

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO

VINICIUS ARANTES DE SOUZA

**A GEOGRAFIA EM QUADRINHOS DIGITAIS: ANÁLISE DE UMA PRÁTICA
EDUCATIVA**

**UBERABA
2018**

VINICIUS ARANTES DE SOUZA

**A GEOGRAFIA EM QUADRINHOS DIGITAIS: ANÁLISE DE UMA PRÁTICA
EDUCATIVA**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Cultura Digital.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Martha Maria Prata Linhares

**Uberaba – MG
2018**

**Catálogo na fonte: Biblioteca da Universidade Federal do
Triângulo Mineiro**

S719g Souza, Vinicius Arantes de
A Geografia em quadrinhos digitais: análise de uma prática edu-
cativa / Vinicius Arantes de Souza. -- 2018.
128 f. : il., fig., graf., tab.

Dissertação (Mestrado em Educação). -- Universidade Federal
do Triângulo Mineiro, Uberaba, MG, 2018
Orientadora: Profa. Dra. Martha Maria Prata Linhares

1. Geografia - Estudo e ensino. 2. Ensino - Metodologia. 3. Histó-
rias em quadrinhos na educação. 4. Educação - Efeito das inovações
tecnológicas. I. Prata-Linhares, Martha Maria. II. Universidade Fede-
ral do Triângulo Mineiro. III. Título.

CDU 911(07)

VINICIUS ARANTES DE SOUZA

A GEOGRAFIA EM QUADRINHOS DIGITAIS: ANÁLISE DE UMA PRÁTICA EDUCATIVA

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Cultura Digital.

Uberaba, MG, 20 de fevereiro de 2018.

Banca Examinadora:



Prof.ª Dr.ª Martha Maria Prata Linhares
Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM



Prof. Dr. Acir Máxio Karwoski
Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM



Prof.ª Dr.ª Vânia Maria de Oliveira Viera
Universidade de Uberaba (MG) - UNIUBE

Dedico este trabalho a todos os professores, companheiros de profissão que diariamente deixam o aconchego dos seus lares e a companhia de seus familiares para trabalhar em prol da construção de um futuro melhor e de uma sociedade mais justa, mesmo diante das mazelas governamentais e da crescente precarização da carreira docente.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus pela vida e por toda a proteção que me foi concedida ao longo da minha jornada pessoal, profissional e acadêmica até o presente momento.

Aos meus progenitores, João Nelson e Neuza, por todo amor e dedicação empenhados em minha criação sob a forma de cuidados, ensinamentos e exemplos. Sem dúvida alguma, eles também foram os maiores incentivadores para a concretização deste empreendimento científico.

O meu pai, a saber, literalmente me acompanhou em todas as etapas do mestrado, até perdi as contas de quantas viagens fizemos juntos para Uberaba, nas quais trocamos experiências inesquecíveis e enriquecedoras. Enquanto, a cada retorno para casa, a minha mãe sempre me recepcionava de braços abertos, com muito carinho e palavras de otimismo de que tudo daria certo... Felizmente, mais uma vez, ela estava certa.

A querida e amada Nayara, que tornou-se minha esposa em meio aos meus intermináveis compromissos assumidos para a obtenção deste almejado título de Mestre em Educação, por todo o companheirismo, paciência e compreensão.

A Prof.^a Dr.^a Martha, exímia pesquisadora da área educacional, pelo acolhimento da minha proposta de pesquisa; pelos conhecimentos construídos no dinamismo de suas aulas, especialmente nos momentos denominados de expiração e respiração; por todo o tempo dedicado à minha orientação (presencial e a distância) e; sobretudo, pelas inúmeras lições de humanismo.

Aos demais professores que direta ou indiretamente, em maior ou menor grau, participaram da minha vida estudantil, contribuindo com o meu processo de formação e amadurecimento intelectual, desde a Educação Infantil.

As minhas amigas Maria Stella e Mirella, gestoras educacionais de primeira grandeza, com as quais aprendi muito do que sei sobre o universo escolar e encontrei amparo para contornar certos desafios inerentes ao cotidiano de um professor-pesquisador.

Enfim, a todos os estudantes envolvidos nessa investigação pela convivência, solicitude e confiança. Sem o protagonismo deles, grande parte do conteúdo registrado nas páginas subseqüentes desta dissertação, não teria validade ou sentido.

“A educação encontra-se parada no tempo como uma velha casa abandonada que a cada chuva e dia de sol apodrece um pouco mais. Enquanto isso, o estudante tem em sua realidade o videogame, o celular, a internet e as comunidades virtuais. Tecnologias e mídias que domina como ninguém, mas tem de ir a escola de má vontade olhar para um quadro negro, escrever num caderno assuntos que não interagem com sua realidade. Os meninos e meninas sentem-se desestimulados, como se abandonássemos nossos confortáveis carros e voltássemos a andar de carroça”.

