografia. O professor avisou que estava tudo bem, pois não usariam o livro nas próximas três aulas e trabalharia com outro recurso didático, apresentando as folhas elaboradas para pesquisa com as tiras impressas (Apêndice A). O professor explicou que a proposta seria trabalhar os conteúdos de Geografia utilizando a linguagem dos quadrinhos.

No início da aula o professor notou a presença de uma mulher adulta, tentando identificar quem seria, cumprimentou e questionou se seria uma professora de apoio. A mesma disse que sim e que estaria acompanhando a aluna que estava sentada ao seu lado. Fato que despertou a curiosidade do professor, uma vez que durante os meses anteriores de aula, a aluna não era acompanhada por nenhum profissional, porém sempre se mostrou participativa. A professora de apoio informou que a aluna não possuía laudo médico, mas a acompanharia até o final do semestre, pois ela apresentava dificuldades e estava com faltas recorrentes.

Alguns dos alunos que se sentavam na parte da frente da sala estavam conversando durante esse momento, então o professor pediu que voltassem a atenção para ele durante a aula. Começou esclarecendo que a ideia inicial era usar notebook e projetor, mas por questão de praticidade resolveu levar o material impresso, já que a escola possuía apenas um equipamento como esse, que ficava montado em outra sala, o que demandaria tempo de deslocamento da turma.

Desse modo, distribuiu a folha com as duas tiras que seriam utilizadas durante aquela aula (Figura 15 e Figura 16a), explicando que o tema seria referente à relação cidade e campo e questionando se já haviam ouvido falar nesse termo antes. Após a entrega das folhas, contou que havia pensado na ideia da primeira tira e uma amiga talentosa havia desenhado. Solicitando em seguida que os alunos fizessem a leitura das tiras e observassem as imagens presentes nos quadrinhos. Aproveitou para perguntar se conheciam e gostavam da Mafalda. Boa parte dos alunos responderam que não e apenas três conheciam e gostavam. Continuou

questionando: “*o que vocês sabem sobre a Mafalda?*”. Um dos alunos, o *Kid Flash*, respondeu imediatamente: “*que ela é mãe*” e, então, questionado do porquê, respondeu: “*ela é Má-falda*”, fazendo trocadilho com o nome da personagem, arrancando gargalhadas dos colegas com a piada.

Numa tentativa de não delongar as distrações e retomar o foco, o professor apresentou as personagens que apareciam na tira da “Mafalda”, no caso a própria personagem e sua amiga “Liberdade”, contou que é uma criança que possui por volta de 6 ou 7 anos, conhecida por fazer questionamentos acerca do mundo em que vive.

Em seguida, pediu que fizessem uma leitura compartilhada do quadro do homem do campo, lembrando que deviam prestar atenção aos detalhes dessa tira. A partir da leitura, o professor perguntou o que o homem do campo estava fazendo no primeiro quadro e um dos alunos respondeu: “*ele está olhando para o milho e pensando em fazer pamonha*”, “*muito bem*”, concordou o professor, e continuou: “*e no segundo quadrinho, o que o homem do campo está fazendo?*”; o mesmo aluno respondeu e questionou: “*as estrelas. Ele é vidente?*”. O professor explicou que ele poderia ser vidente, a depender de suas crenças, mas naquela situação ele estava apenas observando as estrelas, e questionou, o porquê dele ficar esse tempo observando as estrelas, solicitando que comparassem com a representação do homem da cidade.

Com isso, solicitou a leitura dos dois quadrinhos do homem da cidade, também, questionando: “*o que o homem da cidade está fazendo?*”, “*mexendo no computador*”, responderam, “*e no segundo quadrinho?*”, continuou o professor, e um aluno disse: “*ele está reclamando porque não deu tempo para ir para academia*”. O professor assentiu e pediu para que comparassem a vida no campo e a vida na cidade, por que o homem do campo tinha tempo para observar as estrelas e o homem da cidade não possuía tempo para ir à academia? Para um melhor entendimento, indicou que fizessem a leitura da tira referente à personagem Mafalda.

A aluna *Moça Maravilha* leu em voz alta o balão de fala da ‘Mafalda’, e o aluno *Superboy* leu o restante dos balões, referente à personagem ‘Liberdade’. Nisso, fizeram comparação da aparência da Mafalda com a da aluna que estava lendo, dizendo que parecia muito com ela. Nesse momento o professor interveio, e afirmou que não era esse tipo de comparação que gostaria que fizessem, e pediu para continuarem com a leitura da tira em quadrinhos.

Após a leitura, o professor começou a estimular os alunos a pensarem: “*A partir da leitura dessas duas HQs sobre a relação cidade e campo, é possível perceber como eles se*

*relacionam?”*, ninguém respondeu. Então o professor pensou em outra estratégia de questionamento: *“na primeira HQ tem a representação de um homem do campo e um homem da cidade. Na tira da Mafalda está dizendo que a vida no campo é uma vida...?”*, fazendo uma pausa, para que os alunos respondessem, e então, em coro, todos os alunos responderam: *“chata”*. O professor completou: *“isso, entediante”* e continuou: *“vocês consideram que essas representações na primeira tira são reais? Elas são parecidas com o que acontece na vida real?”*. Dessa vez foram mais rápidos com as respostas *“Não”*. O professor continuou instigando: *“a vida no campo, é chata?”*, consensualmente responderam que não. De maneira similar, o professor indagou: *“e a vida na cidade, é uma vida muito corrida?”*. Nesse momento a turma se dividiu com opiniões distintas, que apareceram nas conversas simultâneas.

O professor pediu que falassem um por vez, pois gostaria de saber a opinião de todos. Nisso observou que um dos alunos estava disperso, e identificou que estava fora do local de costume; estava sentado em uma carteira localizada em uma fila ao meio da sala, em outro local, diferente do estipulado pela coordenação pedagógica. Pediu para que o aluno retornasse ao seu lugar no mapa de sala, pois, o professor identificou que o assunto da conversa não condizia com o tema daquela aula.

E então, o aluno *Superboy* começou *“depende da cidade, se você morar no interior... em cidades grandes a vida é bem corrida, em capitais, e já no interior não é tanto”*, fazendo comparação entre as dinâmicas de uma cidade grande e uma cidade pequena. O professor aproveitou para perguntar se Minaçu seria uma cidade grande ou pequena, a partir da afirmação que ele havia feito, e o aluno respondeu que se tratava de uma cidade pequena, já que a vida não era tão corrida assim.

Um outro aluno, *Mutano*, disse que a vida em Minaçu não é tão corrida, com isso, o aluno *Kid Flash*, reafirmou o que *Superboy* havia dito dizendo que: *“depende da cidade”*. Então, o professor repetiu as afirmações dos alunos sobre a cidade e quis saber o que poderiam dizer sobre o modo de vida no campo. *Superboy* continuou dando sua opinião *“No campo não é tão corrido, porque você faz as suas coisas, você pega e já fez né, e pronto”*. Outros dois alunos interrompem: *“correr nas terras lá, na roça”*, *“correr nas terras e cair no lago”*. O professor pede que escutem o que o colega teria a dizer e o *Superboy* continua: *“Agora na cidade eles tem hora marcada para fazer algumas coisas e algum trabalho”*. Diante disso o professor o questionou: *“você considera, a partir das representações presentes na tira em quadrinhos, que elas são fiéis à realidade, ao retratarem o campo como tedioso e pacato?”*. O aluno responde que não, e o professor se volta para o aluno *Kid Flash*: *“você*

*havia dito, 'depende da cidade', como assim, depende da cidade?'*, sendo que ele responde: *"uai, a cidade do interior ela é mais tranquila, já na cidade centralizada não"*.

Dando prosseguimento, o professor quis saber: *"porque o campo é representado como um local mais tranquilo, ou até mesmo tedioso na tira"*? A aluna *Miss Marvel*, sentada ao fundo da sala, intervém: *"porque tem mosquito, no campo tem mosquito"*, com uma expressão de desaprovação, alguns alunos concordam e olham para ela buscando entender sua afirmação, um deles diz: *"nossa"*. O professor pergunta se na cidade não teria mosquitos também, e ela diz: *"mas, lá tem muito, bem mais. Ainda mais quando você vai para fazenda das pessoas que você não gosta"*. Diante disso, *Mutano* pergunta para ela: *"para que sai de casa então?"*. A aluna conta aos colegas que os pais a obrigam a ir aos finais de semana, mas não é algo que ela goste de fazer.

Aproveitando o rumo tomado na conversa, o professor pergunta se os outros alunos, também, vão muito para o campo, *Kid Flash* diz: *"quando não tem aula"*. O professor pede para levantarem as mãos aqueles que passam os finais de semana e feriados no campo, sendo atendido por nove deles. O aluno *Superboy* conta que seu tio tem um rancho à beira do lago, onde ele e sua família costumam ir com frequência, o professor também pergunta se algum deles irá passar as férias no campo e apenas três permanecem com as mãos levantadas. Também foi perguntado quais deles possuíam casas próximas ao lago, oito levantaram as mãos e dois responderam que só possuíam lote próximo e que não havia casa, mas passavam o tempo livre nesses locais.

O professor retoma a atenção ao direcionamento pretendido, perguntando quais elementos da paisagem do campo os alunos percebem quando estão presentes nesse espaço, e quais deles mais gostam. As respostas são unânimes: *"rio"* e *"lago"*, e que gostam porque tomam banho quando estão no campo, *Kid Flash* diz que gosta mais do rio por causa da cachoeira que tem no rancho de sua família.

Logo após, o professor pede que façam a relação de suas experiências com a tira em quadrinhos: *"vamos pensar a partir da tira. Que elementos que estão presentes aqui na cidade, e no campo quando vocês estão por lá, e que não aparecem na tira em quadrinhos?"*, e específica: *"vamos por partes, o que vocês percebem que tem no campo e não tem na tira?"*, então começam a responder dizendo que no campo não aparece: *"o carro"*, *"as casas"*, *"outros animais"*, *"internet"*, sendo que esse último colega é interrompido pela aluna *Miss Marvel* *"na fazenda nem tem internet"*. O professor, então, pergunta: *"não tem internet na fazenda?"*; os outros alunos respondem: *"tem sim, professor"*, e o professor diz que, talvez, a

que a colega frequenta não tenha internet, e a aluna *Miss Marvel* confirma que não tem. Diante disso, o aluno *Spider-Man* diz: “*Deus me livre não ter internet!*”.

Uma das alunas, a *Fênix Negra*, diz que na fazenda dela tem internet. Com isso, a aluna *Miss Marvel* diz: “*a que eu vou as pessoas são pobres, por isso não tem... quero mandar mensagem e não tem como*”, o professor intervém: “*Talvez sejam outros fatores, que dificultam o acesso. Os donos podem não ter a acessibilidade necessária para adquirirem a internet no local da fazenda...*” Nessa fazenda possui energia elétrica?”, e a aluna responde: “sim”.

O professor continua perguntando o que eles percebem durante o dia a dia na cidade, que não está aparecendo na tira. Em segundos, as respostas começam a surgir: “*a árvore*”, “*as cercas, que tem na roça*”, “*wifi*”, “*internet*”, “*shopping*”, “*carros*”, “*o comércio?* [um deles questiona]”.

O professor estimula ainda mais: “*Será que os automóveis de última geração, os carros e as motos lançados no ano, eles só são utilizados na cidade?*”. A maioria diz que “*Não*”. Após calarem, *Miss Marvel* rebate: “O povo da roça é malandro. Eles não colocam internet na fazenda, mas compram um carro novinho”; o professor dá um sorriso e diz: “então eles pegam o dinheiro da internet e compram um carro novo? Entendi”, o professor sorri, e pergunta: “Quem pensa diferente dela?”; o aluno *Spider-Man* responde: “todo mundo”, e o professor continua a questionar: “Os carros só são vistos na cidade?”; os alunos começam novamente a darem suas opiniões simultaneamente eufóricos para serem ouvidos e relatarem suas experiências e opiniões. Em meio a repetidas respostas, como: “*sim*”, “*não*”, “*depende*”, “*só os ricos*”, diante dessa última, o professor questionou: “*apenas os ricos possuem carros de última geração no campo? Eles são exclusivos de pessoas ricas?*”. Nisso, o aluno *Spider-Man* pergunta: “oh professor, você já viu alguma *Porsche* no campo?”; o professor responde que ainda não havia visto um carro daqueles no campo, “*mas isso quer dizer que apenas os ricos podem ter carro de última geração no campo?*”, outro aluno prontamente fala: “*só caminhonete*”, seguido do aluno *Superboy*: “*Dodge ram!*”, se referindo a um específico tipo de picape que, em geral, é associada a carros de alto custo/valor. Um dos alunos diz que já viu um carro “*fusca*” no campo.

Prosseguindo, o professor pergunta: “*de modo geral, quais tecnologias são mais comuns na cidade, que também são utilizadas no campo?*”; fizeram silêncio por alguns segundos, e começaram a surgir respostas: “*wifi*”, “*telefone*”, “*ar-condicionado*”, “*lanterna*”, “*ventilador*”, “*energia*”, “*banheiro*”, “*água*”. O professor questiona a respeito da última resposta: “*a água está mais presente na cidade? No campo não encontramos água?*”.

Respondem um “sim” em sincronia e o professor continua: “*e onde encontramos água no campo?*” e os alunos respondem: “*nos córregos (sic)*”, “*no rio*”.

“*E o que a gente vê no campo com mais frequência, mas que também podemos ver na cidade?*” pergunta o professor. Mutano responde: “*pessoa*”, os meninos riem dele em meio a outras respostas: “*árvores*”, “*cachorro*”, “*pássaros*”.

“*Sobre os animais. Vocês e suas famílias criam algum animal?*”, eles respondem: “*cachorro*”, “*meu tio cria pinto*” responde Kid Flash, e então os outros alunos começam a rir, e ele repete: “*pintinhos*”; o professor pergunta se o tio dele cria eles na cidade ou no campo, e ele diz que é na cidade.

“*E sobre as árvores, plantações e produção de alimentos. Na cidade há plantações?*”, e fizeram silêncio, eles aparentavam estar pensativos, e observaram por alguns segundos. Aproveitando o silêncio, o professor continua a mediação: “*vejam que na primeira tira, que representa o campo, é mostrada uma plantação de milho. Podemos dizer, diante disso, que o milho só é produzido no campo?*”; alguns hesitam, e olham para o professor. O professor dá alguns segundos para pensarem e continua: “*não tem plantação de milho na cidade? Ninguém planta milho em Minaçu?*”. Grande parte da turma responde que sim, demonstrando insegurança, mas o professor os faz refletir, questionando onde eles veem essas plantações na cidade, ao passo que respondem: “*na calçada*”, “*nos lotes*”, “*na horta*”; “*tem uma plantação de milho do lado da escola*”, respondeu Miss Marvel. “*Minha vó planta mandioca*”, disse Superboy, e a turma riu; o professor perguntou: “*onde ela planta mandioca na cidade?*”, o aluno rindo responde: “*na calçada do vizinho*”.

“*E vocês, produzem algum alimento em sua casa, seja no campo, ou na cidade? Quem tem horta em casa aqui na cidade?*”, seis levantaram as mãos. Superboy conta: “*minha vó tem*”, outros alunos dizem: “*cebola, tomate*”, “*cebolinha, pimenta*” e “*jaca*”.

“*Na cidade vocês falaram que tem hortas, plantação de milho e mandioca. Isso são produções de alimentos?*”, a essa pergunta do professor, grande parte da turma responde: “*sim*”; “*demais*” falou Kid Flash. O professor continua: “*geralmente é associado ao campo essa característica de produção de alimentos*”. Superboy intervém contribuindo: “*bem ali tem uma horta na casa do Divino*”, diz se referindo a um conhecido seu, morador da cidade.

Ao ouvir as respostas, o professor complementa: “*vocês também produzem alimentos no campo?*”, e saíram respostas como: “*pequi*”, “*banana*” e “*mandioca*”. Diante das respostas, o professor quis provocar: “*Essa produção no campo e na cidade, é para vocês venderem?*”. Boa parte da turma responde que não, Kid Flash é objetivo: “*é para gente comer mesmo*”.

Mudando a perspectiva das perguntas, o professor questiona: “*as casas que vocês vão, que estão localizadas no campo, possuem wifi?*”. Os alunos afirmam que “*sim*” e o professor continua: “*O wifi é uma tecnologia e elemento característico da cidade, certo?*” Os alunos seguem concordando e o professor prossegue: “*e a parabólica? Televisão, e a energia elétrica? Essas casas também possuem?*”. Os alunos respondem que “*sim*” e o professor finaliza: “*esses são alguns exemplos de elementos característicos de aspectos urbanos, que são, originalmente, associados à cidade*”.

Mudando novamente a perspectiva das perguntas, o professor questiona: “*quais experiências boas e ruins vocês possuem no campo?*”; e começam a aparecer as respostas: “*eu só gosto do campo para tirar foto*” (Miss Marvel); “*tomar banho no rio*”; “*andar de cavalo*”; “*briga de galo*”; “*Professor, eu já corri de uma vaca*” (Ravena). O professor pergunta se tudo ficou bem e se não havia se machucado, ela responde que sim e conta que atravessou a cerca para fugir da vaca.

Então, o professor retorna para os questionamentos: “*e na cidade, vocês possuem quais experiências?*”, e respondem: “*andar de bicicleta*”; “*mexer no celular*”, “*andar de carro*”; “*jogar bola*”. O professor questiona: “ *você não pode andar de carro e bicicleta no campo também? E mexer no celular, só faz isso na cidade? São atividades exclusivas da cidade e não podem ser realizadas no campo?*” Os alunos, que antes estavam participativos, ficam em silêncio, pensativos.

Notando que o término da aula se aproximava, o professor encaminha a discussão: “*todos os elementos abordados, que se apresentam na cidade e no campo, influenciam nos modos de vida e fazem parte da relação cidade e campo. Entender a relação entre a cidade e o campo contribui para o entendimento dos espaços que habitamos. Entender esses espaços é entender o nosso mundo e isso nos ajuda a fazer uma leitura da nossa realidade, do nosso mundo*”.

Foi dito aos alunos que naquela aula a ideia central era ouvi-los para entender o que sabem e pensam sobre a relação cidade e campo e como ela se apresenta na vida deles. Na aula seguinte seria abordado como essa relação se deu durante a história e como ela se constitui na Geografia.

O professor explicou que os elementos e as dinâmicas que ocorrem entre a cidade e o campo, fazem pensar as diferenças e semelhanças entre um e outro. Naquela aula, muitos pensavam o campo voltado para o lazer, porém não havia muita distinção sobre os dois espaços de acordo com suas respostas.

O professor agradeceu a todos pela participação e disse que continuariam na próxima aula. Com isso, o aluno *Superboy* disse que gostava da aula de Geografia daquele jeito, pois o professor os ouvia e que os outros professores não faziam o mesmo.

O sinal bateu, o professor se preparou para se retirar da sala, momento em que foi questionado se precisariam devolver as folhas com as tiras, ele disse que não, que poderiam guardá-las, pois seriam utilizadas nas próximas aulas. Ao sair, o professor observa, *Miss Marvel* que aparentava indignação, conversando com os alunos: *Moça Maravilha* e *Superboy*, ainda sentados em seus lugares no fundo da sala: “*eles pensam que a gente é americano, a prova de Inglês estava toda em inglês*”. O professor sorriu e saiu da sala ao dizer: “*vejo vocês depois*”, e se retirou pensando que teria um grande trabalho pela frente após a aplicação do percurso didático ao ouvir a aluna se referindo aos estadunidenses como americanos sem fazer ideia de que o Brasil também está localizado na América. Assim, às 8h42min, finalizou-se a etapa de problematização.

#### 4.3 PENSANDO GEOGRAFICAMENTE A RELAÇÃO CIDADE CAMPO EM MINAÇU: A SISTEMATIZAÇÃO COM A LINGUAGEM DOS QUADRINHOS

Às 7h da manhã, no dia 23/06, deu-se início à sistematização. De acordo com o horário semanal de aulas, havia duas aulas de Geografia em sequência naquela sexta-feira.

O professor entrou na sala. Deu bom dia a todos, e perguntou como passaram desde sua última aula. Os alunos cumprimentaram, estavam todos sentados em suas determinadas fileiras, em silêncio, alguns ainda chegavam e se sentavam em seus devidos lugares. Um dos alunos reclamou do frio. Estava fazendo 21° e o ar-condicionado estava desligado, a sensação térmica ocasionada era mais intensa, pois os moradores da cidade estão acostumados com temperaturas que, comumente, giram em torno dos 30° e 40°. Boa parte dos alunos estavam usando blusas de frio e jaquetas que cobriam seus uniformes. Um aluno perguntou se iam continuar com o trabalho que havia iniciado na aula anterior, ao responder que sim, o professor, começou a identificar os alunos que não estavam presentes na aula anterior. Notou a presença do *Deadpool* e a ausência do *Kid Flash* e *Superboy*.

O professor pediu que os alunos fizessem um círculo com as cadeiras, saindo do mapa de sala que estavam acostumados, o que os deixou empolgados já que não era um hábito comumente adotado pelos professores, devido à cobrança pela padronização na organização das salas. Foram colocadas duas mesas vazias no centro da sala, sobre elas, o mapa do estado de Goiás, que seria utilizado durante a sistematização.

O professor iniciou lembrando os acontecimentos da aula anterior, sobretudo, frisando a importância de ter ouvido a perspectiva dos alunos sobre a relação cidade e campo, para a compreensão da dinâmica entre esses espaços. Na aula que se iniciava buscariam refletir sobre os elementos que constituem esses espaços, como se formaram e como se relacionam com outros espaços a partir da Geografia.

O professor explicou que, geralmente, as pessoas se referem à cidade e ao campo de forma dicotômica, como dois espaços engessados e que não se misturam, e como eles haviam comentado na aula passada, puderam perceber, através das experiências cotidianas relatadas, que, na realidade, esses dois espaços se relacionam de maneira diferente dessa dicotomização. Enfatizou dizendo que: “*existem elementos do campo...*”, antes de completar, *Mutano*, que estava presente na aula anterior, deu seguimento à sua fala “... *que estão presentes na cidade e da cidade que estão presentes no campo*”. “*Muito bem*”, o professor elogiou e continuou dizendo que elementos que geralmente são associados ao campo também estão presentes na cidade, como o próprio sertanejo que se originou no campo e depois migrou para a cidade, comidas como a pamonha e as festas juninas, que, também, fazem parte das vivências na cidade.

Depois perguntou sobre os elementos da cidade que estão presentes no campo, e os alunos lembraram: “*a internet*”, “*os automóveis*”, “*antena parabólica*”, “*drones*”, “*energia elétrica*”, “*cerca elétrica*”. O professor indagou sobre onde utilizam drones e cerca elétrica no campo em Minaçu, o aluno *Deadpool* respondeu: “*para ver as plantações, e a cerca para proteger os ranchos*”. Dito isso, o professor lembrou que a cerca elétrica é uma alternativa para os ranchos e fazendas que não possuem caseiros, porém, provavelmente a alternativa teria um alto custo. *Deadpool*, falou que muitos dos ranchos ao redor do lago, inclusive os “*mais chiques*” possuem painéis de energia solar, o que já eliminaria o custo elétrico gasto com a cerca. *Mutano*, lembrou aos colegas que os painéis solares também são elementos que possui origem na cidade e que podem ser vistos no campo.

Também foram citados os diferentes elementos presentes na cidade como os hospitais, as escolas e os supermercados, e os presentes no campo, que, geralmente, são associados à produção de alimentos e criação de animais, mas que também estão presentes na cidade. O professor pediu que citassem exemplos de hortas conhecidas na cidade, falassem quem administra tais hortas, e quais alimentos são cultivados por lá. Os alunos falaram da horta comunitária, administrada pelos moradores do setor Marajoara e outra horta administrada pela unidade prisional da cidade. Nessas hortas são cultivadas cebolinha, alface, couve e pimenta. Alguns alunos não sabiam da existência das hortas citadas.

O professor contou, então, que a ideia daquela aula seria ajudá-los a compreenderem o que é a cidade e o campo, o que é o rural e o urbano e como eles se relacionam na Geografia. E que muitas pessoas confundem ou utilizam esses nomes como sinônimos, mas na Geografia eles possuem diferentes significados. Portanto, iriam ressignificar o conhecimento sobre esses diferentes espaços e entender que eles não ocorrem apenas ali, mas em outros municípios, estados e até países diferentes.

O professor pediu que pegassem as tiras em quadrinhos da aula anterior, pois elas seriam usadas em paralelo às que ele entregaria naquela aula. Solicitou que fizessem a leitura novamente e, junto aos alunos, foi construindo as definições de cidade e campo, diferenciando através da paisagem da tira, a materialidade, a localidade e relacionando aos elementos percebidos na cidade de Minaçu e citados por eles.

Foi abordado que a cidade está no campo visível da paisagem, sendo constituída pelas ruas, pelos prédios, pelas escolas, pelas casas, e por outros elementos que a constituem. A cidade está dentro do município de Minaçu, assim como o campo também está.

“*E o campo?*”, continuou o professor. Diante do silêncio dos alunos, respondeu a própria pergunta, dizendo que no aspecto visível, percebido, o campo se constituía, praticamente, de quase todos os elementos externos à cidade, aquilo que a cidade não conseguia contemplar.

Com isso, o professor pediu que fossem ao centro da sala, onde estava disposto o mapa de Goiás, que foi observado atentamente pelos alunos. Em seguida, o professor pediu para que identificassem o município de Minaçu. Com um pouco de dificuldade, *Moça Maravilha* encontrou, apontando para o norte goiano. O professor perguntou se o município de Minaçu era apenas o ponto indicado na legenda, onde se localizava a cidade, e os alunos disseram que sim. Diante disso, o professor os corrigiu, apontando para a demarcação do território municipal, explicando que toda aquela demarcação constituía o município de Minaçu, e que dentro daquele território estão localizados a cidade e o campo, e que o ponto que a *Moça Maravilha* havia encontrado seria a localização da cidade.

Alguns alunos ficaram admirados ao verem que a cidade ocupava uma pequena porção do território do município e questionaram ao professor se realmente a cidade de Minaçu era pequena comparada ao território, e o professor disse que sim, e pediu que os alunos fizessem comparações com outros municípios, assim como a capital do estado. “*Nossa, a cidade de Goiânia ocupa todo território*”, comentou a aluna *Miss Marvel*. “*E o campo, professor?*”, perguntou o aluno *Mutano*. O professor contou que nessa situação, a cidade tomou conta de praticamente todo território do município de Goiânia.

Então, o professor pergunta: “*e o urbano e o rural? O que seria?*” Os alunos fizeram silêncio. “*Alguém sabe me dizer?*”, perguntou novamente. “*Eu também quero saber*”, disse *Miss Marvel*.

O professor prosseguiu dizendo que fazem parte das dinâmicas e das relações que ocorrem entre as pessoas que ocupam aqueles espaços, seja a cidade ou o campo. Explicou que o rural e o urbano existem no sentido imaterial, como manifestações culturais, representações sociais e modos de vida. Não estão nos aspectos visíveis e, por isso, não conseguimos ver, mas eles estão presentes, seja na cidade ou no campo, e que essas dinâmicas não ocorrem apenas em um dos espaços, sendo que o urbano também ocorre no campo, e o rural também ocorre na cidade, dando exemplos da influência do modo de vida da cidade no campo, como a própria tecnologia e os serviços públicos oferecidos, como a energia elétrica e as rodovias, e o modo de vida do campo na cidade, como a produção de alimentos e as hortas em quintais, e algumas festividades que, originalmente, estão ligadas ao campo, como a festa junina, referente à celebração da colheita nessa época do ano, e outros aspectos culturais, como o próprio estilo musical e de se vestir, dito sertanejo.

De modo a simplificar, o professor pegou um pincel e escreveu no quadro: “Cidade e Campo: Material”; “Urbano e Rural: Imaterial”. *Moça maravilha* e *Miss Marvel* se dirigiram para suas carteiras, pegando seus cadernos de Geografia para anotar o que o professor havia escrito. Ele esclareceu que não precisavam copiar, não era necessário decorar, mas que o importante seria entender como funcionavam aqueles fenômenos. A aluna *Miss Marvel*, logo rebateu, dizendo que a anotação era importante para ela se lembrar depois e revisar em casa. Com isso, o professor perguntou se os alunos estavam entendendo e se poderiam prosseguir com a aula, e um “*sim*” alegre e empolgado foi absoluto em toda a turma, todos aparentavam animados para continuar.

“*Como podem ver, o urbano e o rural precisam de vocês, precisam de nós, seres humanos, da sociedade, para que possam ocorrer. São as pessoas que dão vida a essas dinâmicas na relação que ocorre entre a cidade e o campo [...] Vocês precisam ir à escola, ao mercado, precisamos comprar os alimentos, que boa parte são produzidos no campo. Os moradores do campo e da cidade frequentam os hospitais, que geralmente estão localizados nas cidades, assim como utilizam a energia elétrica e as rodovias*”.

O professor deu um exemplo se referindo à placa localizada na entrada da cidade de Minaçu: “*entrando no perímetro urbano*”, e questionou se todos já haviam visto a placa, sendo que cinco alunos responderam que sim. Então, perguntou se somente a partir daquela placa poderiam dizer que ocorrem as atividades relacionadas ao urbano. Houve uma pausa,

em que os alunos pensaram, e o aluno *Deadpool*, respondeu com outra pergunta: “*então ocorrem fora também?*”, e o professor assentiu, emendando outra pergunta: “*e porque também ocorrem fora da cidade?*”; “*porque também tem coisas da cidade acontecendo fora dela*”, falou *Miss Marvel*. O professor elogiou a resposta e explicou: “*as pessoas se referem, popularmente, ao que se localiza fora da cidade como ‘zona rural’, e ao que fica aqui dentro como ‘zona urbana’, mas como vocês mesmos disseram, e estamos aprendendo, essas relações, elementos, e modos de vida diferentes, sejam urbanas ou rurais, ocorrem nos dois espaços, tanto na cidade quanto no campo*”; “*Ahhh!*”, falou o aluno *Mutano*, expressando esclarecimento, e o aluno *Deadpool*: “*interessante*”.

Para instigar ainda mais o debate, o professor distribuiu um texto impresso: ‘A relação cidade e campo no território goiano’ e sugeriu a leitura compartilhada, em que cada um lesse um parágrafo em voz alta.

O professor iniciou a leitura e após o primeiro parágrafo, a aluna *Miss Marvel* leu o segundo com sua leitura fluída e sem pausas. Após a leitura do primeiro e segundo parágrafos fizeram uma pausa e o professor enfatizou que a relação entre cidade e campo são complementares e o campo sempre foi associado à produção de alimentos, com a pecuária (criação de bovinos e suínos), com a agricultura (plantações de soja e milho, ou até mesmo de vegetais e frutas como o tomate e a laranja). Então pediu para que continuassem a leitura e, assim, o aluno *Deadpool* leu o terceiro parágrafo.

Quando o aluno concluiu, o professor perguntou: “*então, como ocorreu o surgimento das cidades em Goiás?*”, haja vista os alunos permanecerem em silêncio, realizou uma pequena síntese sobre a história do estado, mencionando que, no século XVIII, algumas pessoas chegaram ao território goiano atrás de ouro. Depois falou sobre a guerra dos emboabas, enquanto um dos fatores decisivos para exploração do ouro em Goiás. Abordou o surgimento dos acampamentos ao redor dos rios, devido ao ouro de aluvião. Também relembrou que, antes de Goiânia, a capital do estado era a cidade de Goiás, assim, os alunos logo associaram a outras capitais como São Paulo e Rio de Janeiro, que possuem os mesmos nomes dos estados. O professor frisou que antes de ser uma cidade, Goiás era uma vila, a Vila Boa, que fica localizada próxima ao Rio Vermelho. A partir dessa contextualização, os alunos ficaram curiosos e buscaram identificar no mapa a localização da cidade de Goiás e o do Rio Vermelho. O professor contou que, após a vila se tornar cidade, a maior parte da população continuou vivendo no campo.

Findada essa explicação, o aluno *Robin*, que normalmente não é muito participativo, começou, por iniciativa própria, a leitura do quarto parágrafo. Quando ele concluiu, o

professor interveio: “*Minaçu, por exemplo, surgiu devido à instalação da mineradora de amianto. Desde seu início, havia mais pessoas morando no campo do que na cidade, e hoje já é diferente, têm-se mais pessoas morando na cidade de Minaçu do que no campo. E que tipo de moradores nós temos no campo em Minaçu? Quais são as pessoas que não moram na cidade?*”, questionou o professor, induzindo a fazerem referência aos diferentes modos de vida do campo, e que se diferem dos modos de vida da cidade. Com isso, houve um breve silêncio em que os alunos aparentavam pensar sobre os questionamentos; “*Quais são os modos de vida diferentes?*”, o professor incita novamente.

“*Quem produz alguma coisa?*”, perguntou *Deadpool*, e o professor concordou e contribuiu: “*geralmente é comum que ao morar no campo os habitantes produzam alguma coisa, como é o caso dos fazendeiros. E quem mais vive no campo?*”. Fez-se novamente um breve silêncio, então o professor continuou: “*e os pequenos produtores que geralmente vivem nos assentamentos e nas chácaras? Alguém aqui já morou, ou tem algum conhecido que mora em algum assentamento?*”. Cinco alunos levantaram as mãos, e o professor contou que seu avô também morava em um assentamento e é um pequeno produtor, e disse que aquele assentamento surgiu graças ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, que também é chamado de MST, um movimento de ativismo político e social que defende e luta pela Reforma Agrária que, de modo simplificado, pretendem medidas para uma distribuição igualitária de terras para famílias que precisam de terras para cultivar seu alimento, um direito assegurado por lei, pela constituição do país.

Explicou que, o grande fazendeiro (em referência aos latifundiários) é indenizado por aquela terra ter sido ocupada e ela é distribuída para pessoas que dela necessitam para produzir e garantir o seu sustento. É chamado de assentamento porque as pessoas ‘assentaram’ aquele espaço, ocuparam aquela terra improdutivo. O MST só defende a ocupação de terras improdutivas, dos grandes latifundiários ou do próprio Estado. As pessoas, geralmente, têm medo de que suas pequenas propriedades, como as chácaras, sejam ocupadas, mas o MST não ocupa esse tipo de terra, somente as grandes porções de terras que estão paradas, sem uso, e que são chamadas de ‘terras improdutivas’, sendo que esse é apenas um dos movimentos sociais de resistência no campo. Enquanto concluía essa explicação, o professor foi informado pela coordenadora pedagógica que poderia prosseguir com a aula, também, no terceiro horário, pois a professora de ciências havia faltado, o que foi aceito de bom grado, porque teriam mais tempo para concluir essa etapa da proposta didática.

Junto à coordenadora, na porta, estava a aluna *Garota Esquilo*. A coordenadora também disse que a aluna *Garota Esquilo* havia chegado atrasada, e perguntou se ela poderia

participar da aula. O professor, pediu que a aluna entrasse, a coordenadora agradeceu e se retirou. O professor entregou o material impresso para a aluna, falou sobre o tema daquela aula e que o texto ajudaria na compreensão do que estava sendo discutido, e pediu que a aluna continuasse a leitura de modo a inserir sua participação durante aquela aula.

Assim, *Garota Esquilo* prosseguiu com a leitura do quinto parágrafo. Logo após, para um melhor entendimento, o professor contribuiu: “*vamos fazer uma comparação do que foi dito nesse texto com o que conhecemos sobre a realidade de Minaçu. Hoje em dia as pessoas estão ocupando a cidade e o campo de diferentes maneiras, como vocês podem perceber através do texto. Antes o campo ficava apenas com a produção de alimentos, e atualmente o que temos por aqui?*”, fez uma pausa, e como ninguém respondeu, ele continuou: “*os ranchos*”, seguindo com um questionamento: “*o que geralmente as pessoas procuram no campo?*”.

O aluno *Deadpool* respondeu: “*áreas de lazer*”; e o professor continuou: “*isso, muito bem. As áreas de lazer, o turismo... Tem pessoas que vêm de outras cidades e vão direto conhecer o lago. Eu tenho uma amiga que vem de Goiânia e vai direto para o rancho que fica à beira do lago, e ela acaba não frequentando a cidade, só quando precisa de algum serviço que ela não encontra no campo. Tenho uma professora que mora em outra cidade e comprou um rancho aqui, apenas para passar os finais de semana e feriados, de modo que ela também vai diretamente para lá. As duas são exemplos de pessoas que vêm para o município de Minaçu, porém ficam mais no campo do que na cidade*”.

“*Aqui é um fim de mundo*”, resmungou *Deadpool*, ao passo que o professor discordou: “*mas as pessoas vêm aqui. Vêm para o quê?*” Então *Deadpool* responde: “*por causa do lago, da praia do sol*”; *Mutano* contribui dizendo: “*turismo*”, e *Deadpool*: “*festas*”; o professor continua: “*as festas, geralmente, ocorrem onde?*”; *Deadpool*: “*na praia*”, e o professor complementou: “*na praia, ou nos arredores da praia e do lago, certo?*”, e perguntou se alguém gostaria de fazer alguma contribuição. *Miss Marvel* levantou a mão e disse com a voz calma: “*eu quero continuar a leitura*”; o professor diz: “*sim, leia, por favor*”, e foi lido o sexto parágrafo na página seguinte do texto.

Após a leitura, o professor comentou: “*a partir disso, temos novas formas de organização e utilização do território, desse espaço do poder. As pessoas vão adquirindo e desenvolvendo novas relações durante essas dinâmicas que ocorrem no território. Elas vão ocupando o território de formas diferentes. Antes ocupavam apenas para plantar e produzir alimentos, criarem gado, extrair algum vegetal ou mineral, como é o caso de Minaçu. Já hoje as pessoas também são atraídas pelo turismo. Vão tomar banho em cachoeiras, visitar a*

*praia do sol, passar o final de semana nas redondezas do lago. Como vocês podem perceber, há diferentes formas de ocuparem o campo e diferentes formas em que a cidade e o campo se relacionam*". Os olhos dos alunos brilhavam durante a mediação do professor, eles acompanhavam atentamente. Após seu detalhamento ele lembrou aos alunos que poderiam interromper a qualquer momento caso surgissem comentários ou dúvidas.

Então, o professor indagou: *"que tipos de lazer podemos perceber na cidade?"*, fez uma pausa, como ninguém respondeu, continuou: *"que tipo de lazer podemos perceber na cidade e que as pessoas procuram no campo?"*, o aluno *Deadpool* responde: *"descansar"*, diante dessa resposta, o professor questiona: *"e que locais as pessoas vão para descansar no seu bairro?"*; *"como assim?"*, perguntou *Deadpool*. O professor explica e complementa: *"os locais que as pessoas geralmente vão para descansarem e para passar o tempo"*, assim o aluno responde: *"campo de futebol"*; outro aluno, o *Hulkling*, diz: *"restaurantes"*, e o professor pergunta: *"o que mais? onde tem vários bancos que geralmente as pessoas sentam e ficam conversando?"*. *"As praças"*, responde *Miss Marvel*. O professor assentiu e continuou: *"Isso! Muito bem, e qual é a praça mais movimentada aqui na cidade?"*. Nisso, eles fazem menção à praça das mães, localizada próximo ao centro da cidade. O professor contextualiza: *"essa praça, em geral, sempre tem algumas pessoas nos finais de semana e nos finais de tarde. Vocês percebem que próximo àquela praça existem alguns elementos naturais que remetem ao campo? Quais são eles?"*; *"as árvores"*, responde *Deadpool*.

O professor dá prosseguimento à discussão: *"vamos fazer uma correlação com o campo. Em Minaçu, são poucos os espaços públicos, dentro da cidade, voltados para o lazer e com elementos naturais. Isso faz com que as pessoas busquem outros espaços fora da cidade, para ficarem próximas da natureza, e esses locais estão localizados no campo. Podemos considerar o surgimento das pousadas, ranchos e clubes localizados no campo. Algumas pessoas podem não possuir casas em alguns lotes ao redor do lago, mas eles levam redes para descansarem e passar o tempo"*; *"ou barraca"*, lembrou *Deadpool*; *"isso"*, concordou o professor e prosseguiu: *"recentemente eu vi um anúncio de um restaurante localizado no campo aqui em Minaçu e uma pousada que tem restaurante"*. Alguns dos alunos disseram que conhecem. E o professor perguntou: *"e o Eldorado?"*, fazendo referência ao clube localizado no campo; *"nossa, é bom demais"*, *Deadpool* falou rápido.

*"E o que é o Eldorado?"*, perguntou o professor; *"um clube"*, respondeu *Miss Marvel*. *"E onde está localizado esse clube?"*, perguntou novamente; *"no campo"* respondeu a aluna. *"Isso! O Eldorado é um clube que está localizado no campo. Ele foi construído no campo. Todos aqui já foram ao Eldorado?"*; Todos os alunos levantaram as mãos, então, o professor

continuou: “*e o que as pessoas procuram no Eldorado?*”; “*Ficar na natureza*”, respondeu o aluno *Hulkling*, em concordância com o aluno, o professor prosseguiu: “*isso, se conectar com a natureza. Você se sente mais próximo da natureza. E isso é diferente de ir a um dos clubes localizados aqui dentro da cidade. O que tem no clube aqui na cidade?*”; “*Tobogã e a piscina*”, respondeu *Deadpool*. “*E no clube que está no campo, o que você encontra diferente do daqui?*”, perguntou o professor, obtendo como resposta do aluno: “*águas naturais, a cachoeira que fica lá em cima, o córrego...*[fez uma pequena pausa] *a floresta*”, e o professor continuou a mediação: “*percebam que mesmo que você esteja em um clube que está no campo, os espaços se misturam, pois eles se mesclam, existem elementos que são da cidade, como a energia elétrica, a internet, as piscinas, a rodovia para você chegar até lá*”.

Alguns alunos sacudiram as cabeças em sinal de concordância, aparentemente contentes com a explicação. O professor pede para continuarem a leitura, e foi a vez do aluno *Deadpool* ler o sétimo parágrafo. Após a leitura, o professor comentou: “*com o surgimento das cidades no estado de Goiás, nós temos a vinda dos imigrantes. Quem aqui possui alguém da família que veio de outros estados? Eu, por exemplo, minha família materna veio do estado de Pernambuco, no Nordeste, e a paterna de Minas Gerais, no Sudeste, na década de 70. É um exemplo de pessoas que vieram para Goiás atrás de emprego, devido à intensificação da urbanização e o investimento nas atividades econômicas ligadas à pecuária extensiva e agricultura que ocorreram no estado. Muitos vieram em busca de melhoria de vida e ocuparam esses espaços em Goiás. Nessa mesma época houve grandes investimentos na mecanização do campo. Muitas tecnologias que estavam apenas na cidade, até então, começam a ganhar espaço no campo. Hoje temos as máquinas, antes, tínhamos apenas enxadas, foices, e o agricultor dependia das atividades manuais como vocês mesmos mencionaram no início da aula e, no máximo, a utilização da força animal. Atualmente, o que é utilizado no campo?*”.

As respostas foram: “*trator*”, “*roçadeira*”, “*colheitadeira*”; O professor prosseguiu: “*esses são elementos que nos mostram a mecanização do campo, onde é possível perceber que a tecnologia também está inserida ali. Elementos que antes eram comuns apenas na cidade, hoje são comuns no campo, por exemplo, nas fazendas é comum encontrar um trator*”.

“*E internet, também*”, complementou o aluno *Hulkling*, e em seguida o professor: “*são exemplos de tecnologias que vieram e ajudaram no desenvolvimento do trabalho no campo*”. Acerca dessa discussão, o aluno *Deadpool* citou: “*eu estava viajando e vi umas máquinas, a*

*uns 20 km de Anápolis, que ficava dando uns esguichos de água que iam longe, uns 20 metros”; “Irrigando as plantações, certo?”*, perguntou o professor.