Davi Roballo

RESUMO

Este estudo tem por finalidade analisar os impactos da criação de quadrinhos digitais sobre o entendimento de questões socioespaciais, contempladas pelo currículo de Geografia da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP). Para a sua viabilização realizou-se uma investigação com enfoque qualitativo, abrangendo um grupo de 44 estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública do interior paulista. O referencial teórico adotado foi constituído por obras de Fantin (2016, 2012), Vergueiro (2014, 2009), Nogueira (2012), Bardin (2011), Prata-Linhares (2011), Moran (2007), Carvalho (2006), Junior (2004), Csikszentmihaly (1999), entre outras, relacionadas à educação, e contendo interface com o jornalismo e a psicologia. A coleta de dados se deu a partir da aplicação de um questionário semiestruturado, do planejamento/execução de aulas expositivo-dialogadas, da criação de conteúdos no universo *online* e da realização de uma entrevista coletiva. Nos momentos destinados a autoria, organizados em duplas, os sujeitos participantes foram desafiados a elaborar HQs relacionadas ao processo de globalização. A análise dos dados mostrou que além de promover a apropriação dos conteúdos curriculares, o protagonismo juvenil e a utilização das tecnologias digitais no ambiente escolar, a atividade proposta teve ampla aceitação por parte dos estudantes. Essas observações demonstram que no contexto em destaque, a criação dos quadrinhos digitais revelou-se uma prática pedagógica mais interativa e significativa, apontando para o potencial de ações educativas em que a questão da autoria intermediada por artefatos culturais digitais esteja presente.

Palavras-Chave: Aprendizagem. Ensino de Geografia. Histórias em Quadrinhos. Tecnologias Digitais.

ABSTRACT

This study aims to analyze the impacts of the creation of digital comics on the understanding of socio-spatial issues, contemplated by the Geography curriculum of the State Department of Education of São Paulo (SEE / SP). To accomplish the study, a qualitative research was carried out with a group of 44 students from the 9th Year of Elementary School, from a public school in the interior of the state of São Paulo. It was adopted a theoretical reference of works from Fantin (2016, 2012), Vergueiro (2014, 2009), Nogueira (2012), Bardin (2011), Prata-Linhares (2011), Moran (2007), Carvalho (2006), Csikszentmihaly (1999), among others, related to education and presenting correspondence with journalism and psychology. The data collection was based on the application of a semi structured survey, the planning and execution of expository-dialogued classes, the creation of content in the online universe and the holding of a press conference. In the occasions reserved to authorship, organized in pairs, the participants were challenged to elaborate comics related to the process of globalization. The analysis of the data demonstrated that in addition to promoting the appropriation of curricular content, youth protagonism and the use of digital technologies in the school environment, the proposed activity was widely accepted by students. These observations demonstrate that, in the context of the present study, the creation of digital comics proved to be a more interactive and meaningful pedagogical practice, pointing, pointing to the potential of educational actions in which the issue of authorship mediated by digital cultural artifacts is present.

Keywords: Learning. Teaching Geography. Comics. Digital Technologies.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição de Elementos por Categoria	95
Tabela 2 – Categoria Processo (Frequência e Temáticas)	98
Tabela 3 – Categoria Aprendizagem (Frequência e Temáticas)	100
Tabela 4 – Categoria Autoria (Frequência e Temáticas)	101

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Produções Acadêmicas Analisadas	19
Quadro 2 – Conteúdo Programático: currículo de Geografia da SEE/SP	88
Quadro 3 – Apontamentos da Categoria Processo	99
Quadro 4 – Apontamentos da Categoria Aprendizagem	100
Quadro 5 – Apontamentos da Categoria Autoria	102

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Santuário de Nossa Senhora da Abadia, Uberaba	36
Figura 2 – Histoire de Monsieur Vieux Bois	37
Figura 3 – A Companhia e o Cujo	38
Figura 4 – Conteúdo da Revista Semana Ilustrada	39
Figura 5 – As Aventuras de Nhô-Quim.....	40
Figura 6 – At The Circus In Hogan’s Alley	41
Figura 7 – Yellow Kid: primeira versão com balões	42
Figura 8 – Revista O Tico-Tico	43
Figura 9 – Suplemento Infantil.....	45
Figura 10 – Globo Juvenil.....	46
Figura 11 – Revista Gibi.....	47
Figura 12 – Quadrinhos do Exército Americano	57
Figura 13 – Tônico e Petrolino.....	57
Figura 14 – Sequência da História Pé na Estrada	58
Figura 15 – História Geral: Julierme de Abreu e Castro	59
Figura 16 – Número de Sujeitos Envolvidos na Investigação	73
Figura 17 – Toondoo: funções básicas	88
Figura 18 – Categorização: quadrinhos autorais	92
Figura 19 – Categorização: entrevista coletiva	98
Figura 20 – Relação entre Categorias.....	103