Diante do comentário do aluno, o professor comentou: *“é importante fazer uma ressalva levando pelo lado da preservação ambiental. Porque se você não souber utilizar os recursos naturais com consciência, como a água presente nos lençóis freáticos, você acaba esgotando esses outros recursos presentes naquele local. Uma alternativa ecológica e mais econômica, e que a agroindústria deveria adotar, é o método de gotejamento. São mangueiras próximas às raízes das plantas que gotejam água evitando o desperdício e utilizando apenas a quantidade necessária de água”*.

Em resposta, o aluno *Deadpool* interveio: *“mas é muita soja”*; e o professor ressaltou: *“melhor ainda, porque economizará água, diferentemente de irrigar com máquinas que fazem o uso indiscriminado da água. Alguns especialistas chamam essas grandes plantações, as que têm apenas um tipo de planta, de monocultura ou de deserto verde, devido às consequências que causam no meio ambiente. No nosso caso, eles desmatam, tiram o Cerrado e colocam o quê?”*; *“plantação de soja”*, responde o aluno *Hulkling*; e o professor pergunta: *“e depois que colherem a soja, como vai ficar aquele espaço?”*; *“um deserto”*, *Hulkling* responde novamente.

O professor pontua: *“essas atividades contribuem com a desertificação daquele local. Em alguns casos, até irreversíveis, o local não volta a ser como era antes, principalmente, em relação à vegetação. Por exemplo, as árvores do cerrado, como é o caso do pequi e o pé de jatobá. Um jatobazeiro pode viver mais de cem anos e existem leis que o protegem, assim como protegem o pequi, também, e quem derrubar sem autorização pode até levar uma multa”*.

“Eita!”, disse o aluno *Mutano*. Demonstrando interesse no assunto, o aluno *Deadpool* pergunta: *“tem estimativa de quanto tempo um pé de pequi pode viver?”*; o professor responde: *“eu não sei te responder agora, mas penso que pode viver por muito tempo. Sei que as árvores do Cerrado podem viver por muitos anos, elas possuem as raízes profundas e são, em grande parte, tortas e com a casca grossa, devido à pobreza de nutrientes no solo. Essa casca grossa protege as árvores do fogo. No Cerrado pode ocorrer fogo naturalmente, nas épocas em que o tempo está muito seco. É muito triste que também podem ocorrer queimadas criminosas, ocasionadas pelo homem”*.

A aluna *Miss Marvel* comenta: *“Lá na vila [se referindo a um dos bairros da cidade] tinham uns bambus, e tem gente que sempre coloca fogo por maldade. Todo ano botam fogo lá”*; o professor dialogando: *“e isso é horrível. A vila está localizada próxima à saída da*

*cidade, em uma área de transição entre a cidade e o campo, colocando fogo lá, ele pode se alastrar para o campo, ou até mesmo para outros locais da cidade. Quem sofre com isso somos todos nós, não apenas as pessoas que colocam o fogo. Vale ressaltar, que essas queimadas, sejam no campo ou na cidade, afetam sua relação. Um exemplo disso, são os animais que podem vir se refugiar na cidade em decorrência dos incêndios ocasionados no campo, e a perda da vegetação, também, pode influenciar na temperatura da cidade, além da fumaça que polui o ar, e isso não é legal”.*

Com isso, o aluno *Deadpool* comentou sobre um vídeo que circulou nas redes sociais de Minaçu, no ano de 2021, em que mostrava uma queimada ocorrida no campo e veio se aproximando da cidade, e segundo ele, se não fossem os bombeiros, o fogo teria invadido as casas próximas, na área de transição entre a cidade e o campo.

Segundos depois, o sinal bateu e a aluna *Ravena* entrou, no segundo horário, segundo a aluna, estava na coordenação durante o primeiro horário, fazendo uma avaliação, que havia perdido. O professor entregou a ela o material impresso e situou-a brevemente sobre o tema da aula, pedindo que fizesse a leitura do próximo parágrafo.

Após a leitura, ela questionou: *“Trindade? Que nome estranho. O que é avicultura?”*, o professor respondeu dizendo que era a criação de aves, geralmente galinhas e frangos, voltada para a produção de carne e ovos.

Os alunos demonstraram curiosidade, pelo texto citar a Região Metropolitana de Goiânia. Começaram, então, a procurar no mapa, os municípios citados no texto. O professor explicou que a região metropolitana de Goiânia se refere às cidades que estão próximas da capital, estão conurbadas, muito próximas umas das outras, e se relacionam diretamente com Goiânia. A partir desse comentário, eles observaram as cidades ao redor de Goiânia, que haviam identificado anteriormente.

O professor situou-os dizendo que nesses municípios, também, ocorre a relação cidade e campo, seja de modo parecido com o que eles conheciam em Minaçu, ou outros, como era citado no texto abordando a produção de diferentes alimentos nesses municípios. Notou-se um burburinho ao redor do mapa: *“é doido, é longe de Minaçu [sic]”*, disse o aluno *Hulkling*; *“deve dar umas dez horas de viagem”*, *Deadpool*; *“professor, esse tanto de cidade?”*, disse *Miss Marvel* observando o mapa; *“é diferente de Minaçu que tem tanto campo e pouca cidade”*, falou o aluno *Robin*. *“Existem pessoas demais, Deus me livre”*, afirmou *Deadpool*; e o professor concordou: *“Sim, muitas pessoas”*.

*“Achei Nerópolis”*, disse *Robin*, e o professor perguntou: *“o que produzem no campo de Nerópolis?”*, os alunos recorreram ao texto e logo se ouviu: *“alho”*. E o professor

continuou provocando participações: “*e tomate, onde é produzido?*”, e responderam: “*Goianápolis*”. Com os dedos indicadores percorriam o mapa procurando o nome dos municípios vizinhos de Goiânia. O professor contou que a cidade onde se produz muito tomate, leva esse nome por estar localizada entre Goiânia e Anápolis. Em seguida já haviam encontrado Anápolis no mapa e em questão de segundos Goianápolis estava na mira dos dedos agitados, e prontos para encontrarem os outros municípios citados naquele parágrafo.

Após encontrarem todos os municípios, o professor deu alguns minutos para explorarem o mapa, e perguntou: “*esses municípios produzem diferentes alimentos no campo. O que Minaçu produz no campo?*”; “*É...*[fez uma pausa] *...amianto*”, respondeu *Deadpool*, arrancando risos de todos. O professor explicou que a mineração é uma das atividades econômicas do município. Então, o aluno continuou: “*a Serra verde [empresa de mineração] também está fora da cidade*”, fazendo referência a outra mineradora. “*A gente também tem a árvore de látex, tem uma fazenda que tem uma plantação disso*”, comentou *Deadpool* novamente, e o professor disse que o nome da árvore que produzia o látex é ‘*seringueira*’. Surpreso com a informação, o professor perguntou mais sobre e o aluno disse que já estavam produzindo e que não ficava tão longe da cidade. Alguns alunos perguntaram o que era essa árvore e o professor explicou que o látex é matéria prima para borracha natural.

“*A produção de energia também não é na cidade*”, disse *Robin*, se referindo às duas usinas hidrelétricas. Nisso, *Deadpool* começou a fazer perguntas específicas sobre como funcionava uma barragem e como era gerada a energia elétrica, o professor respondeu e perguntou se havia alguma dúvida com relação ao que estava sendo discutido naquela aula. Eles aparentavam curiosidade e interesse para a finalização do texto. Não havendo nenhuma dúvida, o professor pediu que continuassem com o penúltimo parágrafo. *Miss Marvel* continuou a leitura. Ao chegar ao nome “*Chaveiro*”, o professor fez uma pequena pausa para explicar que se tratava de um geógrafo, pesquisador e professor da UFG. Que os dados e informações que vem dos pesquisadores da universidade, que são especialistas no tema, são confiáveis e importantes, e as informações do texto em específico, ajudariam a entender a relação cidade e campo, depois dessa intervenção a aluna finalizou a leitura do parágrafo e o professor teceu suas considerações: “*por mais que elementos da cidade cheguem ao campo, muitos aspectos do campo permanecem. O campo nem sempre se descaracteriza, como é o caso da tecnologia vista através dos tratores que vocês citaram e a própria energia elétrica, que chegaram, mas nem por isso o campo deixou de ser campo. Alguns aspectos culturais e os modos de vida permanecem. O sertanejo se originou no campo e veio para a cidade, ele remete ao modo de vida do camponês. A influência das vestimentas, como a botina, cinto e*

*chapéu de couro, também, remetem ao modo de vida dos camponeses, assim como a festa junina. Tudo isso ocorre tanto na cidade quanto no campo”.*

Segundos depois, a coordenadora pedagógica chega na sala e chama as alunas Ravena e Garota Esquilo para o ensaio de uma apresentação de quadrilha que ocorreria na escola. O professor pergunta se elas poderiam ir depois, e uma das alunas diz que aquele era o último ensaio. O professor autoriza, e as alunas se retiram da sala. E então, *Mutano* prossegue fazendo a leitura do último parágrafo, dando continuidade à aula:

“A relação cidade e campo não está presente apenas em Minaçu, ela também ocorre em outras cidades do estado como vocês viram durante o texto, e desse mesmo modo ocorre em outros estados e outros países, porém de diferentes jeitos, maneiras, e modos de vida, ou até semelhantes ou iguais aos que vocês conhecem por aqui, mas é importante levar em consideração que cada local possui características e especificidades diferentes. Existem diferentes modos de vida nas comunidades rurais, pessoas vivendo de maneiras diferentes...”.

Fez uma pausa. Todos os alunos estavam em silêncio prestando atenção. O aluno *Deadpool* faz a seguinte pergunta: “*a Amazônia [se referindo à floresta] está voltada mais para o lado rural ou urbano?*”, e o professor responde: “*pode-se dizer que a Amazônia é uma região rural, pois apresenta mais aspectos parecidos com o campo do que aspectos de uma cidade. É importante lembrar que a Amazônia é uma área de preservação e que não pode desmatar, criar gado, e plantar soja, por exemplo. Possui comunidades que tiram o próprio sustento dali, como é o caso das aldeias indígenas e dos ribeirinhos*”.

O aluno *Deadpool* pergunta novamente: “*qual a maior cidade do Amazonas?*”, o professor respondeu Manaus e disse também que é a capital do estado. Com isso o aluno disse: “*a Amazônia não fica só no nosso país, então ela deve se relacionar com outras cidades de outros países também e que estão próximas da floresta*”. “*Muito bem*” diz o professor contente e prossegue: “estou orgulhoso de você”. A professora de apoio que estava até o momento calada no fundo da sala observando olha para o aluno e fala pela primeira vez: “Eu também. Estou surpresa!”, diz em concordância.

O Professor prossegue: “*existem pessoas que vivem no campo e possuem diferentes modos de vida. Quando falamos sobre esses diferentes modos, geralmente, vem em mente as pessoas que trabalham cuidando da lavoura e do gado. As que cuidam da lavoura são chamadas de agricultores ou lavradores. Essas pessoas trabalham na terra, plantam, colhem e vendem os produtos. Quem cria os animais como bois, cavalos, cabras, porcos, aves são chamadas pecuaristas*”, o professor também explicou o significado da palavra agropecuária e logo em seguida continuou remetendo a uma situação local: “*tem a agricultura familiar, que*

*são famílias, em que eles mesmos plantam e cultivam para sua própria subsistência e vendem o excedente, como é o caso dos pequenos produtores locais que comercializam na feira da cidade. Quem aqui já foi na feira de quarta-feira?”.*

Todos levantaram as mãos, então *Deadpool* fala: “*Pastelzinho com caldo de cana*”, e o burburinho de respostas simultâneas começam: “*Professor, eu não gosto de pastel*”, diz o aluno Robin; “*O povo não sabe falar baixo [se referindo a feira]*”, fala *Miss Marvel*; “*Você vai na feira e quer o quê? Oxi!*”, diz *Deadpool* olhando para ela.

O professor diz que gostaria de fazer algumas considerações sobre os conteúdos abordados, e fala: “*de modo bem sintético, de acordo com a história, o campo e a cidade se relacionaram de modos diferentes no decorrer do tempo, em alguns momentos o campo é dominante e em outros a cidade. O campo vai surgir primeiro na pré-história, durante o período neolítico, também conhecido como idade da pedra polida. Os homens deixaram de ser nômades e se tornaram sedentários. Eles vão começar a domesticar os animais e as plantas, ocorrendo, então, o surgimento do campo e as primeiras vilas. Na Idade Antiga vão surgir as primeiras cidades que eram voltadas para o cunho político e administrativo, como as cidades da Grécia Antiga, Atenas, Esparta e as cidades no Egito. Na Idade Média a cidade se esvazia, devido às influências da Igreja que condenava os espaços públicos, o que foi um dos fatores, além do desenvolvimento do feudalismo, que levou as pessoas a ocuparem os territórios próximos dos locais de produção de alimentos, no campo. Então a maior parte da população durante aquele período viveu no campo. Muitos anos depois, na Idade Moderna, houve a invenção da máquina a vapor, o surgimento e desenvolvimento da indústria, o ressurgimento das cidades que se parecem com as que conhecemos hoje. Isso contribuiu para o êxodo rural naquele período, em que muitas pessoas saíram do campo à procura de emprego nas fábricas e começaram a habitar a cidade. Hoje, na Idade Contemporânea, há o que chamamos de modernização do campo, a mecanização. O desenvolvimento de tecnologias que proporcionaram o melhoramento das sementes, o surgimento das sementes transgênicas e o uso de agrotóxicos, que não é legal, pois fazem mal para saúde e para o meio ambiente. Vale ressaltar, a importância da valorização do pequeno produtor, e que boa parte, produz alimentos orgânicos que podem não ser bonitos, mas são mais saudáveis, e são vendidos nas feiras da cidade. Atualmente quando vamos ao supermercado é comum encontrar folhas de couve enormes que, geralmente, uma é suficiente para uma refeição de toda a família, mas por trás daquela folha de couve existem tecnologias que fizeram com que ela ficasse daquele tamanho”; *Deadpool* interrompe: “*veneno! Meu pai fala que comprar comida no supermercado é a mesma coisa que comer plástico*”; O professor fala: “*talvez seu**

*pai não esteja errado. É importante ter um olhar consciente para alguns alimentos que compramos”; “O frango no supermercado é certeza”, diz o aluno novamente.*

Tentando não fugir do assunto, o professor retoma o foco dos alunos e continua a dar as considerações: *“meninos, olha só. Como podemos perceber, durante o tempo, diferentes culturas e modos de vida se desenvolveram e influenciaram na interdependência entre os espaços da cidade e do campo. Moradores que ao saírem do campo e irem para a cidade trouxeram com si hábitos e elementos que remetem aos modos de vida do campo, como vocês comentaram durante as aulas, quando citaram exemplos de elementos do campo que estão na cidade. Isso nos mostra que há dificuldade em definir o que é cidade e o que é campo, pois eles coexistem. Hoje, temos, também, o desenvolvimento do turismo no campo, assim como as tecnologias agrícolas. O surgimento dos movimentos sociais, como o MST, que incentivam a agricultura familiar. É importante lembrar que no campo não moram apenas os fazendeiros e o pequeno produtor. Nós também temos os povos indígenas, lembrando o que o ‘Deadpool’ falou sobre a floresta Amazônica, porém não é apenas por lá que são encontradas aldeias indígenas, mas também em todo território nacional. Aqui em Minaçu mesmo temos a aldeia Avá-Canoeiro que está localizada no campo”. O aluno Deadpool, diz: “esses índios estão só diminuindo, eles tem até Instagram. Na terra indígena, que dizer, no território deles, eles andam até de helicóptero”.*

*“Ué, que que tem? (sic.)”, pergunta Miss Marvel ao aluno, o professor intervém: “tudo bem se eles andarem de helicóptero, não vão deixar de ser indígenas por isso. A tecnologia é para todos”; Miss Marvel então continua: “professor, tem índio que tem carro, tem essas coisas, uai e é normal (sic.)”. O professor então esclarece: “hoje, a maneira correta de nos referirmos é indígenas. E está tudo bem, a tecnologia é para todos. Vocês viram que na primeira tira em quadrinhos o homem do campo está sem a tecnologia? E seria errado ele utilizar tecnologias que não são originárias do campo?”, ele faz uma pausa para refletirem sobre. A aluna Miss Marvel foi a primeira a responder e dizer que é normal. Logo depois alguns alunos responderam: “não”, e o professor continuou: “ele não deixa de ser indígena por utilizar um carro ou um celular. Ser um indígena faz parte da cultura dele, do povo e da comunidade em que ele vive. Seria egoísmo da nossa parte se a tecnologia fosse utilizada apenas por poucos. O que vocês pensam sobre isso?”.*

*“A tecnologia acaba com tudo”, responde o aluno Deadpool; e o professor argumenta: “a tecnologia precisa ser usada com consciência. Tudo que vem para melhorar a qualidade de vida é sempre bem-vindo. Agora utilizar a tecnologia para desmatar e prejudicar a vida é algo ruim, como os acontecimentos recentes que apareceram nas notícias dos jornais, sobre*

*o povo Yanomami, que sofreu devido à invasão de seu território, é um exemplo de mau uso da tecnologia, em que usavam mercúrio para extrair ouro dos rios através do garimpo ilegal. No campo, também, há comunidades de quilombolas, que são descendentes dos primeiros moradores dos antigos quilombos, onde os negros escravizados, que fugiam, se refugiavam. Há as comunidades ribeirinhas, que vivem próximas às margens dos rios e são exemplos de diferentes povos, com diferentes culturas e que também vivem no campo e possuem diferentes modos de viver”.*

O Professor faz uma pausa e pede para que os alunos peguem as duas tiras: *“observem a tira em quadrinhos das urbanidades e ruralidades. Os dois primeiros quadrinhos, na parte superior, retratam uma cena do cotidiano da vida na cidade”.* Miss Marvel leu o balão do primeiro quadrinho e o professor pediu que também lesse o balão do quadrinho abaixo, e depois o professor pediu: *“vamos fazer uma análise dos dois primeiros quadrinhos. Como é a vida na cidade?”*; grande parte dos alunos respondeu simultaneamente: *“tem carros, tem mercado”, “os homens tocando música”, “tem árvores”, “uma escola”, “as crianças brincando”*; e o professor continuou: *“o que tem nos quadrinhos da cidade que podem ser considerados elementos da vida rural?”*; e os alunos responderam novamente, enquanto observavam a tira: *“as frutas”, “as árvores”*; *“têm os animais bem no cantinho”*, disse Miss Marvel; *“galinha está caro, vou ter que começar a roubar galinha”*, falou o aluno Deadpool, e os colegas riram da piada.

Buscando manter o foco na aula, o professor prosseguiu perguntando: *“qual o local onde vende galinha viva e vende comida na cidade?”*; *“na feira”*, respondeu a aluna Batgirl rapidamente. O aluno Deadpool tentando chamar atenção fala: *“eu vendo galinha, 85 conto [sic.], se alguém quiser. Professor se você quiser amanhã eu trago para você”*; e então o professor pergunta: *“e você cria essa galinha onde?”*; *“na fazenda”*, o aluno responde.

O professor pede para fazerem a leitura da tira das urbanidades e ruralidades e questiona: *“observem a feira que aparece nos quadrinhos que representa a cidade. O que a feira representa na cidade? E nos dois quadrinhos da parte debaixo, como é representada a vida no campo?”*. Entusiasmados para participar alguns alunos respondem o segundo questionamento: *“plantações”, “trator”, “carro”, “árvores”, “cerrado e a antena no cerrado”, “tem uma antena lá no fundo professor”, “o cachorro correndo atrás do porco”, “milho”*. O professor continua: *“fazendo uma comparação entre a primeira tira que eu entreguei, a do homem do campo e o homem da cidade, com essa. Essa última tira em quadrinhos é mais fiel à realidade?”*; *“Sim”* responde Miss Marvel. *“Porquê?”*, pergunta o professor novamente *“porque esse quadrinho é mais fiel à realidade?”*. O aluno Robin responde: *“não, sei”*, e a

turma fez silêncio por um momento. O professor então pediu que colocassem as duas tiras, uma ao lado da outra e fizessem a leitura novamente observando todos os detalhes dos quadrinhos, “*comparem os dois quadrinhos*”, ele pede que os alunos não respondam em voz alta, apenas pensem e reflitam a respeito das perguntas: “*a vida no campo do quadrinho das urbanidades e ruralidades é mostrada pacata, parada e sem tecnologia? Não precisam me responder. Observem os elementos da cidade e do campo que estão presentes nos dois espaços, como eles se relacionam? Eu quero que pensem a respeito*”. Com essa pausa para reflexão finalizou-se a sistematização.

#### 4.4 A SÍNTESE DOS ESTUDOS DA RELAÇÃO CIDADE E CAMPO A PARTIR DA UTILIZAÇÃO DA LINGUAGEM DOS QUADRINHOS

Ainda durante o segundo horário, o professor pediu para que elaborassem uma tira, entre dois e quatro quadrinhos, representando a relação cidade e campo. Ele abordou alguns questionamentos para instigar os alunos a refletirem sobre a proposta: “*como ocorre a relação cidade e campo? Como ela se apresenta?*”? O professor também orientou que poderiam escolher um dos tipos de linguagem dos quadrinhos. Logo após, entregou as folhas em branco, retirou o mapa do centro e colocou caixas de lápis de cor e réguas.

Houve agitação durante a explicação da proposta, principalmente quando se falou na produção de histórias em quadrinhos, não houve resistência com relação à proposta e, assim, começaram o desenvolvimento dos desenhos. A turma fez total silêncio, onde só era possível ouvir os lápis riscando o papel e o barulho do ar-condicionado, todos estavam concentrados em seu processo criativo. Durante o processo de elaboração, o professor perguntou: “*o que vocês pensam em relação às aulas com quadrinhos?*”; “*Todas as aulas podem ser assim*”, respondeu Mutano; “*de todos os professores*”, falou Batgirl; “*só copiar, ninguém merece*”, Miss Marvel continuou: “*se você fizer isso todo dia, eu vou amar a Geografia*”, então todos da sala sorriram. A professora de apoio, que permanecia em silêncio durante as aulas disse: “*se todas as aulas fossem assim...* [fez uma pequena pausa e continuou] *A Geografia é incrível*”, e sorriu, “*eles estão acostumados apenas com o livro e quadro, [pausa, repetiu e complementou] livro e quadro, e nas aulas de Geografia não é assim*”.