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Resultados dos Procedimentos de Busca por Termos-chave	18
Gráfico 2 – Faixa Etária dos Participantes	74
Gráfico 3 – Local de Procedência dos Participantes	75
Gráfico 4 – A Geografia na Sala de Aula	76
Gráfico 5 – A Geografia e as Práticas Cotidianas	76
Gráfico 6 – Apreciação de Materiais Quadrinizados	77
Gráfico 7 – Frequência de Leitura de Revistas Quadrinizadas	77
Gráfico 8 – Total de Revistas Quadrinizadas Lidas por Aluno, 2016	78
Gráfico 9 – O Uso de HQs nas Atividades Escolares	89
Gráfico 10 – Posse de Artefatos Culturais Digitais	80
Gráfico 11 – Tempo de Conexão Diária	80
Gráfico 12 – Lugares de Conexão	81
Gráfico 13 – Principais Atividades <i>Online</i>	82
Gráfico 14 – Artefatos Culturais Digitais mais Utilizados	82
Gráfico 15 – Níveis de Conhecimento em Informática	83
Gráfico 16 – Realização de Cursos de Informática	83
Gráfico 17 – Rural x Urbano: posse de artefatos culturais digitais	84
Gráfico 18 – Rural x Urbano: tempo de conexão diária	85
Gráfico 19 – Rural x Urbano: principais atividades <i>online</i>	85
Gráfico 20 – Rural x Urbano: artefatos culturais digitais mais utilizados	86

LISTA DE SIGLAS

ABD – Associação Brasileira de Desenhistas
ANRESC – Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
ASPAS – Associação de Pesquisadores em Arte Sequencial
BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
COLTEC – Colégio Técnico da Universidade Federal de Minas Gerais
CPI – Comissão Parlamentar de Inquérito
EBAL – Editora Brasil América Latina
EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental
FGV – Fundação Getúlio Vargas
HQ(s) – História(s) em Quadrinhos
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LaDHT – Laboratório de Design: História e Tipografia
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação e da Cultura
MERCOSUL – Mercado Comum do Sul
MG – Minas Gerais
NAFTA – Acordo de Livre Comércio da América do Norte
OCNEM – Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNBE – Programa Nacional de Biblioteca Escolar
PPGEO – Programa de Pós-Graduação em Geografia
RMBH – Região Metropolitana de Belo Horizonte
SARESP – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SED – Secretaria Escolar Digital
SEE/SP – Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
SEIEH – Simpósio Eletrônico Internacional de Ensino de História
SP – São Paulo
STF – Supremo Tribunal Federal
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso
TDICs – Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
UDF – Universidade do Distrito Federal
UE – União Europeia
UFG – Universidade Federal de Goiás
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFTM – Universidade Federal do Triângulo Mineiro
UnB – Universidade de Brasília
UNIUBE – Universidade de Uberaba
UNCTAD – Conferência do Comércio e Desenvolvimento das Nações Unidas
USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 A UTILIZAÇÃO DOS QUADRINHOS NO ENSINO DE GEOGRAFIA	17
2.1 O que dizem as pesquisas?	17
3 A GEOGRAFIA NA SALA DE AULA: ONTEM E HOJE	26
3.1 Trajetórias da Geografia Escolar brasileira	26
3.2 A Proposta Curricular de Geografia do estado de São Paulo	30
4 OS QUADRINHOS NO PAÍS DO FUTEBOL: OUTRA PAIXÃO NACIONAL	34
4.1 A chegada dos quadrinhos no Brasil: uma breve retrospectiva histórica	34
4.2 Quadrinhos e educação: uma relação dinâmica e contraditória	53
5 A ESCOLA FRENTE ÀS TDICS	63
5.1 As tecnologias digitais e os processos de ensino-aprendizagem	63
6 A GEOGRAFIA EM QUADRINHOS DIGITAIS: ANÁLISE DE UMA PRÁTICA EDUCATIVA	72
6.1 Perspectivas da pesquisa	72
6.2 Análise dos quadrinhos autorais	90
6.3 Análise da entrevista coletiva	97
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	104
8 REFERÊNCIAS	107
APÊNDICES	115
ANEXOS	120

1 INTRODUÇÃO

É cada vez mais comum encontrarmos a educação básica brasileira em evidência nos diversos meios de comunicação, todavia não há muito a se comemorar, tendo em vista que grande parte das notícias veiculadas traz à tona uma série de problemas recorrentes nas escolas do país, sobretudo naquelas administradas pelo Poder Público, como a falta de infraestrutura adequada/compatível para os processos de ensino-aprendizagem e o baixo desempenho apresentado pelos estudantes nas diferentes avaliações externas: Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA); Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), popularmente conhecida como Prova Brasil; Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), entre outras.

Em meio a esse caos engendrado no seio do nosso sistema nacional de educação, uma parcela expressiva da sociedade civil clama por mudanças – o que de fato se faz jus e necessário.

Todavia, é preciso ter consciência de que as melhorias reivindicadas não acontecem e certamente jamais irão acontecer de forma repentina, pois a educação escolar é um processo complexo, permeado por inúmeros fatores de ordem política e técnica, entre os quais, convém aqui mencionar a título de exemplificação, a formação continuada dos professores e a incorporação das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) nas práticas pedagógicas.