O professor contente em saber o que estavam pensando sobre a proposta lembrou que eles teriam o final da segunda aula e metade do terceiro horário para finalizarem, poderiam fazer com calma os quadrinhos, e depois iriam apresentar para os colegas suas representações. Também disse que se alguém precisasse de outra folha em branco poderiam pegar. Alguns minutos depois o sinal bateu dando início ao terceiro horário. O lanche foi servido em sala. Os

alunos guardaram os desenhos debaixo do compartimento de suas mesas para continuarem após o lanche. As alunas *Ravena* e *Garota Esquilo* retornaram do ensaio e perguntaram se poderiam fazer a atividade, com isso o professor explicou a proposta e entregou a folha em branco para desenharem.

Assim que os alunos foram terminando, o professor pediu que continuassem no círculo para apresentarem seus desenhos. *Garota Esquilo* disse ao professor que não sabia que história iria fazer, porque havia perdido a aula anterior. Ao ver os outros colegas empolgados com seus desenhos, ela disse que não deveria ter saído para o ensaio e que acabou “*perdendo a explicação*”.

Os alunos optaram por produzir as tiras, pois além de serem mais conhecidas houve uma menor preocupação com detalhamento, devido sua praticidade no decorrer do processo de criação. Nos dez últimos minutos restantes para o final do terceiro horário todos haviam finalizado suas tiras em quadrinhos, diante disso começaram as apresentações. Dos catorze alunos que participaram da aula em que a atividade de síntese foi realizada, onze finalizaram as tiras em quadrinhos, e os outros três disseram que finalizariam depois e foram embora sem entregar a atividade final. As tiras a seguir foram organizadas na ordem que foram finalizadas pelos estudantes, a mesma ordem utilizada nas apresentações.

Figura 18 - Tira número um – Aluno Robin



Fonte: Sujeitos da pesquisa (2024).

*Robin* foi o primeiro a finalizar e apresentar: “*eu desenhei uma cidade, e aqui é a zona urbana* [ele apontou para o primeiro quadrinho, e depois apontou para o segundo quadrinho],

*aqui é a zona rural com algumas coisas da zona urbana como internet, energia, trator. E aqui eu pôs [agora ele apontava para o último quadrinho] uma parte da cidade que tem uma horta, essas coisas assim na zona rural”.*

O professor perguntou o que seria o estabelecimento do último quadrinho, e o aluno disse: *“uma pamonharia”*; e Mutano: *“uma pamonharia dentro do campo?”*, e Batgirl respondeu: *“uai, tem não?”*, e o professor: *“eu ainda não fui em uma no campo, mas deve ser legal”* e eles riram juntos. Logo depois deram seguimento às apresentações dos outros alunos.

Nova, foi o segundo a apresentar:

Figura 19 - Tira número dois – Aluno Nova



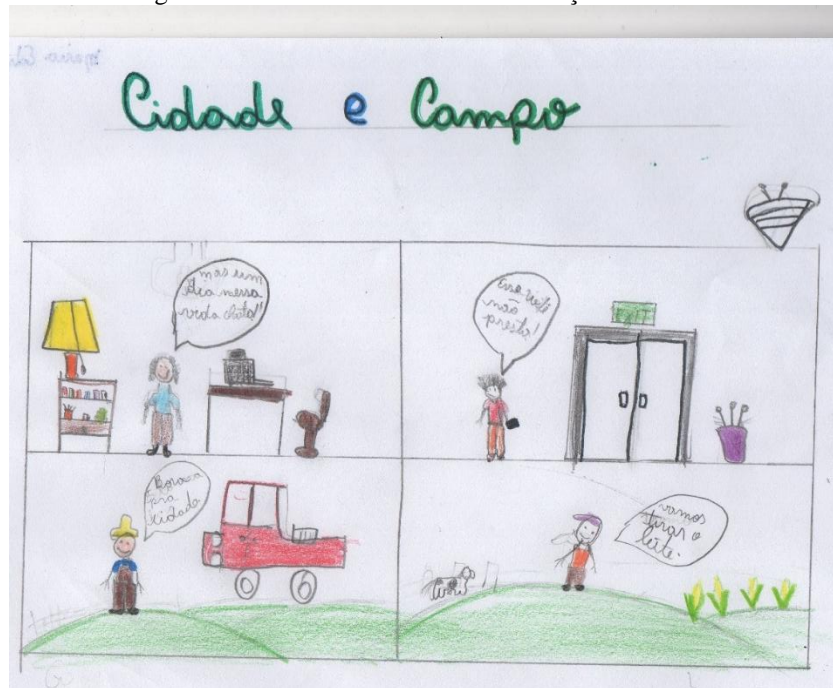
Fonte: Sujeitos da pesquisa (2024).

*“Aqui é o campo onde tem a fazenda e tem o carro barulhento que o povo não deixa ficar quieto [apontando para o primeiro quadrinho], e essa aqui é a plantação de milho e mandioca [apontando para o segundo quadrinho], e aqui é a cidade [agora apontando para o terceiro] onde tem um quarteirão cheio de árvores e plantações, mato e o povo das casas cuidam delas e de um bocado de coisas. [Apontou o dedo para a terceira quadra do quadrinho] aqui é um mercado onde eles vendem um bocado de alimentos, frutas, e tem um lote vazio com muito mato. [agora apontando para o segundo quarteirão do terceiro quadrinho] aqui é uma escola e esse outro aqui é um bombeiro. [Apontando para o último quadrinho] aqui tem plantado abóbora e milho, mandioca dentro da cidade.*

*“E o que tem escrito nos balões dos quadrinhos?”*, perguntou o professor antes de o aluno finalizar sua apresentação. *“Nesse primeiro é ‘meu dono é legal’ [ele apontava para o*

terceiro quadrinho], esse último é ‘eu queria meu dono’, porque faz tempo que o dono dele não vai lá cuidar”. “Muito bem”, disse o professor. Eles aplaudiram e prosseguiram com as apresentações. *Moça Maravilha* foi a terceira a apresentar.

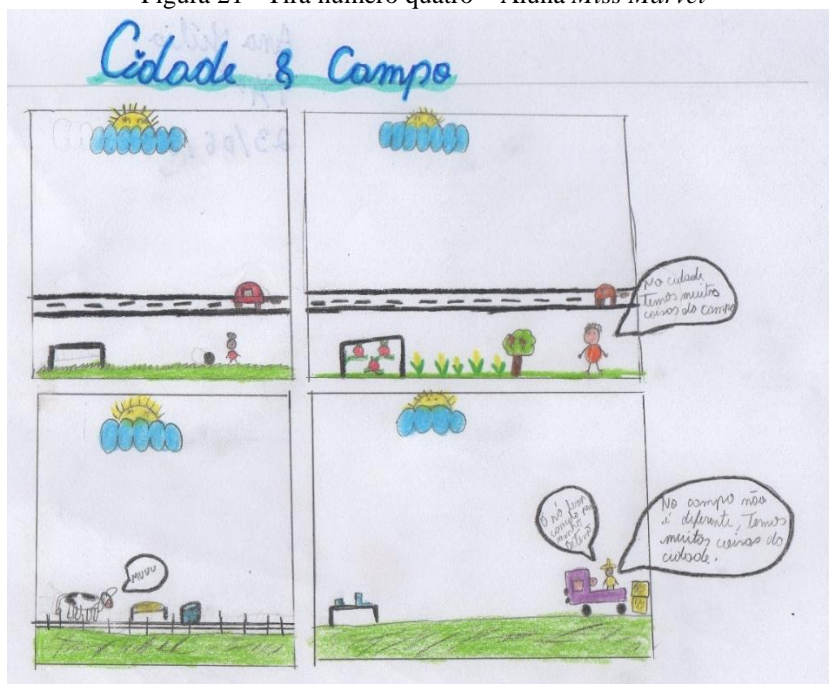
Figura 20 - Tira número três – Aluna *Moça Maravilha*



Fonte: Sujeitos da pesquisa (2024).

“Oh, aqui eles estão no local de trabalho, e esse aqui está indo embora [apontou para o segundo quadrinho] e esse aqui está trabalhando, porque ele gosta de trabalhar [apontou para o primeiro quadro] e ele está reclamando da vida dele né, porque tem que reclamar. Já aqui tem os homens trabalhando na roça [apontou para o terceiro quadrinho] e eles já estão mais felizes, esse daqui está indo para cidade, para vender as coisinhas dele, esse daqui está tirando o leite da vaca [e apontou para o último quadro], ele fez plantações e tudo para ele colher e vender na cidade também. [Depois retomou o segundo quadro] Aí esse daqui está reclamando por causa do wifi que não está prestando na cidade, porque o wifi lá é muito ruim. [E depois retomou para o primeiro quadrinho] e esse daqui ele não aguenta mais trabalhar, não aguenta mais, muito, muito. Já os do campo estão felizes porque é o trabalho que eles gostam”. O professor parabenizou pela apresentação, e então prosseguiram com os outros alunos. *Miss Marvel* foi a quarta a apresentar.

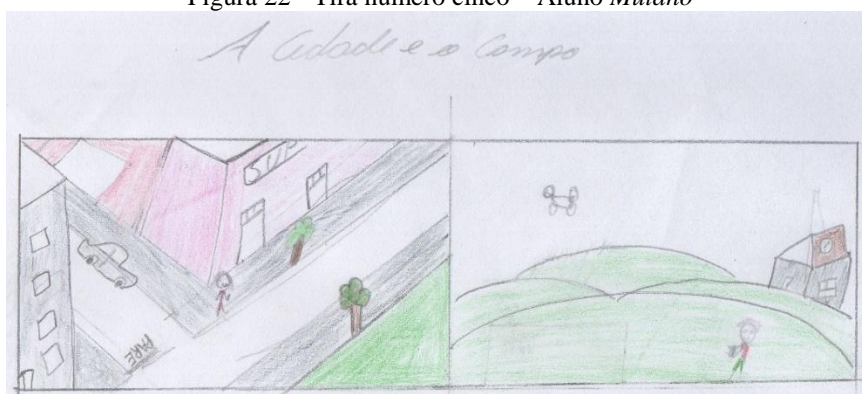
Figura 21 - Tira número quatro – Aluna Miss Marvel



Fonte: Sujeitos da pesquisa (2024).

“Aqui no primeiro quadrinho da cidade eu fiz um menino jogando bola e uma estrada com um carro. Agora no segundo quadrinho eu já fiz uma horta com milho e tomate e uma macieira, e um homem falando que na cidade tem muita coisa do campo, que no caso é a horta. Agora já no campo, no primeiro quadrinho, eu fiz uma vaquinha com as coisinhas dela né, e no segundo o homem diz que no campo é diferente porque tem muitas coisas da cidade como o trator dele, o celular e o computador e ele falou que vai levar a ração para a vaquinha dele”. Após finalizar a apresentação o professor pergunta se ela conhecia alguma macieira na cidade de Minaçu, ela diz que próximo a casa dela havia uma e que dava maçã, e então agradeceu pela apresentação e prosseguiram com os outros trabalhos. O próximo a apresentar foi *Mutano*, o quinto.

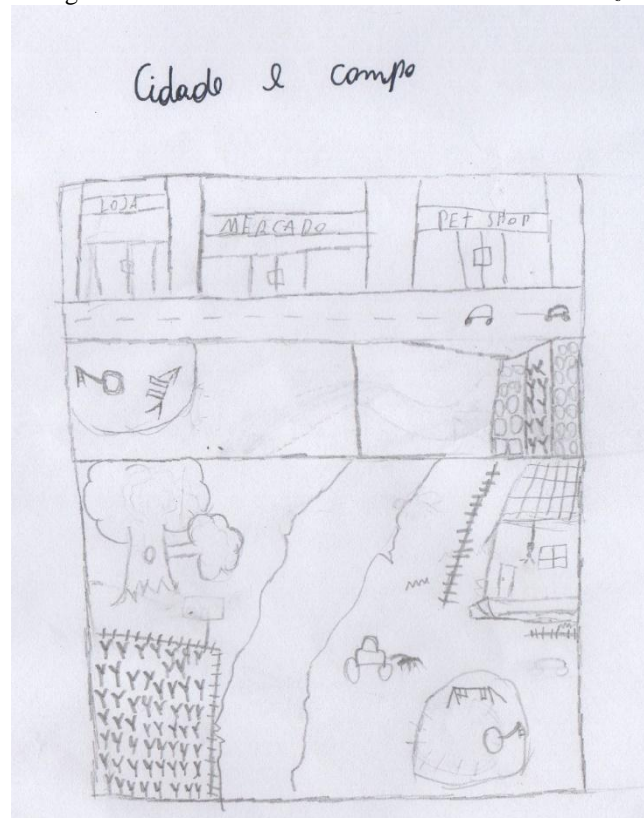
Figura 22 - Tira número cinco – Aluno Mutano



Fonte: Sujeitos da pesquisa (2024).

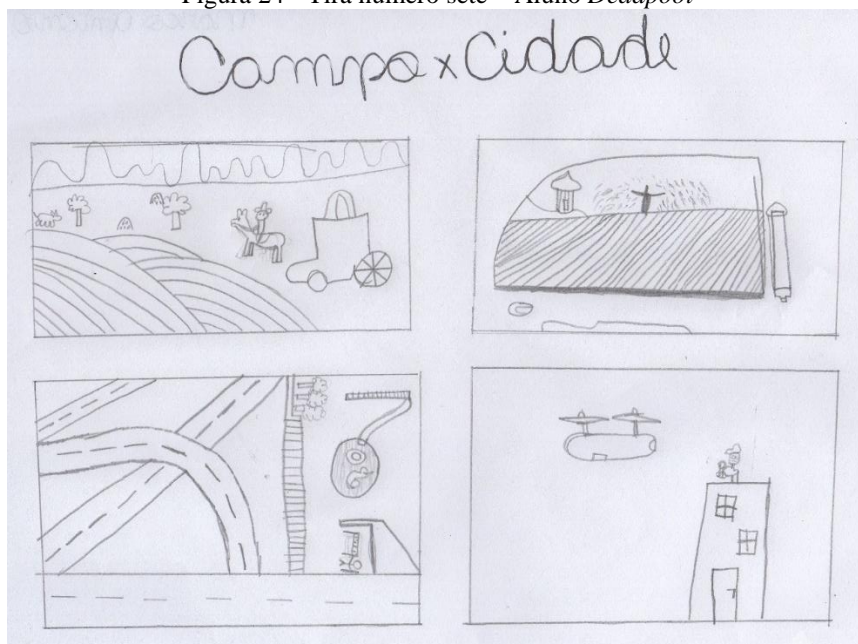
“Aqui na cidade eu desenhei um cara que está andando na rua perto de um supermercado, que vende coisas da agricultura, ali perto tem um campo com grama que é para relaxar, essas coisas para curtir a natureza [se referindo ao espaço verde do primeiro quadrinho]. [Depois apontou para o segundo quadro] Aqui no campo vemos um homem com um drone que está olhando a plantação de soja e lá no fundo tem uma casa com energia elétrica e parabólica, coisas que a gente vê na cidade, e na cidade coisas que a gente vê no campo”. Após a apresentação, o professor questionou: “por que uma plantação de soja?”, e o aluno respondeu: “é uma plantação muito comum entre as plantações rurais, e a maioria dos agricultores fazem e ganham muito bem”. América Chavez foi a sexta a apresentar sua tira.

Figura 23 - Tira número seis – Aluna América Chavez



Fonte: Sujeitos da pesquisa (2024).

“Aqui é a cidade [apontou para o primeiro quadro], e aqui é o campo [se referindo ao último quadro]. Os elementos da cidade são a energia e os carros, e o do campo é a plantação. Aqui são os carros em uma rua não muito movimentada [apontou para o primeiro quadro], e aqui tem uma plantação de milho e aqui uma roçadeira [sobre o segundo quadro]”. Deadpool foi o sétimo a apresentar sua tirinha.

Figura 24 - Tira número sete – Aluno *Deadpool*

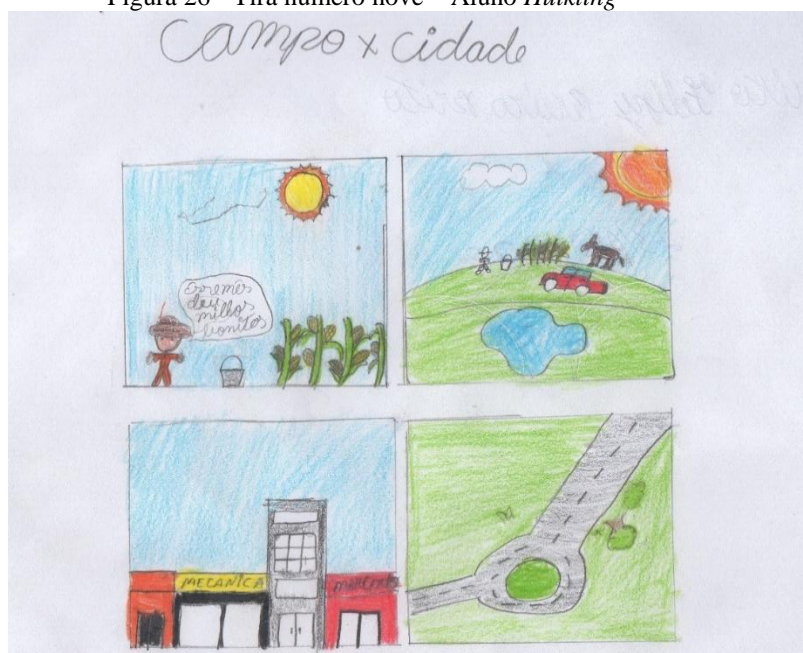
Fonte: Sujeitos da pesquisa (2024).

“Então, no primeiro quadrinho tem um fazendeiro cuidando de sua horta e têm vários tipos de ambientes, plantação, uns instrumentos para ele cuidar da fazenda dele e um trator. No segundo quadrinho estão em uma viagem, que eles passam por uma plantação de soja onde tem um regador muito forte irrigando, e bem no cantinho tem onde guardar semente de soja e tudo. No terceiro quadrinho tem uma ferrovia e um clube onde as pessoas podem passear, o lazer e tudo. No quarto quadrinho tem um homem pilotando um drone de cima de um prédio fazendo zum...zum...zum, para ver a floresta Amazônica, entendeu? Então é isso, sou o ‘Deadpool’ [falou seu nome] da sétima série, obrigado pela presença”. Alguns alunos soltaram risadinhas no final. Após sua apresentação, o professor perguntou se o clube estava localizado na cidade ou no campo. Ele respondeu que na cidade: “e nesse clube tem o trecho de um córrego para as pessoas banharem e ir a uma cachoeira dentro da cidade”, complementou. O trabalho seguinte foi o da *Garota Esquilo*, a oitava a se apresentar.

Figura 25 - Tira número oito – Aluna *Garota Esquilo*

Fonte: Sujeitos da pesquisa (2024).

A aluna aparentava não se sentir confiante em relação ao seu trabalho, perguntou se poderia falar qualquer coisa, e o professor reforçou que a ideia era mostrar para os colegas e explicar sua tirinha. “*Eu desenhei duas árvores, depois um morro... [fez uma pausa e olhou para os lados, e continuou] com tipo sei lá... um... matinho e uma flor... Na cidade eu coloquei uma escola... dois bonequinhos e os apartamentos*”. Após sua fala, o professor perguntou como a cidade e o campo se relacionam naquela tirinha, e ela disse: “*sei lá... eu não entendi nada. Eu só entendi quando eu estava aqui, mas quando eu não estava aqui não deu para estudar*”. O professor compreensivo disse que explicaria para ela na próxima aula. O próximo a apresentar foi *Hulkling*, o nono.

Figura 26 - Tira número nove – Aluno *Hulkling*

Fonte: Sujeitos da pesquisa (2024).

“Eu coloquei o nome do campo primeiro porque eu comecei fazendo o campo do jeito que eu gosto. Eu comecei fazendo o milho, o lago, o cavalo e tudo aqui. Ele fala o tanto que o milho cresceu bonito. No segundo quadrinho mostra ele de novo com o cavalo e o lago. No terceiro quadrinho eu coloquei como a cidade é, com os prédios e as casas e tudo, e na cidade quase não tem muita árvore e essas coisas. No quarto eu coloquei como se fosse uma pista, uma rotatória”. Após a apresentação foi a vez de Ravena, a décima a apresentar.