Almejando a contemplação do primeiro fator supramencionado, há pouco mais de sete anos, paralelamente à realização de uma série de cursos de aperfeiçoamento profissional docente, no intuito de contornarmos certos desafios encontrados no início da nossa carreira docente (turmas numerosas, indisciplina escolar e defasagens na aprendizagem), engajamo-nos em uma ação reflexiva sobre o potencial pedagógico das histórias em quadrinhos (HQs), tomando por base o interesse demonstrado por alguns estudantes em relação à leitura de materiais quadrinizados (gibis e mangás).

Paulatinamente, nossas ponderações sobre a função educativa dos quadrinhos foram aprofundando e ganhando contornos práticos, a ponto de se tornarem objeto central de um curso de Especialização no Ensino de Geografia.

As atividades então desenvolvidas forneceram indícios de que o emprego das HQs na abordagem dos conteúdos contemplados pela Proposta Curricular de

Geografia da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP), consiste em uma alternativa didática capaz de promover melhorias expressivas na autoestima, na criatividade, na disciplina e na interação dos estudantes (aspectos qualitativos envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem).

Por compactuarmos com a ideia de que a educação é um processo contínuo de construção, frente a esse e outros apontamentos registrados em Souza (2013), julgamos pertinente dar continuidade à referida investigação, inserindo-a no contexto das tecnologias digitais.

De tal forma, o foco do estudo que se apresenta, envolveu a mediação do processo de criação de quadrinhos digitais, junto a um grupo de 44 estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública do interior do estado de São Paulo, tendo por finalidade reconhecer os impactos exercidos pela criação dos quadrinhos digitais, sob o entendimento de questões socioespaciais abrangidas no currículo paulista de Geografia (objetivo geral) e sua concepção se deu a partir dos seguintes questionamentos:

- A criação de HQs com o auxílio das TDICs é capaz de trazer um novo sentido para o aprendizado da Geografia?

- Em que medida a infraestrutura existente na escola (número de computadores e velocidade de conexão à internet) e a organização do trabalho pedagógico (quantidade, tempo de duração e distribuição das aulas na semana) podem contribuir ou dificultar o desenvolvimento da nossa proposta?

Entretanto, a sua contemplação englobou o desenvolvimento de diversas ações paralelas (objetivos específicos):

- Promover uma reflexão sobre a produção acadêmica contemporânea, em relação à utilização das HQs no ensino da Geografia, nos espaços formais de educação;

- Estabelecer um panorama histórico-crítico sobre o ensino de Geografia no Brasil, especialmente no âmbito da SEE/SP;

- Realizar um breve levantamento sobre a disseminação das HQs em nosso país no decorrer do século XX, enfatizando os desdobramentos provenientes do emprego desse tipo de material nas práticas escolares;

- Discutir o papel desempenhado pelas TDICs nos processos contemporâneos de ensino-aprendizagem;

- Propor alternativas metodológicas para o ensino de Geografia.

Aproveitamos a oportunidade para esclarecer que o presente estudo foi viabilizado por meio de uma investigação com enfoque qualitativo, fundamentada sob os pressupostos de uma pesquisa-ação educacional, a qual segundo Tripp (2005), trata-se de um procedimento bastante utilizado por professores que visam ao aprimoramento de suas práticas profissionais e do aprendizado de seus alunos.

É justamente nesse sentido que ocorreu a coleta de dados e as nossas propostas de intervenção na condição de professor-pesquisador, as quais compreenderam a aplicação de um questionário semiestruturado para verificarmos o interesse/afinidade dos sujeitos participantes, sobretudo, em relação as HQs e as TDICs; a realização de uma orientação técnica sobre o *Toondoo* (artefato cultural digital escolhido para subsidiar as atividades de criação); a abordagem expositivo-dialogada de questões curriculares, intercalada com momentos destinados à elaboração de quadrinhos autorais; e a realização de uma entrevista coletiva, na qual buscamos identificar as percepções (positivas e negativas) dos sujeitos envolvidos nas atividades descritas anteriormente.

A análise dos dados e as observações em campo apontaram que no contexto analisado, a criação de quadrinhos digitais revelou-se uma prática pedagógica mais interativa e significativa, a qual teve ampla aceitação e contribuiu para o entendimento/apropriação das questões teóricas previamente discutidas por parte dos sujeitos participantes.

2 A UTILIZAÇÃO DOS QUADRINHOS NO ENSINO DE GEOGRAFIA

Este capítulo inicial tem por objetivo promover uma reflexão sobre a utilização das HQs no ensino de Geografia, nos espaços formais de educação, tomando como parâmetro as investigações científicas desenvolvidas no período 2010 - 2015 e disponibilizadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

2.1 O que dizem as pesquisas?

Como mencionado anteriormente, há aproximadamente sete anos, temos investigado o potencial pedagógico das HQs, propondo a realização de atividades quadrinizadas na abordagem curricular de questões socioespaciais e observando resultados satisfatórios no que diz respeito ao envolvimento dos estudantes nessas ações.