Figura 27 - Tira número dez – Aluna Ravena

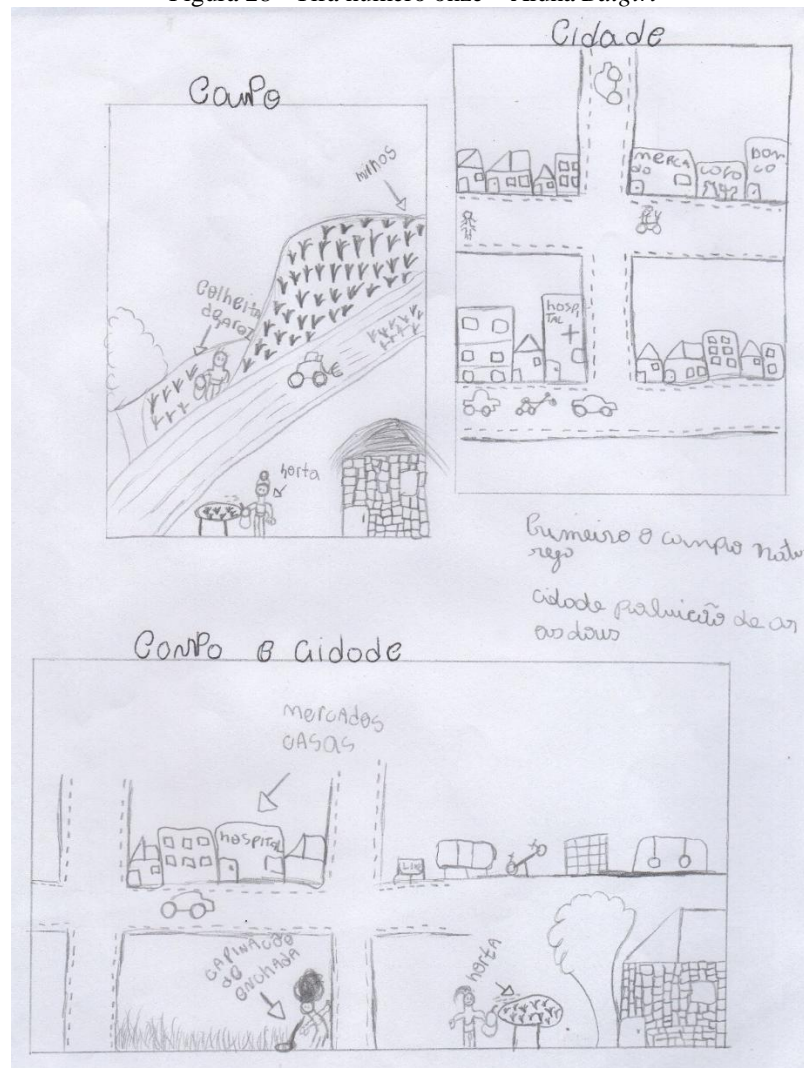


Fonte: Sujeitos da pesquisa (2024).

Ravena colocou o título da tira muito longe do desenho, devido ao formato da imagem utilizada foi necessário cortar para um melhor aproveitamento do espaço, mas o título da tira foi “Cidade e Campo”.

“Primeiro é o campo, e aí tem o lago, e tem as árvores e a vaquinha, e tem uma pessoa falando ‘estou com fome’ [e sorriu para os colegas], [apontou para o segundo quadro] aí é a cidade onde tem os prédios, as escolas e ruas e casas”. Após sua fala foi a vez do professor perguntar: “como a cidade e o campo se relacionam nessa tira?”, ela respondeu: “Não sei professor, eu esqueço de tudo”, o professor também disse que explicaria novamente a ela na próxima aula. A última a apresentar foi a aluna Batgirl.

Figura 28 - Tira número onze – Aluna Batgirl



Fonte: Sujeitos da pesquisa (2024).

“Primeiro começa pelo campo, onde tem a colheita de milho, tem o milho e tem uma pessoa... [fez uma pausa aparentemente tentando lembrar-se de uma palavra, e continuou] limpando a roça para fazer plantações, tem uma mulher molhando a horta, a casa de palha feita daqueles tijolos bem pequenos e tem a colheita de arroz. A cidade tem os carros e bicicletas, e as pessoas andando, as casas, os hospitais e mercados. Aqui eu pus primeiro o campo, a natureza, a cidade e a poluição, já que poluiu muito a natureza. E o terceiro o campo misturado com a cidade. Tem a mulher na casa dela com a horta, tem aqui uma pessoa... [fez uma breve pausa] capinando um lote com a enxada. Aqui tem a praça e tem os brinquedos, o lixo e os bancos, e aqui é o centro da cidade com os hospitais e as casas”. Após a aluna finalizar o professor pergunta: “quais elementos do rural estão presentes no quadrinho da cidade na sua tira?”. Ela logo responde: “a horta, a enxada e a plantação. Ela vai limpar para depois plantar”.

Após as apresentações, o professor agradeceu pela participação de todos durante as aulas e logo em seguida o sinal da escola tocou, os alunos então saíram da sala, para o intervalo, e logo após, o professor e a professora de apoio. Completava-se a aplicação da proposta, totalizando assim quatro aulas para o desenvolvimento da proposta didática.

#### 4.5 A LINGUAGEM DOS QUADRINHOS COMO INSTRUMENTO PARA A PRÁTICA DOCENTE AO ENSINAR A RELAÇÃO CIDADE E CAMPO

Nesta seção buscou-se realizar uma análise do processo de mediações da proposta didática aplicada, no qual houve pontos positivos, limites e dificuldades que serão evidenciados a seguir.

Primeiramente, demarca-se a importância da dimensão histórica no processo de aproximação do conteúdo com os conhecimentos do aluno, a qual possibilitou a compreensão do surgimento dos espaços e da sua relação. Para Kozel (2009, 2013), as imagens podem representar significados e subjetividades espaciais de quem a produz, sua concepção e a interpretação delas envolve a relação entre sujeito/signo/ imagem que, de modo particular, expressa a relação do indivíduo e o seu modo particular de se relacionar com o mundo. Além disso, Lefebvre (1991 [1969]) evidencia a necessidade de retomar o passado para que, a partir dele, se possa compreender o período atual e o constante movimento da realidade.

Diante dessa contextualização histórica, deu-se início à etapa de problematização, na qual utilizou-se a tira intitulada ‘O homem do campo e o homem da cidade’ (Figura 16a), que trata da relação cidade e campo de forma dicotômica. Durante a aula não houve necessidade de apresentar os personagens, pois não são personagens característicos de narrativas em que a apresentação interfere na interpretação da HQ. Diferente da tira da ‘Mafalda’ (Figura 15), em que foi preciso apresentar a personagem de Quino, como discutido na seção 2.3. Os alunos aparentaram maior facilidade em compreender a primeira tira (Figura 16a), por meio dela e da mediação didática do professor identificaram a relação cidade e campo dicotomizada.

Para as duas tiras organizadas pelo autor na Figura 16 foram utilizados traços cartunescos, pois esse traço se propõe a atingir uma maior quantidade de alunos, os quais tiveram facilidade em se identificar, como abordado na seção 2 ao discutir a caracterização do cartum que, para Mccloud (2005), amplia o alcance por meio da simplificação dos traços, e Morreti (2021), que diz que esse estilo não precisa de um conhecimento prévio para ser interpretado, pois ele é feito para que seu entendimento seja simples, para uma fácil interpretação, no caso, pelo estudante. Por mais que o traço cartunescos seja o utilizado, preservou a riqueza de detalhes, expondo representações que podem remeter ao cotidiano dos

alunos, como as dinâmicas ocorridas na Figura 16b, das urbanidades e ruralidades, o que remete às ideias de Kozel (2009, 2013), de que essas caracterizações podem remeter a representações sociais entre os lugares e territórios, pois retrata um aspecto do “espaço vivido” daquele sujeito, ou dos sujeitos envolvidos, professor e aluno.

O uso da linguagem dos quadrinhos durante o processo de mediação didática nas aulas de Geografia deu margem a diferentes interpretações. Essas interpretações levaram a diferentes temas e conteúdos, os quais em alguns momentos o professor precisou resgatar a atenção, voltando assim ao foco dos objetivos propostos para as aulas. Ressaltando assim, que cabe ao professor de Geografia indicar os caminhos a serem seguidos através dos questionamentos durante a mediação didática. Nesse processo pôde-se perceber, uma valorização dos saberes socialmente construídos pelos sujeitos, pois de acordo com Menezes (2014), é preciso levar em consideração o cotidiano desses jovens ao realizar a problematização dos conteúdos, e de Bento (2015), deve-se mobilizar e despertar o interesse do aluno levando em consideração o lugar vivido e experienciado por ele.

Assim, nas duas tiras da Figura 16, que possuem relações interdependentes entre si, os alunos apresentaram uma maior liberdade de interpretação, possivelmente por ter pouca linguagem verbal, o que os fez decifrar a partir do repertório já estabelecido, como visto em Vigotski (1999, 2009, 2010, 2014) e Bakhtin (2006), em que a linguagem pode refletir a cultura, valores e concepções de mundo, fragmentos da realidade que os sujeitos já conhecem.

Desse modo, a linguagem contribui para a construção de sentidos, as chamadas múltiplas vozes, o que pode potencializar a reflexão crítica (Bakhtin, 2006). Foi possível observar que essas múltiplas vozes, durante o processo de mediação didática utilizando a linguagem dos quadrinhos, remeteram ao contexto em que o sujeito está inserido, o qual evidenciou que os mesmos trazem consigo suas ideologias, cultura, sentidos e significados, como discutido na seção 2.

Durante todo processo de mediação, o professor realizou vários questionamentos, detalhados nas seções 4.2, 4.3 e 4.4, não se limitando apenas à etapa de problematização da proposta didática. Tais questionamentos propiciaram um maior dinamismo durante o processo de mediação no decorrer das aulas, estimulando a participação ativa dos alunos. Como já explicitado no embasamento teórico sobre percurso didático de Cavalcanti (2019), as etapas problematizar, sistematizar e sintetizar não se limitam a ocorrerem de modo linear, e a linguagem dos quadrinhos, utilizada durante esses processos, contribuíram dando dinâmica, principalmente, quando os alunos expressaram suas interpretações, atribuindo significado através dos estímulos dados pelo professor. Pois, a mediação realizada pelo professor, aliada a

outros tipos de linguagens, como as que possuem imagens, no caso as HQs, contribuem com os processos de imaginação dos alunos, para que possam significar – no caso – os quadrinhos a partir de suas vivências do/no mundo (Pires; Cavalcanti, 2020).

Os questionamentos também possibilitaram a identificação dos conhecimentos prévios dos alunos sobre o uso da linguagem dos quadrinhos, enquanto representação do espaço ou de determinado fenômeno, e sobre as questões que envolvem a relação cidade e campo. Ao utilizar HQs, despertou-se o interesse dos alunos para as discussões, já que os quadrinhos tiveram o papel de retratar o “espaço vivido”, que segundo Kozel (2009, 2013) referem-se às representações sociais, cujas caracterizações remetem aos lugares e territórios do espaço vivido daquele sujeito, com o intuito de desvendar conceitos e ideias e associá-los a essas representações dos fenômenos relevantes da realidade. Para Callai (2017), o lugar é essencial para a compreensão dos fenômenos que ocorrem em diferentes extensões como a local, regional e global.

No decorrer da aplicação da proposta didática, situações adversas e pontuais, podem resultar em dificuldades durante o processo de mediação didática, tendo em vista que os alunos possuem diferentes experiências e vivências que se expressam em seu repertório. Além do comportamento e o modo que se relacionam com a realidade material expressa, a sala de aula.

Durante a problematização, os alunos expressaram a necessidade de serem ouvidos, de relatarem suas experiências e darem opiniões. Diante disso, houve a dificuldade em dar atenção individualizada para todos os alunos. O que, por exemplo, dificultou parte da descrição dessa etapa, pois muitos queriam falar ao mesmo tempo, pois, além da sala estar cheia durante a problematização, com 24 alunos, eles se dispersavam facilmente.

Isso ocorreu diferente nas etapas de sistematização e síntese, em que o número em sala foi menor, com 14 alunos, e o professor optou por organizar a sala em círculo, de um modo que não estavam acostumados, facilitou o contato visual com todos os alunos presentes, o que contribuiu com o desenvolvimento das aulas.

O tempo de espera após as perguntas também foi importante para que os alunos pudessem refletir sobre os questionamentos e correlacionar com a realidade que conheciam. Alguns alunos ficaram sem relatar as experiências de seu cotidiano, devido à grande quantidade de alunos querendo falar ao mesmo tempo. Com isso, alguns ficaram sem se expressar quando o professor pediu para que falassem um de cada vez. Além disso, há a limitação do tempo de duração da aula, pois a problematização se estenderia, caso o professor tivesse ouvido todos os alunos. Apesar disso, pode-se dizer que aqueles que se expressaram

durante a etapa com maior número de alunos presentes, puderam evidenciar suas concepções acerca da relação cidade e campo e os aspectos da ruralidade e urbanidade, os quais fizeram parte dos objetivos propostos para aquela aula.

Os alunos apresentaram diferenças pontuais no que se refere à postura e comunicação, quando se compara os dois dias de aplicação da proposta didática, nos quais se notou avanço no diálogo estabelecido, fluido e constante nas etapas de sistematização e síntese, o que foi favorecido pela boa relação estabelecida entre o professor e os alunos.

Este fato é corroborado por Oliveira (2021), uma vez que os dois sujeitos (professor e aluno), envolvidos nos processos de mediação, são protagonistas na elaboração do seu conhecimento escolar, no processo de ensino e aprendizagem, possuindo como referência a realidade, para mobilizar um pensamento conceitual da Geografia escolar, que, de acordo com Cavalcanti (2019), traz subjetividades coletivas e sociais, que estão em constante desenvolvimento e significação.

Pôde-se perceber o interesse dos alunos pelas imagens e narrativas das tiras utilizadas. Nos momentos que eram entregues pelo professor, eles ficavam observando os traços e os desenhos com aparente curiosidade sobre o que iria ser discutido com a utilização daquela linguagem, pois estavam acostumados a usar apenas o livro didático. Cabe ressaltar que ele poderia ter sido utilizado junto às HQs.

No início da etapa “sistematizar” optou-se por relembrar os acontecimentos da aula anterior, o que possibilitou aos alunos que não estavam presentes na aula de “problematizar”, se situarem no conteúdo trabalhado. Outro ponto positivo nesta etapa foi perguntar recorrentemente aos alunos se estavam compreendendo o conteúdo, o qual ajudou o professor nas decisões tomadas durante a mediação didática, percebendo se os exemplos utilizados eram compreensíveis ou se eram necessários outros. Também se pode destacar que a leitura coletiva das tiras e do texto fez emergir uma maior quantidade de informações, a partir das diferentes interpretações feitas pelos alunos.

A combinação das tiras com o texto selecionado contribuiu de modo efetivo durante o processo, pois no texto havia informações que incentivavam e despertavam o interesse e a curiosidade dos estudantes pela discussão proposta. Sempre correlacionando o conteúdo com as experiências compartilhadas pelos alunos sobre os respectivos espaços.

Percebeu-se que faltou levar para a sala de aula dados sobre a quantidade de habitantes de Goiânia e da Região Metropolitana de Goiânia, para que os alunos pudessem comparar e relacionar com os dados de Minaçu, assim como de outras cidades do país. Ou ainda, levar os

dados com a quantidade de residências na cidade e no campo de Minaçu. Lacunas que o professor certamente sanará em futuras aplicações de propostas didáticas semelhantes.

Além disso, devido ao cronograma da pesquisa, que não permitiria postergar a aplicação da proposta didática por mais um semestre, não foi possível levar para a sala de aula os mapas e tabelas referentes ao Município, pois ainda não tinham sido entregues pelo profissional contratado para elaborá-los. Sua utilização permitiria que os alunos visualizassem mais claramente a localização dos assentamentos rurais e vilas do município.

A utilização desses dados poderia mobilizar melhor a noção de escala, já que Cavalcanti (2019) diz que os princípios geográficos, articulados, e junto aos conceitos, orientam o pensamento. Analisar e pensar os fenômenos em diferentes escalas contribui com o sentido e com a compreensão do fenômeno em uma perspectiva espacial. Lembrando que o mesmo foi dito por Racine, Raffestin e Ruffy (1983), ao dizerem que a escala geográfica, torna visível e revela o que poderia passar despercebido.

Nas etapas de sistematização e síntese, cabe demarcar a participação ativa do aluno *Deadpool* e sua interação com os colegas, mesmo que em alguns momentos ele quisesse chamar atenção, conversar e dar atenção a ele fez com que participasse das aulas. Sua falta durante a aula de problematização não comprometeu seu desenvolvimento.

Não somente a participação desse aluno, mas de todos os outros, deu à aula um caráter de troca de saberes e experiências, como no momento em que mencionaram sobre a plantação da árvore do látex, que o professor não sabia sobre o município. Assim como muitos conhecimentos que os alunos mencionaram que antes não sabiam, o que tornou a troca uma via de mão dupla entre os sujeitos envolvidos. Menezes (2019) defende a escola como um local de encontro e troca de conhecimentos científicos, cotidianos e experiências dos diferentes sujeitos envolvidos, no caso, o professor e os alunos, que possuem diferentes concepções e percepções de mundo e da relação cidade e campo.

Durante a etapa de síntese, notou-se a dificuldade de participação das alunas que não estavam presentes na sistematização, como *Garota Esquilo* e *Ravena*, que participaram da aula de problematização, porém se retiraram para um ensaio de festa junina e retornaram apenas na sintetizar. As alunas ficaram prejudicadas, o que pôde ser percebido em suas tiras, que apresentam a cidade e o campo de modo dicotomizado, sem se relacionarem entre si.

Os demais alunos demonstraram indícios da formação de conceitos nas tiras apresentadas, a qual pode representar a concepção apreendida a partir das reflexões ocasionadas pelo processo de mediação didática durante as aulas de Geografia. Porém, para tal constatação efetiva, seriam necessárias mais aulas.

A riqueza de detalhes ao relatar os processos de mediação didática durante a aplicação da proposta poderá contribuir para que alunos de estágio da Licenciatura em Geografia, que ainda não tiveram contato direto com a escola, e/ou outros estudantes interessados, possam ter acesso de como se estrutura e pode ocorrer uma aplicação de proposta didática e as dinâmicas ocorridas durante as aulas de Geografia.

As evidências apresentadas pelos alunos, os quais aparentavam perceber a relação cidade e campo enquanto espaços heterogêneos, porém isentos da compreensão de elementos que constituem a dinâmica entre essa relação, como: as ruralidades e urbanidades em que se apresentam os diferentes modos de vida, as questões culturais e o uso do campo enquanto espaço de lazer. Nesta perspectiva, considera-se importante durante a etapa de sistematização, a abrangência desses pontos, que nem sempre fazem parte da visão do aluno.

Diante disso, pode-se considerar que todos os objetivos das etapas problematizar, sistematizar e sintetizar foram alcançados, porém o objetivo geral, no que se refere a formação de conceitos geográficos demandaria um maior tempo de verificação.

Algumas alterações, após a análise da mediação didática foram realizadas e estão sinalizadas em azul, como se pode observar no Quadro 2.

Quadro 2 - Percurso de Mediação Didática para estudo dos conteúdos da relação cidade e campo utilizando a linguagem dos quadrinhos – Versão 2.

<b>Ano:</b> 7º ano do Ensino Fundamental.	<b>Aulas:</b> 06
<b>Tema:</b> As urbanidades e ruralidades que constituem a relação cidade e campo em Minaçu/GO.	
<b>Objetivo:</b> Utilizando como instrumento de mediação didática a linguagem dos quadrinhos, possibilitar que os alunos formem conceitos da relação entre cidade e campo a partir das urbanidades e ruralidades.	
<b>Objetivos específicos:</b>  Identificar como os alunos compreendem as relações entre cidade e campo; Apresentar aspectos e dimensões históricas e geográficas das urbanidades e ruralidades que constituem a relação cidade e campo; Possibilitar que os alunos formem conceitos geográficos sobre a relação cidade e campo a partir das urbanidades e ruralidades.	
<b>Conteúdos:</b>  - Diferentes modos de vida e trabalho na Cidade e no Campo. - Os processos históricos e geográficos das relações entre a Cidade e o Campo. - As diferentes Urbanidades e Ruralidades presentes na relação Cidade e Campo em Minaçu/GO.	
<i>Continua...</i>	

<i>Continuação do Quadro 2</i>		
<b>Problematizar</b>	<b>Sistematizar</b>	<b>Sintetizar</b>
<p>1 – Levantar os aspectos das ruralidades e urbanidades que os alunos identificam em seu cotidiano;</p> <p>2 – Apresentar para os alunos como os aspectos da urbanidade e ruralidade que eles reconhecem no espaço vivido e no espaço concebido influenciam nas suas experiências e vivências;</p> <p>3 – Entender a concepção dos alunos sobre a relação Cidade e Campo;</p> <p>4 - Utilizar tiras em quadrinhos criadas pelo pesquisador.</p>	<p>4 – A partir dos elementos apresentados pelos alunos, classificar o que constitui as urbanidades e as ruralidades, demarcando seus papéis na constituição da relação cidade e campo;</p> <p>5 – Expor outros elementos que não se fazem presentes no repertório do aluno, que constituem a relação cidade e campo, levando em consideração as urbanidades e ruralidades.</p> <p>6 – Fazer analogias e correlações entre os elementos da urbanidade e da ruralidade, em diferentes escalas, tratados até então;</p>	<p>7 – Possibilitar que os alunos expressem por meio da linguagem dos quadrinhos, o que compreendem sobre urbanidades e ruralidades na relação cidade e campo.</p>
<b>Descrição da Proposta</b>		
<p>- Apresentar a tira em quadrinhos do “homem do campo e o homem da cidade” e tira da Mafalda (em anexo), fazer a leitura e análise coletiva junto aos alunos e apresentar a importância dos estudos da relação cidade e campo.</p> <p>- A partir da leitura, trazer os seguintes questionamentos: “Essas representações são fiéis às que ocorrem na realidade?”, “Porque o campo está representado como um local que remete ao tédio nas duas tiras?”, “Quais outros elementos que se apresentam no dia-a-dia e não estão presentes nos quadrinhos do homem do campo e da cidade?”, “Quais elementos do modo de vida do campo podem ser percebidos na cidade e que não se apresentam na tira do homem do campo e da cidade? E no campo como eles se apresentam?”.</p> <p>- Dialogar com os alunos para melhor entendimento de suas concepções a partir do relato de suas experiências empíricas.</p>	<p>- A partir das experiências apresentadas pelos alunos sobre a relação cidade e campo, as urbanidades e ruralidades, classificar o que constitui as urbanidades e as ruralidades, abordando os diferentes modos de vida e trabalho nos dois espaços (urbano e rural) e como eles se relacionam, demarcando seus papéis na constituição da relação cidade e campo.</p> <p>- Expor outros elementos de urbanidades e ruralidades que não se fazem presentes no repertório do aluno, que constituem a relação cidade e campo, abordando suas dimensões históricas e geográficas, <b>por meio de outras linguagens como o texto “Mergulhando no Tema” do Fascículo didático “Relação cidade-campo no território goiano” (2019, p. 21-22), mapas do município, e do estado de Goiás, a fim de pensar em diferentes escalas, realizar analogias, correlações a partir dessas linguagens.</b></p>	<p>- Elaborar tiras em quadrinhos a partir <b>do repertório de conhecimentos</b> obtidos durante as aulas de Geografia no decorrer do percurso didático.</p> <p>- Realizar uma roda de conversa para que os estudantes possam apresentar as tiras elaboradas a fim de socializarem seus conhecimentos e interpretações a partir do tema abordado.</p>
<i>Continua...</i>		

<i>Continuação do Quadro 2</i>		
Problematizar	Sistematizar	Sintetizar
	<p style="text-align: center;"><b>- Comparar dados quantitativos característicos do município de Minaçu, como: crescimento de residências e da população urbanas e rurais, PIB, e o crescimento populacional com relação a outros municípios do estado e do país.</b></p> <p>- Apresentar a tira em quadrinhos “Urbanidades e Ruralidades” relacionando os fenômenos demonstrados na tira com diferentes escalas.</p>	

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Cavalcanti (2013, 2014, 2019).

Ao elaborar o Quadro 2, considerou-se que para uma efetividade na proposta didática necessita-se de um maior tempo de aula, levando em consideração a quantidade de alunos. Além da inclusão do mapa municipal em menor escala, dados estatísticos a respeito da população local e um maior tempo para finalização dos quadrinhos. Assim, finaliza-se o estudo com avaliação do próprio processo, a fim de ampliar os resultados em futuras aplicações, visando a formação de conceitos geográficos, objetivando a construção do pensamento geográfico.

Reconhece-se a necessidade de uma interpretação mais aprofundada dos dados, especialmente no que se refere aos resultados obtidos com os alunos e à reflexão sobre a própria prática docente. Nesse contexto, a formação do professor deve ser continuamente aprimorada com base na pesquisa sobre o conceito de mediação didática no ensino de Geografia. Esse conceito é fundamental para a análise crítica, pois permite identificar elementos que indicam a presença de um pensamento geográfico nas atividades dos alunos.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo geral compreender as potencialidades da linguagem dos quadrinhos como instrumento de mediação didática para a formação de conceitos sobre a relação cidade e campo e suas contribuições para formação do pensamento geográfico.

As linguagens em quadrinhos são criadas com o objetivo de contar o enredo de uma narrativa, seja ela extensa ou curta, podendo apresentar-se como charges, cartuns, caricaturas, tiras, gibis, *graphic novel* ou mangás. As HQs, como também são chamadas, podem conter quadros sequenciais, balões de fala, linguagem verbal, não verbal, ou multimodal. Assim, essa pesquisa buscou estudar momentos de mediação didática em que essa linguagem possa ser utilizada. Para tanto, foram necessárias diversas leituras que culminaram em entendimentos específicos.

Primeiramente, refletiu-se sobre o uso de diferentes linguagens no ensino de Geografia, suas concepções para construção de conhecimentos e os processos mediadores. Para ter uma melhor compreensão, buscou-se averiguar como a linguagem dos quadrinhos se apresenta na Geografia escolar, no currículo e no livro didático de Geografia. Verificou-se que, apesar da linguagem dos quadrinhos ser considerada como uma linguagem alternativa no currículo, ela não se apresenta de modo considerável no livro didático, inclusive no que se refere aos conteúdos da relação cidade e campo, e o currículo não contempla a temática em sua totalidade.

Diante disso, foram discutidos os conteúdos da relação cidade e campo, pontuadas suas diferentes concepções na Geografia, como ela aparece no município de Minaçu e as potencialidades do estudo desses conteúdos para a formação do pensamento geográfico e da cidadania. A partir das reflexões, foi elaborado um mapa de conteúdo sobre a temática, definido um tema e elaborada uma proposta didática que adotasse como recurso didático a linguagem dos quadrinhos como instrumento de mediação.

Com isso, a proposta didática foi aplicada em uma escola do município, em uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental, a fim de analisar situações no desenvolvimento da proposta, que se relacionaram com a formação de conceitos geográficos pelos alunos, em que, após esse processo, foi analisada a mediação didática do professor e aperfeiçoada a proposta. Diante disso, verificaram-se evidências da formação de conceitos da relação cidade e campo. Destaca-se a importância de se pensar e refletir a prática em sala de aula.

É evidente que a linguagem dos quadrinhos é um produto cultural e social que traz um valor sistêmico que corresponde a representações de ações da realidade, dos fenômenos e dos contextos sociais e podem representar o espaço geográfico e suas dinâmicas. Essa pluralidade de planos e diversidade de perspectivas contribui para a interpretação, junto com a semiótica presente na linguagem. Desde as representações de formas físicas e sociais que, de acordo com a mediação didática, podem ser discutidas e associadas ao conteúdo.

De modo geral, considera-se a linguagem dos quadrinhos um importante instrumento de mediação didática para as aulas de Geografia, desde que o professor tenha preparo e domínio da linguagem e conteúdo a ser ensinado. Ela apresenta em sua estrutura um espaço e acontece em um local, normalmente apresenta o contexto e a temporalidade em que os personagens estão inseridos, mostrando e abordando situações distintas, que podem ser utilizadas pelo professor na mediação do conteúdo, serem associadas a outras linguagens como a cartográfica e textos, portanto diferentes linguagens, com diferentes formas de representação, o que gera muitas possibilidades de combinação e utilização em sala de aula no ensino de Geografia.

Como se viu, histórias em quadrinhos, enquanto manifestação cultural, podem ser utilizadas para representar determinados fenômenos, a partir de contextos e situações que, por sua vez, podem ser analisados geograficamente. Isoladamente, as HQs não são geográficas, mas podem ser utilizadas para mediar os conteúdos geográficos, pois o que dá o caráter geográfico à linguagem dos quadrinhos é o uso que se faz dela, a abordagem geográfica dada pelo professor durante a mediação didática. Por isso, é preciso ter clareza dos motivos que levam à utilização da linguagem dos quadrinhos, enquanto instrumento em favor do que se irá trabalhar na Geografia.

Para isso, a alfabetização e o letramento são bases necessárias, já que a interpretação dada é uma extensão do pensamento do sujeito, construído a partir do seu contexto e de suas vivências. O instrumento se torna uma representação daquele fenômeno, dada por aqueles sujeitos, através da mediação do professor.

Alguns pontos que podem limitar a utilização dessa linguagem devem ser levados em consideração, como a falta de formação adequada do professor ou desconhecimento do potencial da linguagem. Além disso, necessita-se de tempo para planejamento e preparo antecipado das aulas, levando em consideração a seleção dos quadrinhos a serem utilizados. Sem planejamento adequado, a realização pode ser prejudicada por muitos fatores, como a falta de recursos didáticos, como mapas cartográficos, material para impressão ou projetores que possam possibilitar o trabalho em conjunto com a linguagem dos quadrinhos, com isso, o

tempo de duração das aulas para o desenvolvimento de um trabalho satisfatório, acaba prejudicado.

Como mencionado, na análise do Documento Curricular para Goiás observou-se uma lacuna no que se refere à formação do pensamento geográfico. Análise semelhante e que corroborou essa evidência foi a realizada no livro didático adotado nas escolas do município, no qual constatou-se poucas linguagens em quadrinhos em relação à coleção de livros didáticos analisada, ou a não exploração de suas potencialidades no livro em que elas se apresentam, cabendo frisar que não se referiam aos conteúdos pretendidos ao estudo, qual seja a relação cidade e campo.

A cidade de Minaçu, dada sua constituição histórica, assim como outras do Brasil, possui fortes marcas dessa relação, na qual cidade e campo possuem inter-relações tanto do ponto de vista material, quanto imaterial (urbanidades e ruralidades). É crucial que os alunos de tal município compreendam essas dinâmicas. Haja vista a lacuna identificada no livro didático, a proposta didática apresentada neste estudo possibilita que outros professores reflitam a abordagem de tais conteúdos por meio de uma mediação didática que utiliza a linguagem dos quadrinhos.

Assim, contribui-se para a formação da cidadania destes alunos, uma vez que parte fundamental para que ela seja exercida é o conhecimento das diferenças sociais e culturais dos seres humanos, diante da realidade social e espacial em que se está inserido, sendo possível analisar os fenômenos que ali ocorrem e correlacioná-los em outras escalas. Uma formação integral que gere significado e sentido de identidade com aquilo que se vive e com os conteúdos geográficos.

O recorte utilizado, qual seja a utilização da linguagem dos quadrinhos, se mostrou potente por possibilitar diferentes interpretações, que levaram ao resgate de outros conteúdos já estudados anteriormente. Conjuntamente a isso, a importância da mediação baseada em questionamentos aos alunos, no qual os saberes socialmente construídos por esses sujeitos foram valorizados. Desse modo, emerge o protagonismo da didática do professor, pois não basta saber o conteúdo, é preciso saber como ensinar o conteúdo.

Durante a aplicação da proposta didática, ficou evidente que para que seja efetiva, os alunos precisam participar das três etapas: problematizar, sistematizar e sintetizar. Alunos que não participaram dos momentos de aplicação, principalmente das últimas duas, tiveram o aprendizado prejudicado, já os demais, que participaram de todas, mostraram indícios de terem adquirido conhecimento para formação dos conceitos requeridos, quais sejam a relação cidade e campo e as dinâmicas inerentes a essa relação, como as urbanidades e as ruralidades,

bem como os diferentes modos de vida e usos de ambos os espaços e as questões culturais que ali ocorrem.

Diante do exposto, considera-se que foi atendido o objetivo de compreender as potencialidades da linguagem dos quadrinhos como instrumento de mediação didática para a formação de conceitos sobre relação cidade e campo, entretanto necessitar-se-ia de mais aulas para afirmar veemente que essa potencialidade contribui para formação do pensamento geográfico, algo que este estudo não conseguiu esgotar, mas que poderá ser abordado em outro em um futuro próximo.

Encerra-se esse texto com a esperança de que ele alcance diferentes sujeitos, contribuindo como arcabouço teórico e metodológico para o ensino de Geografia, sobretudo, do conteúdo central que aqui se abordou, a relação cidade e campo.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, R. Do setor ao território: funções e medidas da ruralidade no desenvolvimento contemporâneo. **Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada**, Rio de Janeiro, n. 702, 2000. Texto para Discussão.
- AGUIAR, V. T. de. **O verbal e o não verbal**. São Paulo: Unesp, 2004.
- ALVES, E. “**Cerrado em quadrinhos**”: experiências e contribuições para o ensino de Geografia. 2014. Dissertação (Mestrado em Análise Ambiental) – Instituto de Geociência, Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2014.
- ALVES, F. D.; VALE, A. R. A relação campo-cidade e suas leituras no espaço. **ACTA Geográfica**, Boa Vista, p. 33-41, 2013. Edição Especial “Geografia Agrária”.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução: Michel Lahud e Yara F. Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BALDISSERA, A. Pesquisa-ação: uma metodologia do “conhecer” e do “agir” coletivo. **Revista Sociedade em Debate**, Pelotas, v. 7, n. 2, p. 5-25, ago. 2001.
- BARBOSA, A. Os quadrinhos no ensino de Artes. *In*: BARBOSA, A; RAMOS, P.; VILELA, T.; RAMA, A.; VERGUEIRO, W. **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. 4. ed. São Paulo, Editora Contexto, 2020. p. 131-149.
- BARBOSA, F. de M. T. A urbanização autoritária e os efeitos socioeconômicos na cidade de Minaçu com o “fim” da mineração de amianto. **Revista Territorial**, Cidade de Goiás, v. 11, n. 1, p. 62-81, 2022.
- BARBOSA, F. de M. T. **Imperialismo e produção do espaço urbano**: a indústria do amianto e a construção da cidade de Minaçu-GO. 2013. Tese (Doutorado em Geografia Humana) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.
- BARBOSA, Alexandre. **Os quadrinhos no ensino de Artes**. Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula. São Paulo: Contexto, p. 131-149, 2004.
- BARBOZA, J. P. M. **Geografia Tintim por Tintim: a linguagem dos quadrinhos de Hergé no processo ensino-aprendizagem de geografia**. 2019. Dissertação (Mestrado em Ensino e Processos Formativos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2019.
- BATISTA, A.L.S. **Os desafios do Ensino de Geografia na relação campo-cidade**: provocações a partir do debate da Educação do Campo. 2016. 160f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2016.
- BIAZZO, P. P. **Relações campo-cidade na região norte-fluminense**: ruralidades e urbanidades em transformação. 2009. Dissertação (Mestrado em Gestão e Estruturação do Espaço Geográfico) – Instituto de Geografia, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.
- BENTO, Izabella Peracini. **Ensino e aprendizagem em geografia e os motivos dos alunos**: a aposta do/no lugar. **Boletim Goiano de Geografia**, v. 35, n. 1, p. 177-193, 2015.

BORGES, H. M. **A RELAÇÃO CAMPO-CIDADE NO ENSINO DE GEOGRAFIA**: representação do campo no contexto de escolas urbanas. 2017. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Instituto de Estudos Socioambientais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017. 140 f.

BORGES, Maristela C. “Da observação participante à participação observante: uma experiência de pesquisa qualitativa”. *In*: RAMIRES, Julio Cesar de L. e PESSÔA, Vera Lúcia S. (orgs.). **Geografia e pesquisa qualitativa**: nas trilhas da investigação. Uberlândia: Assis, 2009, pp. 183-98.

BRANDÃO, Carlos R. “A pesquisa participante e a participação da pesquisa: um olhar entre tempos e espaços a partir da América Latina”. *In*: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo R. (orgs.). **Pesquisa participante**: o saber da partilha. Aparecida: Ideias & Letras, 2006, pp. 21-54.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_sit e.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf). Acesso em: 05jun. 2023.

BUENO, M. A.; SPIRONELLO, R. L. A linguagem cartográfica no ensino de Geografia e suas possibilidades de inclusão. *In*: ROSA, C. C.; BORBA, O. F.; OLIVEIRA, SRL. **Formação de professores e ensino de Geografia**: contextos e perspectivas. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2020. p. 127-140.

BUSTAMANTE, A. F. de. **Charge no livro didático de geografia do ensino médio**. 2016. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal do Piauí, Piauí, 2016.

BUSTAMANTE, A. F. de; BRAGA, F. das C. A. da S.; SCABELLO, A. L. M. Charge como recurso didático no ensino de geografia: análise de obras do PNLD. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 5., 2018, Recife. **Anais V CONEDU**. Recife: Centro Multidisciplinar de Estudos e Pesquisas, 2018. p. 01-12.

BUSTAMANTE, A. F. de; SCABELLO, A. L. M. Charge como recurso didático no ensino de geografia: análise de obras do PNLD. *In*: SCABELLO, A. L.M.; VIANA, B. A. da S.; LIMA, I. M. de M. F.; ARAÚJO, R. L. de (org.). **Dinâmicas urbanas e ambientais, representações sociais e práticas docentes**. Sobral: Sertão Cult, 2022. p. 119-132 (Série Geografia em Debate, v. 3)

BUSTAMANTE, A. F. de; SCABELLO, A. L. M. Charge no ensino de geografia: experiência no 13º Salão do livro do Piauí-SALIPI. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 6, n. 12, p. 114-134, 2016.

CAGNIN, A. L. **Os quadrinhos**: um estudo abrangente da arte sequencial: linguagem e semiótica. São Paulo: Editora Criativo, 2014.

CALLAI, H. C. Estudar o lugar para compreender o mundo. *In*: CASTROGIOVANNI, A. C.; CALLAI, H. C.; KAERCHER, N. A. (org.). **Ensino de Geografia**: práticas e textualizações no cotidiano. 12. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2017. 71-104 p.

CAMACHO, R. S. **O ensino da geografia e a questão agrária nas séries iniciais do ensino fundamental**. 2008. Dissertação (Mestrado em Geografia) –Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Aquidauana, 2008. 462 f.

CANDIOTTO, Luciano Zanetti Pessôa; CORRÊA, Walquíria Kruger. RURALIDADES, URBANIDADES E A TECNICIZAÇÃO DO RURAL NO CONTEXTO DO DEBATE CIDADE-CAMPO RURALITIES, URBANITIES AND THE RURAL'S TECHNICIZATION IN THE CONTEXT OF CITY-CAMP ISSUE. CAMPO-TERRITÓRIO: **Revista de geografia agrária**, v. 3, n. 5, p. 214-242, 2008.

CASTRO, R. de S. C. de. **A educação ambiental através de charges, cartuns e quadrinhos nas aulas de geografia**: um estudo de caso. 2012. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências da Saúde e do Ambiente) - Centro Universitário Plínio Leite, Niterói, 2012.

CASTROGIOVANNI, A. C. Apreensão e compreensão do espaço geográfico. *In*: CASTROGIOVANNI, A. C.; CALLAI, H. C.; KAERCHER, N. A. (org.). **Ensino de Geografia**: práticas e textualizações no cotidiano. 12. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2017. 7-70 p.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Uma geografia da cidade: elementos da produção do espaço urbano. *In*: CAVALCANTI, Lana de Souza. **A Geografia da Cidade**: a produção do espaço urbano de Goiânia. Goiânia: Editora Alternativa, p. 11-32, 2001.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **O ensino de geografia na escola**. Campinas: Papyrus, 2012.

CAVALCANTI, L. de S. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de geografia. **Cadernos Cedex**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 185-207, maio/ago. 2005.

CAVALCANTI, L. de S. Os conteúdos geográficos no cotidiano da escola e a meta de formação de conceitos. *In*: ALBUQUERQUE, M. A. M.; FERREIRA, J. A. S. (orgs.). **Formação, pesquisas e práticas docentes**. João Pessoa: Mídia Gráfica e Editora LTDA, 2013. 367-394 p.

CAVALCANTI, Lana de Souza. A metrópole em foco no ensino de Geografia: o que/para que/ para quem ensinar?. *In*: PAULA, Flávia Maria de Assis; CAVALCANTI, Lana de Souza; SOUZA, Vanilton Camilo (Orgs.). **Ensino de geografia e metrópole**. 1ª Ed. Goiânia –GO: Gráfica e Editora América, 2014. p. 27 -44.

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

CAVALCANTI, L. de S.; OLIVEIRA, K. A. T. de; SPIRONELLO, R. L. (org.). **A relação cidade/campo no território goiano**. 2. ed. Goiânia: C&A Alfa de comunicação, 2019.

CHAUL, Nasr N. Fayad. **Caminhos de Goiás**: da construção da decadência aos limites da modernidade. 5ª edição. Editora UFG, 2015.

CHICO, M. T. “**Aos amigos ausentes, amores perdidos e velhos deuses**”: considerações sobre o feminino em Sandman de Neil Gaiman. 2017. Dissertação (Mestrado em Literatura Comparada) - Centro de Letras e Comunicação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2017. 168 f.

CHINEN, N. **Linguagem mangá**: conceitos básicos. São Paulo: Criativo, 2013. p. 96.

CIRNE, M. **Para ler quadrinhos**: da narrativa cinematográfica à narrativa quadrinizada. 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1975.

CIRNE, M. **Quadrinhos, sedução e paixão**. Editora Vozes, 2000.

COELHO, V. L. **Mangás: potencialidades e possibilidades para o ensino de Geografia no ensino fundamental**. 2014. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014. 145 f.

COSTA, E. M. da; MARAFON, G. J. Cidade e campo: olhares de Brasil e Portugal. *In*: MARAFON, G. J.; COSTA, E. M. da (org.). **Cidade e campo: olhares de Brasil e Portugal**. Rio de Janeiro: UERJ, 2020. 13-31 p.

COSTA, R. M. da. **Conexões entre quadrinhos e geografia e a construção de novos pontos de vista**. Anais - 4as Jornada internacionais de Histórias em quadrinhos. Escola de Comunicações e Artes da USP, 2017.

COSTA, R. M. da. **Geografias em quadrinhos: imaginando um mundo em sala de aula**. 2012. Dissertação (Mestrado em Geografia) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

COSTA, R. S.; ORRICO, E. G. D. A construção de sentido na informação das histórias em quadrinhos. **DataGramaZero - Revista de Ciência da Informação**, v. 10, n. 2 abr. 2009.

CRISTOVÃO, V. L. L. O gênero quarta capa no ensino de inglês. *In*: DIONISIO, A.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (org.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna. 2010. p. 106-116.

DAMIANI, A. L.. A Geografia e a construção da Cidadania. *In*: CARLOS, A. F. A. (org.). **A Geografia na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2001. 50-61 p.

D'ÁVILA, C. M. **Decifra-me ou te devorarei: o que pode o professor frente ao livro didático?**. 2. ed. Salvador: EDUNEB, 2013.

DELLORE, C. **Araribá Mais Geografia**. Manual do Professor. 1 ed. São Paulo: Moderna, 2018a. (Coleção Ensino Fundamental - 6º, 7º, 8º e 9º ano)

DELLORE, C. **Araribá Mais Geografia**. Manual do Professor. Ensino Fundamental - 6º ano. 1 ed. São Paulo: Moderna, 2018b.

DELLORE, C. **Araribá Mais Geografia**. Manual do Professor. Ensino Fundamental - 7º ano. 1 ed. São Paulo: Moderna, 2018c.

DELLORE, C. **Araribá Mais Geografia**. Manual do Professor. Ensino Fundamental - 8º ano. 1 ed. São Paulo: Moderna, 2018d.

DELLORE, C. **Araribá Mais Geografia**. Manual do Professor. Ensino Fundamental - 9º ano. 1 ed. São Paulo: Moderna, 2018e.

EISNER, W. **Quadrinhos e arte sequencial**. Tradução: Luís Carlos Borges. 3. ed. São Paulo: editora Martins Fontes, 1999.

ENDLICH, M. Â. Perspectivas sobre o urbano e o rural. *In*: SPOSITO, M. E. B.; WHITACKER, A. M. (org.). **Cidade e Campo: relações e contradições entre urbano e rural**. São Paulo: Expressão Popular, 2006. 11-31 p.

FAUSTO, B. **História do Brasil**. 14. ed. atual. e aum. São Paulo: Edusp, 2019.

FERREIRA, L. L. **As linguagens no ensino de Geografia: caminhos metodológicos.** Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

FLORIANO, Eliana Menossi da Silva. **Relação campo-cidade, currículo e abordagens no ensino de geografia.** 2015.