Em razão disso, optamos pela continuidade do nosso fazer científico por meio do desenvolvimento do presente estudo. Contudo, antes de qualquer procedimento, julgamos pertinente a realização de um levantamento sobre o que havia sido produzido academicamente, entre 2010 e 2015, em nível de teses e dissertações, em relação ao emprego de materiais quadrinizados nas aulas de Geografia, e por questões técnicas e temporais, recorreremos à BDTD.

Esse tipo de procedimento denominado Estado do Conhecimento compreende estudos que:

permitem, num recorte temporal definido, sistematizar um determinado campo de conhecimento, reconhecer os principais resultados da investigação, identificar temáticas e abordagens dominantes e emergentes, bem como lacunas e campos inexplorados abertos à pesquisa futura. (HADDAD, 2000, p. 4)

Com base na definição apresentada, é possível compreender que a realização de trabalhos dessa natureza, pode contribuir para o estabelecimento de um panorama geral sobre determinada temática ou área do conhecimento, a partir de resultados e perspectivas identificados em pesquisas acadêmicas.

O levantamento de dados que embasou a elaboração do nosso Estado do Conhecimento foi executado entre os meses de maio e junho de 2016, por meio de buscas empreendidas no sítio eletrônico da BDTD ¹.

De acordo com informações obtidas no referido portal, a plataforma em questão foi lançada em 2012, para dar visibilidade às investigações científicas

¹ <http://bdttd.ibict.br/vufind/>

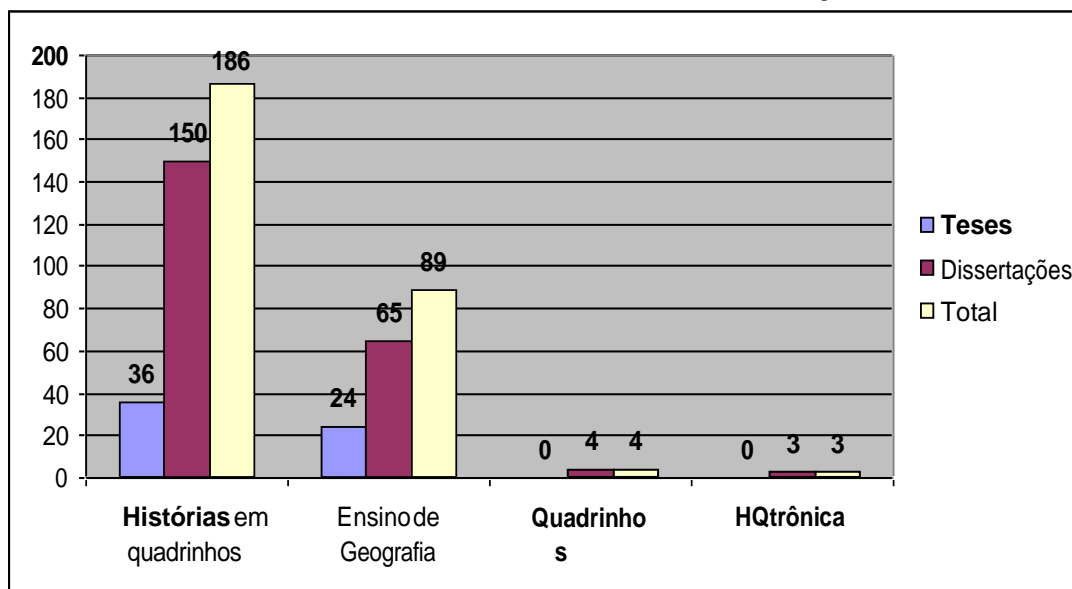
desenvolvidas por pesquisadores brasileiros e atualmente ela disponibiliza para o público, mais de 376.000 publicações, de 105 instituições de ensino – números que a colocam entre as principais bases de dados científicos do país.

No intuito de delimitar o nosso universo de ação em meio a tanta informação (arquivos), sem abrir mão da qualidade e do aspecto contemporâneo, optamos pela adoção de um recorte temporal correspondente ao período 2010 – 2015.

Ressaltamos ainda, que a escolha dos termos-chave para direcionar os nossos procedimentos de busca, *a priori* constituiu-se em um grande desafio, considerando que em muitas ocasiões, o nosso pensamento fluía entre palavras e/ou expressões, ora muito gerais, ora muito específicas, como aprendizagem e quadrinhos geográficos, respectivamente.

Como essa variação incidia diretamente sobre a quantidade de arquivos localizados, optamos pela objetividade e a utilização dos seguintes termos-chave: histórias em quadrinhos, ensino de Geografia, quadrinhos digitais e *HQtrônicas*². De tal modo, obtivemos os resultados registrados no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Resultados dos Procedimentos de Busca por Termos-chave



Fonte: Elaborado pelo autor, 2016.