FONSECA, F. P.; OLIVA, J. T. A Geografia e suas Linguagens: o caso da Cartografia. *In:* CARLOS, A. F. A. *et al.* **A Geografia na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2001. p. 62-78.

FREIRE, F. A. M. **Tradução de histórias em quadrinhos japonesas: análise do mangá "Cavaleiros do Zodíaco" no Brasil.** 2017. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) – Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020. 117 f.

FRESCA, T. M. CENTROS LOCAIS E PEQUENAS CIDADES: diferenças necessárias (local centers and small cities: differences necessary). **Mercator**, Fortaleza, v. 9, n. 20, p. 75-81, jan. 2011.

FRESCA, T. M. Em defesa dos estudos das cidades pequenas no ensino de geografia. **Geografia (Londrina)**, Londrina, v. 10, n. 01, p. 27-34, jan./jun. 2001.

GAIMAN, N. **Absolute Sandman - Volume 1:** Edição Definitiva. Editora Panini, 2021.

GAUTHIER, C. *et al.* **Por uma teoria da pedagogia:** pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí, 1998.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais:** rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. 157-164.

GOIÁS. Secretaria Estadual de Educação. **Currículo referência do estado de Goiás (CRE-GO)** –Versão experimental. 2012

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. Documento Curricular para Goiás – Ampliado/ **DC-GO Ampliado:** Goiânia, 2018.

GOMES, P. C. da C. **Geografia e Modernidade.** Rio de Janeiro: Bertrand, 1996.

HERGÉ. **As Aventuras de Tintim:** repórter do “petit vingtième” no país dos soviets. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2008.

HICKMAN, J.; LARRAZ, P.; SILVA, R. B. da. **House Of X.** Revista 1 de 6, (English Edition). Editora: Marvel Comics, 24 julho 2019.

HOBSBAWM, E. **A era das revoluções: 1789-1848.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

HOBSBAWM, E. **Era dos extremos: o breve século XX.** São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Panorama:** Goiás/Minacu, IBGE, 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/go/minacu/panorama>. Acesso em: 20 jul. 2023.

- IMB. INSTITUTO MAURO BORGES (Goiás). **Estatísticas Municipais: Séries históricas.** Minaçu: IMB, 2018. Disponível em: [https://www.imb.go.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=91&Itemid=20](https://www.imb.go.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=91&Itemid=20)  
2. Acesso em: 20 jul. 2023.
- IMB. INSTITUTO MAURO BORGES (Goiás). **Estatísticas Municipais: Séries históricas.** Minaçu: IMB, 2000. Disponível em: [https://www.imb.go.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=91&Itemid=20](https://www.imb.go.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=91&Itemid=20)  
2. Acesso em: 20 jul. 2023.
- IMB. INSTITUTO MAURO BORGES (Goiás). **Estatísticas Municipais: Séries históricas.** Minaçu: IMB, 2010. Disponível em: [https://www.imb.go.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=91&Itemid=20](https://www.imb.go.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=91&Itemid=20)  
2. Acesso em: 20 jul. 2023.
- INCRA. INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA (Brasil). **Os Assentamentos em Goiás.** Goiás: INCRA, [2017]. Disponível em: <https://incragoias.wordpress.com/distribuicao-dos-assentamentos-no-estado-de-goias/#norte>. Acesso em: 20 jul. 2023.
- JUHEL, F. **Dicionário da imagem.** Lisboa: Edições 70, 2011.
- KOZEL, S. **As linguagens do cotidiano como Representações do Espaço: Uma Proposta Metodológica Possível.** Egal, 2009.
- KOZEL, S. Comunicando e representando: mapas como construções socioculturais. **Geograficidade**, v. 3, n. 1, p. 58-70, 2013.
- KOZENIESKI, É. de M. **O rural agrícola na metrópole: o caso de Porto Alegre/RS.** 2010. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geociências, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.
- KURUMADA, M. **Cavaleiros do Zodíaco Saint Seiya – Kanzenban, v. 1.** Brasil: editora JBC, 2016.
- LE GOFF, J. **O apogeu da cidade medieval.** Tradução: Antônio de Padua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- LEFEBVRE, H. **“Notas sobre a Cidade Nova”.** Introdução à modernidade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969. 37-47 p.
- LEFEBVRE, H. **A cidade do capital.** Rio de Janeiro: DP&A, 1999b.
- LEFEBVRE, H. **Lógica formal/lógica dialética.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- LEFEBVRE, H. **O direito à cidade.** 4. ed. São Paulo: Centauro, 2001.
- LEFEBVRE, H. **Revolução urbana.** Belo Horizonte: UFMG, 1999a.
- LIBÂNEO, J. C. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davydov. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 27, 2004.
- LIBÂNEO, J. C. Finalidades educativas escolares em disputa, currículo e didática. *In*: LIBÂNEO, J. C.; ECHALAR, A. D. L. F.; SUANNO, M. V. R.; ROSA, S. V. L. (org.). **Em**

**defesa do direito à educação escolar didática, currículo e políticas educacionais em debate.** VII Edipe. Editora da UFG, p. 33-57, 2019.

LIBÂNIO, J. C. Teoria histórico-cultural e metodologia de ensino: para aprender a pensar geograficamente. *In: ENCONTRO DE GEÓGRAFOS DA AMÉRICA LATINA*, 12., 2009, Montevideo, **Anais [...]** Montevideo, 2009.

LINOIR, Y. Médiation cognitive et médiation didatique. *In: RAISKY, C.; CAILLOT, M.* (org.). **Au-delà des didactiques, le didactique.** Débats autour de concepts fédérateurs. Paris: De Boeck Université, 1996. p. 223-251.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. Teorias de currículo São Paulo: Cortez, 2011. 279 p.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. **Em Aberto**, v. 5, n. 31, 1986.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1994.

MAIA, D. S. **O campo na cidade:** necessidade e desejo (um estudo sobre subespaços rurais em João Pessoa-PB). 1994. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1994.

MARAFON, G. J. Territorialidades, ruralidades e as relações campo-cidade. **Campo-Território: Revista de Geografia Agrária**, Uberlândia, p. 1-13, jun. 2014. Edição especial do XXI ENGA-2012.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In: DIONISIO, A; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A.* (org.). **Gêneros textuais e ensino.** Rio de Janeiro: Lucerna. 2010. p. 19-38.

MARTINS, H. H. T. de. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, maio/ago, 2004.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã.** São Paulo: Moraes, 1984.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã:** crítica da novíssima filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemã em seus diferentes profetas (1845-1846). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

MCCLOUD, S. **Desvendando os quadrinhos:** história, criação, desenho, animação, roteiro. Tradução: Helcio de Carvalho e Marisa do Nascimento Paro. São Paulo: M. Books, 2005.

MENDES, L. E. R. N. **A Arte de Quadrinizar o Conhecimento Escolar de Geografia.** 2021. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Departamento de Geografia e Meio Ambiente, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

MENDONÇA, M. R. de S. **Ciência em Quadrinhos:** Recurso Didático em Cartilhas Educativas. 2008. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

MENDONÇA, M. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. *In: DIONISIO, A.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A.* (org.). **Gêneros textuais e ensino.** Rio de Janeiro: Lucerna. 2010. p. 209-224.

MENEZES, P. K. de. O ENSINO DE GEOGRAFIA E OS CONTEXTOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO. **Anais do 14º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia: políticas, linguagens e trajetórias**. p. 589-599, 2019.

MENEZES, P. K. de. **Ser jovem, ser estudante, ser do campo**: a concepção de rural e urbano para jovens estudantes em escolas públicas das cidades de Goiânia e Trindade. 2014. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Estudos Socioambientais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

MIRANDA, Paloma. **Modelo de progresión del aprendizaje geográfico como proceso situado**: aulas interculturales como caso de estudio. 2016. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Chile, Santiago, Chile, 2016.

MOREIRA, R. J. Ruralidades e Globalização: ensaiando uma interpretação. *In*: MOREIRA, R. J. (org.). **Identidades sociais**: ruralidades no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. 15-40 p.

MORRETI, F. A. **Qual a diferença entre charge, cartum e quadrinhos?** Disponível em: <http://www.ccghumor.com.br>. Acesso em: 19 set. 2021.

MOTA, H. G. da S. **O livro didático mediando a construção do conhecimento na formação continuada do professor de Geografia**. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Estudos Socioambientais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

NOGUEIRA, V.; CARNEIRO, S. M. M. Educação geográfica e formação da consciência espacial-cidadã: contribuições dos princípios geográficos. **Boletim de Geografia**, Maringa, v. 26/27, n. 1, p. 25-37, 2008/2009.

NÓVOA, A. Formação de professores e a profissão docente. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, G. C. de. **Histórias em Quadrinhos e a Representação do Nordeste e do Nordeste Brasileiro**: Imagem e Imaginário na consolidação do Visível e do Disível. 2008. Dissertação (Mestrado em Desenho, Cultura e Interatividade) - Universidade Estadual de Feira de Santana, Bahia, 2008.

OLIVEIRA, K. A. T. de. **Os Saberes docentes e a Geografia Urbana Escolar**. 2008. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Instituto de Estudos Socioambientais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

OLIVEIRA, K. A. T. de. Pensamento Humano em Vigotski – Elementos para a abordagem da geografia escolar. *In*: CAVALCANTI, L. de S.; PIRES, M. M. (org.). **Geografia Escolar**: diálogos com Vigotski. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2021. p. 93-107.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

PAULA, Heloisa Vitória de Castro. **A relação campo-cidade no ensino de geografia da escola municipal Arminda Rosa de Mesquita**: entre o ideal e o essencial. Dissertação de mestrado – UFG, 2012.

PALACÍN, L.; MORAES, M. A. de S. **História de Goiás**. 7. ed. Goiânia: UCG, 2008.

PCN. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Secretária de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

PEREIRA, A. R.; TEIXEIRA, M. F. Lugar, casa, bairro: olhares geográficos sobre o Jardim Emília–Minaçu–Goiás–Brasil. **Élisée: Revista de Geografia da UEG**, Anápolis, v. 4, n. 1, p. 189-212, 2015.

PEREIRA, L. M.; ALMEIDA, M. G. de. Minaçu - GO: Paisagens e percepções nas perspectivas do turismo. **Caminhos de Geografia**, Uberlândia, v. 11, n. 34, p. 190-202, jun. 2010.

PEREIRA, V. R. **O conhecimento pedagógico do conteúdo (CPC) campo e cidade**: um estudo da formação e prática do professor de Geografia. 2020. Tese (Doutorado em Geografia). Universidade Estadual De Maringá (UEM), 2020.

PEREIRA, V. R.; LOPES, C. S. Considerações sobre o Conhecimento do Conteúdo Campo e Cidade. **Geoingá: Revista do Programa de Pós-Graduação em Geografia**, Maringá, v. 12, p. 90-114, 2021.

PEREIRA, V. R.; LOPES, C. S. Tópicos sobre o ensino de campo e cidade: conhecimento substantivo e conhecimento sintático em Geografia. **Geografia Ensino & Pesquisa**, Santa Maria v. 26, p. e15, 2022.

PIRES, M. M. A mediação simbólica dos meios visuais no Ensino de Geografia – Contribuições da teoria histórico-cultural. *In*: CAVALCANTI, Lana de Souza; PIRES, Mateus Marchesan (Orgs.). **Geografia Escolar: diálogos com Vigotski**. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, p.36-54, 2021.

PIRES, M. M. **Imagens e mediações simbólicas no ensino de Geografia**: a fotografia na aprendizagem da paisagem urbana. 2020. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020.

PIRES, M. M.; CAVALCANTI, L. de S. A imagem e seus aportes ao desenvolvimento do pensamento e das funções mentais no ensino de Geografia. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 10, n. 19, p. 381-402, 2020.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. **Para ensinar e aprender Geografia**. 2009.

PORTUGAL, J. F.; SOUZA, E. C. Ensino de Geografia e o Mundo Rural: Diversas linguagens e proposições metodológicas. *In*: CAVALCANTI, L. S. (org.). **Temas da geografia na escola básica**. Campinas: Papirus, 2016. 95-134 p.

QUEIROZ, M. I. P. de. **Cultura, sociedade rural, sociedade urbana no Brasil**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1978.

QUINO, J. L. **Toda Mafalda**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

RACINE, J. B.; RAFFESTIN, C.; RUFFY, V. Escala e ação, contribuições para uma interpretação do mecanismo de escala na prática da Geografia. **Revista brasileira de Geografia**, Rio de Janeiro, v. 45, n. 1, p. 123-135, 1983.

RAMA, A. Os quadrinhos no ensino de geografia. *In*: BARBOSA, A.; RAMOS, P.; VILELA, T.; RAMA, A.; VERGUEIRO, W. (org.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2020. p. 87-104.

RAMA, M. A. G. **A representação do espaço nas histórias em quadrinhos do gênero super-heróis: a metrópole nas aventuras de Batman**. 2006. Dissertação (Mestre em Geografia) – Departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

RAMOS, P. E. **Tiras no ensino**. Parábola Editorial, 2017.

RICHTER, D. A Linguagem Cartográfica no Ensino em Geografia. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 7, n. 13, p. 277-300, jan./jun. 2017.

RICHTER, D. **Raciocínio geográfico e mapas mentais: a leitura espacial do cotidiano por alunos do Ensino Médio**. 2010. Tese (Doutorado em Produção do Espaço Geográfico) Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2010.

RODRIGUES, E, M.,; BORGES, J. A. Um olhar sobre a cultura sertaneja em Minaçu-Goiás (2014). **Élisée: Revista de geografia da UEG**, v. 3, n. 1, p. 96-115, 2014.

ROSA, L. R.; FERREIRA, D. A. de O. As categorias rural, urbano, campo, cidade: a perspectiva de um continuum. *In* SPOSITO, M. E. B.; WHITACKER, A. M. (org.). **Cidade e campo: relações e contradições entre urbano e rural**. São Paulo: Expressão Popular, 2006. 187-204 p.

RUA, J. A ressignificação do rural e as relações cidade-campo: uma contribuição geográfica. **Revista da ANPEGE**, Rio de Janeiro ano 1, n. 1, p. 45-66, 2003.

RUA, J. Urbanidades no Rural: o devir de novas territorialidades. **Campo-Território: Revista de Geografia Agrária**, Uberlândia, v. 1, n. 1, p. 82-106, fev. 2006.

SACRISTÁN, J.G. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000. 123 p.

SANTOS, L. A. **O professor de Geografia do ensino médio, orientações curriculares recentes e os conteúdos relacionados à geopolítica**. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021.

SANTOS, M. **A urbanização brasileira**. São Paulo: HUCITEC, 1993.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Edusp, 2002.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D. de; GUINDANI, J. F. **Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas**. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**, São Leopoldo, ano 1, n. 1, p. 1-14, jul. 2009.

SERRANO, A. de F. D. **Psicoesfera corporativa e uso do território como recurso: análises a partir da mineração do amianto crisotila e das terras raras em Minaçu-GO**. Tese (Doutorado em Geografia) — Universidade de Brasília, Brasília, 2022.

SHULMAN, L. S. Those who understand: Knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, v 15, n. 2, p. 4-14, fev. 1986.

SILVA, E. B. da; BORGES, J. de A. A educação do/no Campo em Minaçu-Goiás: uma realidade de descaso no cenário educacional brasileiro. **Élisée: Revista de geografia da UEG**, Goiânia, v. 1, n. 1, p. 157-175, jan./jun. 2012.

SILVA, E. B. da; TEIXEIRA, J. P.; PORTILHO, S. C. dos S. A FEIRA DO APITO DE MINAÇU, GOIÁS: o espaço do encontro e da troca. **OKARA: Geografia em Debate**, João Pessoa, v. 9, n. 3, p. 380-399, 2015.

SILVA, E. I da. Charge, cartum e quadrinhos: linguagem alternativa no ensino de geografia. **Revista Polyphonia**, Goiânia, v. 18, n. 1, p. 41, 2007.

SILVA, E. I. **A linguagem dos quadrinhos na mediação do ensino de geografia**: charges e tiras de quadrinhos no estudo de cidade. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010a.

SILVA, E. I. Atividades de Geografia escolar com o emprego da linguagem de quadrinhos. **Revista Geográfica de América Central**, Costa Rica, p. 1-18, 2011b. Volume Especial.

SILVA, E. I. da. A geografia do lugar em uma linguagem do cotidiano. **e-Mosaicos - Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 16, p. 73-88, 2018.

SILVA, E. I. da. A Representação da cidade construída pelos alunos com a mediação da linguagem dos quadrinhos. *In*: MORAIS, E. M. B. de; CAVALCANTI, L. de S. (org.). **A Cidade e os seus Sujeitos**. Editora Vieira, Goiânia, 2011a. p. 89-108.

SILVA, E. I. da. Temas geográficos na linguagem de quadrinhos. *In*: SILVA, E. I. da; PIRES, L. M. **Desafios da didática de geografia**. Goiânia: editora da PUC Goiás, 2013. p. 215-233.

SILVA, E. I. da; CAVALCANTI, L. de S. Teias e Redes de Significações: uma proposta de atividade para se estudar o Cerrado. *In*: EREGEO SIMPÓSIO REGIONAL DE GEOGRAFIA - ABORDAGENS GEOGRÁFICAS DO CERRADO: PAISAGENS E DIVERSIDADES, 10., 2007, Catalão. **Anais [...]**. Catalão, UFG, 2007. p. 1-13.

SILVA, E. I. Linguagens alternativas no ensino de geografia. *In*: MORAIS, E. M. B. de; MORAES, L. B. de. **Formação de professores**: conteúdos e metodologias no ensino de Geografia. Goiânia: Nepeg, 2010b. p. 155-177.

SILVA, E. I.; CAVALVANTI, L. 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. 2008.

SILVA, I. C. da. **Humor gráfico**: o sorriso pensante e a formação do leitor. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008. 144 f.

SILVA, J. F. G. da. O novo rural brasileiro. **Revista Nova Economia**, Belo Horizonte, v. 7, n. 1, p. 1-28, maio 1997.

SILVA, J. R. F. Histórias em Quadrinhos e a Geografia: O meio rural de Chico Bento. *In*: ASARI, A. Y. (org.). **Contribuições Geográficas - 10 anos de PET**. Londrina: Humanidades, 2005. p. 291-300.

- SILVA, J. R. F.; SILVA, D. O. da. Refugiados em quadrinhos: proposta de ensino de geografia nos cursos integrados do Ifsp–Campus Avaré/SP. **Geografia (Londrina)**, Londrina, v. 26, n. 1, p. 131-142, jan./jun. 2017.
- SILVA, J. W. F. da. **Ensino de geografia e histórias em quadrinhos**: uso da plataforma Pixton no 6º ano do ensino fundamental. 2020. Dissertação (Mestrado em Profissional em Formação de Professores) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2020.
- SILVA, L. R. C.; DAMASCENO, A. D.; MARTINS, M. C. R.; SOBRAL, K. M.; FARIAS, I. M. S. Pesquisa Documental: Alternativa Investigativa na Formação Docente. *In: IX Congresso Nacional de Educação - EDUCERE/ III Encontro sul Brasileiro de Psicopedagogia*, 2009, Curitiba. Anais do Congresso Nacional de Educação. Curitiba: Champagnat, v. 1. p. 4554-4566, 2009.
- SILVA, R. C. da. RURALIDADES, URBANIDADES E RELAÇÕES CAMPO-CIDADE. **Nadir: revista electrónica de geografia austral**, ano 6, n, 1 jan./jul. 2014.
- SILVA, Y. F. S.; BONIFÁCIO, W. V. G. O uso de charges enquanto recurso didático para o ensino de Geografia. **Élisée, Revista de Geografia UEG**, Porangatu, v. 10, n. 1, p. 101-219, jan./jun, 2021.
- SILVA, J. R. F. **O espaço geográfico expresso nas histórias em quadrinhos**: uma experiência com Chico Bento. 2004. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São Paulo, 2004.
- SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. **A pesquisa científica**. Métodos de pesquisa. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 33-44, 2009.
- SILVESTRE, C. Linguagem verbal e não-verbal: contributos para uma gramática visual. **Cadernos PAR**, n. 3, p. 82-96, 2010.
- SINGER, P. **Economia política da urbanização**. 13. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1995.
- SMITH, A. **Riqueza das nações**. Rio de Janeiro: Tecnoprint, 1986.
- SOUSA, M. de. **Turma Da Mônica**: Uma Foto do Limoeiro. Editora Panini Comics, 2021.
- SOUZA, S. V. de; MAIA, D. S. Notas sobre as relações cidade e campo: um esforço de síntese. *In: MARAFON, G. J.; COSTA, E. M. (org.). Cidade e campo: olhares de Brasil e Portugal*. Rio de Janeiro: UERJ, 2020. 32-65 p.
- SOUZA, V. A. de. **A Geografia em quadrinhos digitais**: análise de uma prática educativa. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2018.
- SOUZA, V. C. de. Fundamentos teóricos, epistemológicos e didáticos no ensino da Geografia: bases para formação do pensamento espacial crítico. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 1, n. 1, p. 47-67, 2011.
- SPIEGELMAN, A. **Maus**. Tradução: Antonio de Macedo Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

SPOSITO, M. E. B. A questão cidade-campo: perspectivas a partir da cidade. *In* SPOSITO, M. E. B.; WHITACKER, A. M. (org.). **Cidade e campo**: relações e contradições entre urbano e rural. São Paulo: Expressão Popular, 2006. 111-130. p.

SPOSITO, M. E. B. Novas redes urbanas: cidades médias e pequenas no processo de globalização. **Geografia**, Rio Claro, v. 35, n. 1, p. 51-62, 2011.

STRAFORINI, R. O ensino de Geografia como prática espacial de significação. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 32, p. 175-195, 2018.

STRAFORINI, R. O ensino de Geografia como prática espacial de significação. **Estudos avançados**, v. 32, p. 175-195, 2018.

SUERTEGARAY, D. M. A. Notas sobre epistemologia da geografia. **Cadernos Geográficos**, Florianópolis, n. 11, maio 2005.