Nota-se que ao efetuarmos as buscas utilizando a expressão histórias em quadrinhos, em todos os campos e com o filtro ano de publicação ativado, 186

² Expressão cunhada por Franco (2008) para designar as HQs criadas no meio digital e que apresentam aspectos não contemplados nos materiais quadrinizados tradicionais, como por exemplo, a animação de personagens, a substituição das onomatopéias por recursos de áudio, a barra de rolagem infinita e a navegação multilinear.

arquivos foram localizados (36 teses e 150 dissertações), número que declinou vertiginosamente à medida que ocorreu o emprego dos demais termos, sobremaneira, os dois últimos (quadrinhos digitais e *HQtrônicas*).

Diante desses resultados, julgamos conveniente a realização de novas operações de buscas, dessa vez, com os quatro termos-chave associados. O objetivo de tal ação consistiu em selecionar somente aquelas publicações que tinham o propósito de analisar práticas pedagógicas que contemplavam a abordagem curricular dos conteúdos de Geografia, sejam eles no formato convencional ou digital; e seus desdobramentos podem ser conferidos no Quadro 1.

Quadro 1 – Produções Acadêmicas Analisadas

Título	Autor	Tipo	Ano de Publicação	Instituição
A Linguagem dos Quadrinhos na Mediação do Ensino de Geografia: Charges e Tiras de Quadrinhos no Estudo de Cidade	Eunice Isaias da Silva	Tese	2010	UFG
Geografias em Quadrinhos: Imaginando Um Mundo em Sala de Aula	Rafael Martins da Costa	Dissertação	2012	UFRGS
Cerrado em Quadrinhos: Experiências e Contribuições para o Ensino de Geografia	Evandro Alves	Dissertação	2014	UFMG

Fonte: Elaborado pelo autor, 2016.

Ao finalizarmos esse levantamento, realizamos uma leitura reflexiva do conteúdo das três publicações supraidentificadas e a seguir apresentaremos os principais pontos de cada uma delas (objetivo geral, procedimentos metodológicos e considerações finais).

A tese de Silva (2010), “A Linguagem dos Quadrinhos na Mediação do Ensino de Geografia: Charges e Tiras de Quadrinhos no Estudo de Cidade”, desenvolvida na Universidade Federal de Goiás (UFG), junto ao Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGEO), sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Lana de Souza Cavalcanti,

apresenta como problema de pesquisa a questão da incorporação dos quadrinhos no ensino de Geografia, tendo por objetivo a promoção de uma reflexão sobre o potencial de mediação desse tipo de material na aprendizagem de conceitos relacionados à Geografia Urbana.

De acordo com a referida pesquisadora, a imagem é um elemento importante no processo de construção do conhecimento, porém a maior parte dos compêndios de Geografia adotados pelas escolas públicas estaduais de Goiás, ainda privilegia a mera reprodução de mapas e paisagens, ignorando ou minimizando a presença de conteúdos quadrinizados.

Curiosamente, a nossa experiência profissional sinaliza que o mesmo acontece nos cadernos do aluno confeccionados para auxiliar o desenvolvimento da Proposta Curricular de Geografia vigente nas unidades escolares sob a jurisprudência da SEE/SP.

Para alcançar o objetivo proposto em sua tese, Silva (2010) empregou tiras do livro *Toda Mafalda* e do diário *O Popular de Goiânia*, publicadas entre os meses de Fevereiro de 2007 e Março de 2008, que na sua concepção representavam algum aspecto da realidade passível de ser compreendido à luz do ideário da Geografia Urbana.

Posteriormente, ela estabeleceu uma parceria com os professores de Geografia do Colégio Estadual Lyceu de Goiânia e partiu para o trabalho de campo, aplicando uma sequência didática em turmas do segundo ciclo do Ensino Fundamental/Anos Finais (6º – 9º Ano).

Em um primeiro momento, organizados em duplas ou trios e livres de qualquer interferência, os estudantes dedicaram-se à produção de um pequeno texto, tomando por base a análise de 3 tirinhas e/ou charges, previamente selecionadas por seus professores.

Para o encerramento da atividade, os alunos tiveram a oportunidade de socializar suas impressões acerca da realização da missão que lhes fora incumbida em um debate, e em seguida responderam um questionário composto por 3 questões dissertativas.

O relato de Silva (2010) de que alguns estudantes alegaram não ter compreendido nada em determinados quadrinhos e que a maior parte das produções textuais contemplava ideias superficiais, visões generalistas ou

totalmente descontextualizadas, *a priori* chama bastante atenção, revelando certo desconhecimento da linguagem quadrinística e da realidade por parte dos mesmos.

De acordo a pesquisadora, isso ocorreu porque as sequências didáticas descritas foram desenvolvidas sem que os alunos tivessem iniciado formalmente o estudo de suas respectivas temáticas e em detrimento disso, ela combinou a aplicação de outras atividades similares, tão logo ocorresse à superação de tal situação em cada uma das turmas.

Contudo, por questões relacionadas ao interesse e a assiduidade dos alunos no decorrer da primeira experiência, a ação supramencionada ocorreu apenas em duas turmas (uma do 6º e outra do 9º Ano). Sendo que, desta vez, os estudantes analisaram individualmente 03 tirinhas e/ou charges e após um exercício de socialização, eles foram desafiados a responder duas questões discursivas.