SUZUKI, J. C. Campo e cidade no Brasil: transformações socioespaciais e dificuldades de conceituação. **Revista NERA**, São Paulo, ano 10, v. 10, p. 134-150, 2007.

SUZUKI, J.C.; ARAÚJO, V. B.; BITELLI, F. M (org.). Campo e cidade na América Latina. São Paulo: FFLCHUSP, 2019.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. Temas básicos de Pesquisa-ação. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

TILIO, Rogério Casanovas. **O livro didático de inglês em uma abordagem sócio-discursiva**: culturas, identidades e pós-modernidade. 2006. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1996. p. 21-23.

VALE, A. R. do. **Expansão urbana e plurifuncionalidade no espaço periurbano do município de Araraquara (SP)**. 2005. Tese (Doutorado em Geografia) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2005.

VERGUEIRO, W. A Linguagem dos quadrinhos uma “alfabetização” necessária. *In*: BARBOSA, A; RAMOS, P.; VILELA, T.; RAMA, A.; VERGUEIRO, W. **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. 4. ed. São Paulo, Editora Contexto, 2020b. p. 31-64.

VERGUEIRO, W. História em quadrinhos. *In*: CAMPELLO, B. S.; CALDEIRA, P. da T.; MACEDO, V. A. A. (org.). **Formas e expressões do conhecimento**: introdução às fontes de informação. Belo Horizonte: Escola de Biblioteconomia da UFMG, 1998. p. 115-149.

VERGUEIRO, W. O uso das HQS no ensino. *In*: BARBOSA, A; RAMOS, P.; VILELA, T.; RAMA, A.; VERGUEIRO, W. **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. 4. ed. São Paulo, Editora Contexto, 2020. p. 07-29.

VERGUEIRO, W.; DENTERGHEM, D. E. de K. de. **Os quadrinhos antropomórficos no Brasil**: caricatura, diversão e crítica. Pacarina del Sur, 2015.

- VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução: Paulo Bezerra, 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.
- VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criatividade na infância**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014.
- VIGOTSKI, L.S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In*: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone editora, 2010. p. 103-118.
- VYGOTSKY, L. S. Teoria e método em psicologia. *In*: VYGOTSKY, L. S (org.). **O método instrumental em Psicologia**. Tradução: Claudia Berliner. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. p. 93-101.
- WAGNER, D.; ASSIS, W. S. de. Conexões entre campo e cidade na Amazônia paraense: agricultores familiares e suas relações com a cidade de Marabá-PA. **Revista Extensão Rural**, Santa Maria, v. 21, n. 2, abr./jun. 2014.
- WEBER, M. Conceito e categorias da cidade. *In*: VELHO, G. O. **O fenômeno urbano**. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1979. 68-89 p.
- WILLIAMS, R. **O Campo e a Cidade na história e na literatura**. Tradução: Paulo Henrique de Britto. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 1989.
- WIRTH, L. O urbanismo como modo de vida. **O fenômeno urbano**, v. 4, p. 90-113, 1967.
- ZEICHNER, K. M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. *In*: GERALDI, C.; FIORENTINI, D.; PEREIRA E. (org.). **A cartografia do trabalho docente**. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

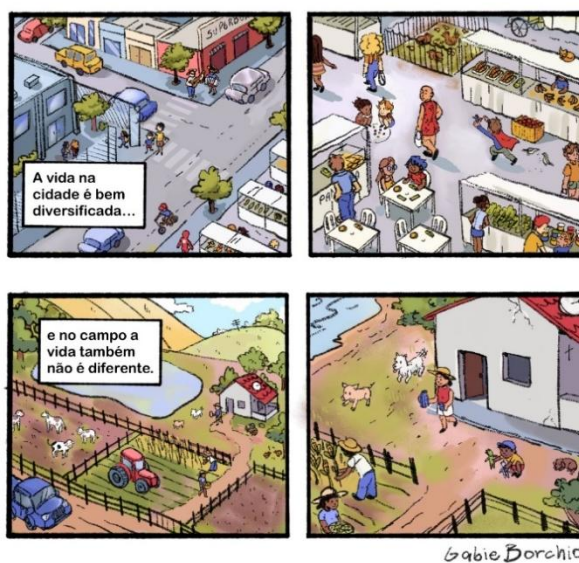
## APÊNDICE A – TIRAS ENTREGUES AOS ALUNOS PARA APLICAÇÃO DA PROPOSTA DIDÁTICA



### O homem do campo e o homem da cidade.



### Urbanidades e Ruralidades



## ANEXO A - A RELAÇÃO CIDADE E CAMPO NO DC-GO

Geografia – 6º Ano

Unidade Temática	Objeto de conhecimento/Conteúdos	Habilidades
Natureza, ambientes e qualidade de vida	<p>As formas de relevo, os solos e sua ocupação: urbana e rural</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diferentes formas de uso do solo;</li> <li>• Diferentes usos dos recursos hídricos;</li> <li>• Recursos hídricos e consumo;</li> <li>• Impactos ambientais.</li> </ul>	<p>(EF06GE10-A) Relacionar e problematizar os impactos ambientais das diferentes formas de uso do solo, rotação de terras, terraceamento, aterros, bem como dos recursos hídricos, em espaços e tempos diferentes.</p> <p>(EF06GE11-A) Analisar as diversas interações das sociedades com a natureza, com base na distribuição dos componentes físico-naturais, incluindo as transformações da biodiversidade local, nacional e mundial, com ênfase nas relações capitalistas.</p> <p>(EF06GE12-A) Identificar as fontes e o consumo dos recursos hídricos, enfatizando os impactos socioambientais nos ambientes urbanos e rurais, com foco na agroindústria goiana e brasileira.</p> <p>(EF06GE13-A) Analisar e problematizar as causas e as consequências das práticas humanas na dinâmica climática.</p>
O sujeito e seu lugar no mundo	<p>Identidade sociocultural:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diferentes tipos de paisagens;</li> <li>• Modificação das paisagens por diferentes grupos sociais;</li> <li>• Povos originários brasileiros e goianos.</li> </ul>	<p>(EF06GE01-A) Comparar modificações das paisagens em diferentes lugares, com ênfase no seu município.</p> <p>(EF06GE01-B) Identificar e reconhecer as diversas formas de uso dos lugares, em diferentes tempos e espaços.</p> <p>(EF06GE02-A) Analisar modificações de paisagens por diferentes grupos sociais, destacando os povos originários, os quilombolas e as comunidades tradicionais de Goiás.</p> <p>(EF06GE02-B) Compreender a ocupação do espaço geográfico como agente modificador das paisagens.</p>
Mundo do trabalho	Transformação das paisagens naturais e antrópicas:	(EF06GE06-A) Identificar as características das paisagens

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Transformações das paisagens pelo trabalho;</li> <li>• Mudanças na interação humana com a natureza;</li> <li>• Urbanização e industrialização.</li> </ul>	<p>transformadas pelo trabalho humano, a partir do desenvolvimento da agropecuária, do extrativismo, da industrialização, da urbanização e do agronegócio em Goiás.</p> <p>(EF06GE07-A) Explicar as mudanças na paisagem, resultantes da interação humana com a natureza a partir dos estágios de sua evolução: coleta, caca e pesca, pastoreio, agricultura, pecuária, indústria e urbanização.</p> <p>(EF06GE07-B) Analisar e problematizar a intensificação das mudanças da relação entre a sociedade e a natureza, na sociedade contemporânea, a partir do advento da industrialização e da urbanização.</p>
--	--	--

Fonte: (GOIÁS, 2018). Organizado pelo autor.

#### Geografia – 7º Ano

Unidade Temática	Objeto de conhecimento/Conteúdos	Habilidades
O sujeito e seu lugar no mundo	Ideias e concepções sobre a formação territorial do Brasil: <ul style="list-style-type: none"> <li>• As paisagens e a formação territorial do Brasil.</li> </ul>	(EF07GE01-A) Identificar o imaginário/conhecimento que os estudantes possuem acerca das paisagens e da formação territorial do Brasil.
Conexões e escalas	Formação territorial do Brasil: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fluxos econômicos brasileiros;</li> <li>• Fluxos populacionais brasileiros;</li> <li>• Conflitos e tensões históricas e contemporâneas na formação do Brasil;</li> <li>• Direitos legais territoriais dos diferentes povos;</li> <li>• Movimentos sociais urbanos e rurais.</li> </ul>	(EF07GE02-A) Analisar a influência dos fluxos econômicos e populacionais na formação socioeconômica e territorial do Brasil. (EF07GE02-B) Identificar e compreender os conflitos e as tensões históricas e contemporâneas, com ênfase em Goiás. (EF07GE03-A) Compreender e problematizar sobre a territorialidade e a sua importância para os diversos povos. (EF07GE03-B) Analisar criticamente os direitos legais territoriais dos povos indígenas, quilombolas, povos da floresta, cerradeiros, ribeirinhos, beiradeiros e os movimentos sociais urbanos e rurais.
Conexões e escalas	Características e dinâmica da população brasileira: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Densidade demográfica;</li> <li>• Distribuição espacial da população brasileira;</li> <li>• Diversidade étnico-cultural e racial;</li> <li>• Indicadores socioeconômicos.</li> </ul>	(EF07GE04-A) Analisar a distribuição espacial da população brasileira, considerando os indicadores socioeconômicos, a diversidade étnico-cultural e racial, de sexo/gênero e de idade nas regiões brasileiras.

Mundo do trabalho	<p>Produção, circulação e consumo de mercadorias:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diferentes formas de organização do trabalho;</li> <li>• Desigualdade social do trabalho;</li> <li>• Produção, circulação e consumo de mercadorias;</li> <li>• Distribuição desigual de riquezas;</li> <li>• Redes de circulação de mercadorias;</li> <li>• Impactos socioambientais.</li> </ul>	<p>EF07GE05-A) Distinguir as diferentes formas de organização do trabalho desde o Mercantilismo até o Capitalismo Contemporâneo.</p> <p>(EF07GE06-A) Problematicar como a produção, a circulação e o consumo de mercadorias provocam impactos socioambientais e contribuem para desigual distribuição de riquezas, em diferentes lugares.</p> <p>(EF07GE06-B) Identificar as principais vias de circulação de mercadorias do Brasil, como ferrovias, hidrovias, rodovias e aerovias.</p>
Mundo do trabalho	<p>Desigualdade social e o trabalho:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Função das redes de transporte e comunicação;</li> <li>• Desigualdade na distribuição de redes de transportes e de comunicação;</li> <li>• Industrialização brasileira;</li> <li>• O processo de industrialização e inovação tecnológica;</li> <li>• Inovação tecnológica e mudanças nas relações de trabalho.</li> </ul>	<p>(EF07GE07-A) Compreender a importância e a função das redes de transporte e comunicação no desenvolvimento do território brasileiro e suas implicações socioeconômicas, ambientais e culturais.</p> <p>(GO-EF07GE15) Identificar e analisar a desigual distribuição de redes de transportes e de comunicação, bem como suas implicações no processo de integração do território brasileiro.</p> <p>(EF07GE08-A) Estabelecer relações entre as modificações do território brasileiro a partir dos processos de industrialização e inovação tecnológica.</p> <p>(GO-EF07GE16) Relacionar o processo de industrialização e de inovação tecnológica com as mudanças nas relações e nos tipos de trabalho, tanto no campo como na cidade.</p>

Fonte: (GOIÁS, 2018). Organizado pelo autor.

#### Geografia – 8º Ano

Unidade Temática	Objeto de conhecimento/Conteúdos	Habilidades
O sujeito e seu lugar no mundo	<p>Distribuição da população mundial e deslocamentos populacionais:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fluxos migratórios da população;</li> <li>• Distribuição da população mundial.</li> </ul>	<p>(EF08GE01-A) Conhecer e descrever os principais fluxos migratórios da população humana.</p> <p>(EF08GE01-B) Relacionar os fluxos migratórios mundiais com os condicionantes físico-naturais, socioeconômicos com a atual distribuição da população mundial e em diferentes períodos históricos.</p>
O sujeito e seu lugar no mundo	<p>Diversidade e dinâmica da população mundial e local:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diversidade e os fluxos migratórios da população;</li> <li>• Indicadores socioeconômicos brasileiros;</li> <li>• Dinâmica demográfica;</li> <li>• Fluxos de migração na</li> </ul>	<p>(EF08GE02-A) Relacionar e compreender os fatos e situações representativas da história das famílias do município em que se localiza a instituição escolar, considerando a diversidade e os fluxos migratórios da população mundial.</p> <p>(EF08GE03-A) Analisar e relacionar os</p>

	<p>América Latina;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Políticas migratórias.</li> </ul>	<p>indicadores socioeconômicos brasileiros, como perfil etário, gênero, crescimento vegetativo e mobilidade espacial, com a dinâmica demográfica atual.</p> <p>(EF08GE04-A) Identificar e compreender os fluxos de migração na América Latina, movimentos voluntários e forçados, assim como fatores e áreas de expulsão e atração, e as principais políticas migratórias da região.</p>
Conexões e escalas	<p>Corporações e organismos internacionais e do Brasil na ordem econômica mundial:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conflitos e ações dos movimentos sociais brasileiros, no campo e na cidade.</li> </ul>	<p>(EF08GE10) Distinguir e analisar conflitos e ações dos movimentos sociais brasileiros, no campo e na cidade, comparando com outros movimentos sociais existentes nos países latino-americanos.</p>
Mundo do trabalho	<p>Os diferentes contextos e os meios técnico e tecnológico na produção:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O desenvolvimento científico e tecnológico nos espaços urbanos e rurais da América e da África.</li> </ul> <p>Transformações do espaço na sociedade urbano-industrial na América Latina:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• As diferenças e desigualdades das grandes cidades latino-americanas.</li> </ul>	<p>(EF08GE13-A) Analisar a influência do desenvolvimento científico e tecnológico na caracterização dos tipos de trabalho e na economia dos espaços urbanos e rurais da América e da África, em diferentes momentos.</p> <p>(EF08GE16) Analisar as principais problemáticas comuns às grandes cidades latino-americanas, particularmente aquelas relacionadas à distribuição, estrutura e dinâmica da população e às condições de vida e trabalho.</p> <p>(EF08GE17-A) Analisar os principais problemas socioeconômicos e espaciais urbanos nas cidades latino-americanas, enfatizando a segregação socioespacial.</p>
Formas de representação e pensamento Espacial	<p>Cartografia: anamorfose, croquis e mapas temáticos da América e da África:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Continentes, oceanos e mares mundiais;</li> <li>• Diferentes tipos de mapas;</li> <li>• Representação cartográfica.</li> </ul>	<p>(EF08GE18) Elaborar mapas ou outras formas de representação cartográfica para analisar as redes e as dinâmicas urbanas e rurais, ordenamento territorial, contextos culturais, modo de vida e usos e ocupação de solos da África e América.</p>
Natureza, ambientes e qualidade de vida	<p>Identidade e interculturalidades regionais: Estados Unidos da América, América Espanhola e Portuguesa e África:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identidades do continente americano e africano;</li> </ul>	<p>(EF08GE20-A) Compreender as diversas identidades do continente americano e africano e as interculturalidades originadas pelo processo histórico de ocupação.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Processo histórico de ocupação da América e da África;</li> <li>• Características populacionais, urbanas, políticas, econômicas e ambientais de países e grupos de países da América e da África.</li> </ul>	(EF08GE20-B) Analisar características de países e grupos de países da América e da África no que se refere aos aspectos populacionais, urbanos, políticos e econômicos. Discutir as desigualdades sociais e econômicas, bem como as pressões sobre a natureza e suas riquezas, sua apropriação e valoração na produção e circulação, em diferentes tempos, resultando na espoliação dos povos originários.
Natureza, ambientes e qualidade de vida	<p>Diversidade ambiental e as transformações nas paisagens na América Latina:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Recursos naturais dos países da América Latina;</li> <li>• Os povos da América Latina;</li> <li>• Paisagens da América Latina;</li> <li>• Características produtivas dos países latino-americanos.</li> </ul>	<p>(EF08GE22-A) Identificar os principais recursos naturais dos países da América Latina, analisando seu uso e importância para a produção de matéria-prima e energia.</p> <p>(EF08GE23-A) Compreender os povos da América Latina como sujeitos das diversas paisagens desse continente.</p> <p>(EF08GE23-B) Identificar as paisagens da América Latina considerando os aspectos geomorfológicos, biogeográficos e climatológicos.</p> <p>(EF08GE24-A) Analisar e problematizar as características produtivas dos países latino-americanos, como a exploração mineral na Venezuela e na Bolívia, a agricultura de alta especialização e exploração mineira no Chile, o circuito da carne nos pampas argentinos e no Brasil, o circuito da cana-de-açúcar em Cuba, o polígono industrial do sudeste brasileiro, as plantações de soja no centro-oeste e as empresas maquiladoras mexicanas.</p>

Fonte: (GOIÁS, 2018). Organizado pelo autor

#### Geografia – 9º Ano

Unidade Temática	Objeto de conhecimento/Conteúdos	Habilidades
Mundo do Trabalho	<p>Cadeias industriais e inovação no uso dos recursos naturais e matérias-primas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Urbanização mundial;</li> <li>• Desenvolvimento tecnológico e formas de trabalho;</li> <li>• Divisão Internacional do Trabalho.</li> </ul>	<p>(EF09GE12-A) Relacionar o processo de urbanização com o desenvolvimento tecnológico, industrialização e mecanização da agropecuária, bem como sua ação nas formas de trabalho e circulação do capital, em diversos países, com destaque para o Brasil e o agronegócio em Goiás.</p> <p>(EF09GE13-A) Analisar e problematizar a importância da produção agropecuária na sociedade urbano-industrial e a desigualdade mundial de acesso aos recursos alimentares e à matéria-prima.</p> <p>(EF09GE13-B) Compreender a Divisão Internacional do Trabalho.</p>

Fonte: (GOIÁS, 2018). Organizado pelo autor

## **ANEXO B – TEXTO DO FASCÍCULO DIDÁTICO UTILIZADO NA PROPOSTA DIDÁTICA**

### **A relação cidade-campo no território goiano**

Os espaços rural e urbano foram, ao longo dos anos, analisados por pesquisadores de modo separado. Mas, devemos entender que eles são espaços complementares.

As análises separadas dos espaços rurais e urbanos, predominantemente, eram feitas apenas pelo viés da produção em si, sem considerar os modos de vida neles constituídos. Atualmente, essa não é a forma de análise considerada mais adequada, pois compreende-se que tanto o rural quanto o urbano não se expressam apenas como modelo de produção econômica, mas também pela forma de seus sujeitos se relacionarem e se estruturarem.

Conforme autores da geografia, entre esses espaços – rural e urbano – ocorrem relações que vêm se desenvolvendo no Brasil desde os períodos da colonização com a construção de arraiais, vilas e cidades. As cidades goianas, por exemplo, nascidas de arraiais que viraram vilas que com o tempo ganharam formas e sedes administrativas, geralmente tinham seu início a partir da construção de uma casa ou outra, ou de uma fazenda, que ao ceder terra para a construção de uma capela e uma praça, em regra geral, promovia novas povoações.

Contudo, apesar de ser uma origem comum à grande parte das cidades brasileiras, é importante lembrar que ainda que haja áreas urbanas que se firmaram com a modernização agrícola, como é o caso de parte dos municípios do Estado de Goiás, a assimilação das novas funções do espaço, seja ele rural ou urbano, ocorre de forma distinta em cada região. Desse modo, suas estruturas e funcionalidades não se mostram homogêneas.

Mais recentemente, com as novas atividades não agrícolas, que passaram a ocorrer no campo no decorrer do século XX, novas funções foram se estabelecendo, como, por exemplo, o caso de famílias que passaram a ocupar espaços rurais com: pousadas, pesque-pagues, comércios e fábricas, alterando as paisagens naturais e solidificando neste espaço, atividades antes julgadas como urbanas. Nesse contexto, grande parte da população também foi se modificando e se movimentando, uns saindo do campo rumo à cidade, outros fazendo o sentido inverso.

Esses grupos acabaram influenciando a realização das novas atividades e nas estruturas urbanas locais. Dessa forma, a partir do desenvolvimento capitalista, foi-se introduzindo em Goiás novas formas de utilização do território.

Contudo, com uma distribuição heterogênea dos migrantes oriundos principalmente da Bahia, Minas Gerais, São Paulo e Maranhão, o Estado de Goiás acompanhou significativa reestruturação demográfica de seu espaço, consequência também da desindustrialização e desconcentração industrial no contexto de Brasil. A partir da disseminação da modernização, intensificação da urbanização e distribuição de emprego, o estado com suas características econômicas ligadas à pecuária extensiva e agricultura de subsistência foi se modernizando e a partir de então se comunicando com outras regiões do Brasil.

Em tempos atuais, a Região Metropolitana de Goiânia (RMG), que apresenta mais de um terço da população goiana, de acordo com o Censo (2010), não é uma região com elevados níveis de produção agropecuária, mas tem parcela da população vivendo em pequenas propriedades com forte ligação com a cidade. Sendo assim, é interessante perceber que a região metropolitana ainda apresenta municípios que se destacam na produção de produtos rurais, como é o caso do alho em Nerópolis, do tomate em Goianópolis e do rebanho bovino de Trindade (o maior da região). A avicultura é destaque nos municípios de Goiânia, Nerópolis e Hidrolândia.

Dessa forma, apesar das grandes influências da expansão urbana, resultante das alterações e concentrações de atividades de produção tipicamente urbanas, pode-se concordar com a afirmação de Chaveiro et. al. (2009, p. 34): “A urbanização acelerada não elimina a tradição rural. Pelo contrário, é obrigada a inseri-la nos seus quadros e em suas modalidades em forma de conflito, convergência ou de adaptação”. Tal entendimento requer novas interpretações do território goiano, uma vez que, como dizem os autores, urbano e rural cada vez mais se mostram interdependentes.

Essas novas relações entre campo e cidade vão se efetivando e passando a ser essenciais para a proposição de políticas adequadas tanto para o rural quanto para o urbano. Esse comportamento no Estado de Goiás pode ser percebido a partir dos novos papéis também presentes na área urbana e na capital.