De acordo com a análise de Silva (2010), a maior parte dos estudantes conseguiu realizar a atividade proposta de forma satisfatória, o que serve como indicativo de um maior domínio da linguagem dos quadrinhos, uma melhor compreensão dos conceitos retratados nos materiais selecionados e um fortalecimento de suas hipóteses em relação ao poder de mediação das charges e/ou tirinhas nos processos de ensino-aprendizagem.

Apesar dessas considerações positivas, ficamos a nos perguntar por que a pesquisadora não solicitou que os estudantes formulassem suas respostas em uma linguagem diferente da textual, considerando que ela já havia identificado certa aversão de alguns deles pela escrita.

Nesse sentido acreditamos que Silva (2010), poderia ter estimulado a criação de quadrinhos temáticos autorais, de tal modo, ela não abriria mão da produção textual e ao mesmo tempo não desagradaria os sujeitos participantes de sua investigação, conseguindo talvez um maior envolvimento de todos no desenvolvimento das atividades pedagógicas.

Por sua vez, a dissertação de Costa (2012), “Geografias em Quadrinhos: Imaginando Um Mundo em Sala de Aula”, desenvolvida na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS), junto ao PPGEQ, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Ivaine Maria Tonini traz como problema de pesquisa a necessidade de se oferecer nos estabelecimentos oficiais de ensino brasileiros, uma educação mais ativa e significativa, a qual deve se pautar no desenvolvimento da criatividade, da imaginação e do pensamento crítico.

Partindo desse pressuposto, a criação de HQs com temáticas geográficas e a interpretação das questões socioespaciais nelas contidas, constituiu o principal objetivo de sua investigação.

De acordo com o referido pesquisador, o preenchimento do tempo dos estudantes com a realização de atividades tão atrativas quanto aquelas que eles encontram para além dos muros da escola, atualmente é um dos maiores desafios enfrentados pelos professores – fenômeno que está diretamente relacionado à questão motivacional, a qual ele buscou contemplar com a inserção de HQs em seu fazer pedagógico.

A dissertação de Costa (2012) apresenta uma atividade desenvolvida junto a aproximadamente 30 estudantes ao longo de 7 encontros (aulas), na Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Dr. Jorge Germano Sperb, no município gaúcho de São Leopoldo, ação que só se tornou possível graças à parceria estabelecida entre o pesquisador e os professores de Geografia da referida unidade escolar.

No primeiro encontro, Costa (2012) adentrou as salas de aula como convidado para conhecer os estudantes e os conteúdos curriculares que estavam sendo abordados por eles. Já no segundo, ao assumir as turmas na condição de professor, ele procurou inserir os alunos no universo dos quadrinhos, apresentando-os as principais características do gênero e distribuindo diversos exemplares de revistas, acompanhados por um roteiro de questões que conduziria uma leitura dirigida.

No terceiro e no quarto encontros, o pesquisador propôs a realização de uma série de atividades práticas que envolviam o preenchimento dos balões de uma narrativa, a ordenação das vinhetas de outra e a leitura reflexiva de uma página da revista *Fractal*, a qual representava aspectos da realidade presentes no cotidiano de uma metrópole.

Nos encontros posteriores, quinto e sexto, organizados em duplas, os estudantes foram desafiados a criar os seus próprios quadrinhos sobre a temática “A Sociedade Capitalista”, utilizando os recursos de dois artefatos culturais digitais: o *Google Imagens* e o *OpenOffice-Draw*,

Para finalizar a sequência didática em andamento, no último encontro, os sujeitos participantes dessa investigação, organizaram uma exposição dos materiais autorais para os demais alunos da unidade escolar.

De modo geral, Costa (2012) relata que os estudantes cumpriram as atividades propostas com empenho e dedicação, visto que por meio de suas produções, eles apresentaram indícios de que conseguiram desmistificar a realidade, apontando as profundas desigualdades típicas das sociedades capitalistas, o que certamente abre campo para novas reflexões e engajamentos.

Apesar dessas considerações positivas, acreditamos que o pesquisador poderia ter potencializado ainda mais o interesse dos sujeitos participantes do seu estudo, caso tivesse estimulado a utilização de um artefato cultural digital específico para a criação de HQs, entre os tantos disponíveis na rede mundial de computadores e ficamos a nos perguntar as razões que o fizeram a não optar por esse caminho.

Por sua vez, a dissertação de Alves (2014), “Cerrado em Quadrinhos: Experiências e Contribuições para o Ensino de Geografia”, desenvolvida na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), junto ao PPGEQ, sob a orientação do Prof. Dr. Bernardo Machado Gontijo, traz como problema de pesquisa a desconstrução das visões depreciativas em relação ao Cerrado, que nas últimas décadas têm legitimado o processo de devastação desse importante bioma brasileiro.

De tal modo, a contemplação da riqueza socioambiental das áreas remanescentes do Cerrado, a partir da produção e da difusão de materiais quadrinizados sob o formato de tirinhas constituiu o principal objetivo de sua investigação.

Por se tratar de um meio de comunicação de grande aceitação e fácil assimilação, Alves (2014) destaca que as HQs podem ser empregadas na abordagem significativa de todo e qualquer conteúdo, seja dentro ou fora do contexto escolar.

Esse posicionamento se fundamenta na interação entre as imagens que fornece sentido aos fenômenos representados em cada quadrinho e é comungado por diversos especialistas no assunto.

Acreditando no potencial pedagógico dos materiais quadrinizados, Alves (2014) criou uma coletânea composta por 52 tirinhas para representar diferentes aspectos do Cerrado: a fauna, a flora, as formas de ocupação, entre outros.

Posteriormente, ele utilizou 4 tirinhas desse material na formulação de uma atividade avaliativa sobre o principal bioma do Brasil Central, aplicada a um grupo de 12 estudantes, matriculados na 1ª Série do Ensino Médio, do Colégio Técnico da Universidade Federal de Minas Gerais (COLTEC) e residentes na Região Metropolitana de Belo Horizonte (RMBH), em áreas originárias de Cerrado.

A atividade mencionada foi constituída por 5 questões, sendo que nas 4 primeiras, tomando por base a leitura/interpretação dos materiais que lhes foram apresentados, os alunos deveriam formular respostas dissertativas, enquanto a última os desafiavam a criar uma tirinha autoral sobre o bioma em destaque.

Ao analisar o material coletado, o pesquisador identificou certa similaridade nas respostas dos estudantes no que concerne às principais características do Cerrado, o que pode ser entendido como indícios do despertar de uma consciência ambiental.

Na visão de Alves (2014), a ocorrência desses resultados é um reflexo positivo do trabalho pedagógico pautado no emprego das tirinhas. Apesar de compactuarmos com esse posicionamento, acreditamos que a sua pesquisa, poderia ganhar maior relevância, caso as atividades planejadas tivessem sido estendidas a um universo mais amplo, que contemplasse estudantes oriundos de áreas onde o Cerrado não é o bioma predominante, pois eles também devem ser considerados potenciais devastadores.

As três produções científicas analisadas apresentam um ponto de convergência: a abordagem didática de importantes conceitos geográficos, tomando por base a utilização de materiais quadrinizados, o que as deixa em consonância com alguns dos principais documentos orientadores da educação brasileira: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio (OCNEM).

Apesar de estar previsto nos documentos supramencionados, o trabalho pedagógico com as HQs, ainda não se encontra amplamente difundido nas pesquisas acadêmicas e nas práticas escolares, sobretudo na área da Geografia, vide o baixo número de arquivos (teses e dissertações) analisados em nosso levantamento bibliográfico.

Contudo, os apontamentos neles realizados são de extrema importância e grande valia para o delineamento de futuras investigações científicas sobre a temática em questão.

Enfim, aproveitamos a oportunidade para ressaltar que, de modo geral, Alves (2014), Costa (2012) e Silva (2010), reafirmaram o potencial pedagógico exercido pelos quadrinhos, principalmente no que tange aos aspectos qualitativos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem (disciplina, interação e compreensão conceitual) e para fundamentar seus posicionamentos, eles recorrem a obras de renomados autores como Eisner (2010), McCloud (2005), Moya (1996), Ramos (2009) e Vergueiro (2009), nem todas em comum.

Essa constatação conflui com as observações que o chão da sala de aula tem nos proporcionado ao longo dos últimos anos na posição de professor de Geografia da maior rede de ensino do país. Contudo, simultaneamente a esses apontamentos positivos, gostaríamos de fazer duas ressalvas.

A primeira delas refere-se ao distanciamento que ainda existe entre a universidade e a escola. Nenhum dos pesquisadores, cujas produções foram aqui objeto de análise, atuava como docente em instituições de educação básica, fato que tem se tornado cada vez mais comum, nos cursos de pós-graduação da área educacional, ocasionando a aplicação de práticas pedagógicas pontuais, descontínuas e restritivas, as quais podem promover distorções e/ou uma visão fragmentada dos fenômenos investigados.

A segunda está relacionada com a baixa inserção das TDICs nos processos de ensino-aprendizagem. Apesar de nos encontrarmos imersos em um contexto altamente tecnológico, apenas um estudo levantou a bandeira da incorporação de um artefato digital no trabalho pedagógico envolvendo a criação dos quadrinhos, o qual, diga-se de passagem, nem era específico para tal fim – isso nos indica que ainda há um longo caminho a ser percorrido rumo à efetivação do uso das tecnologias digitais na escola.

Diante do exposto, podemos afirmar que a presente investigação intitulada *A Geografia em Quadrinhos Digitais: Análise de Uma Prática Educativa* foi concebida com o propósito de contribuir para o preenchimento das lacunas aqui identificadas e a construção de um novo cenário educacional.

3 A GEOGRAFIA NA SALA DE AULA: ONTEM E HOJE

O presente capítulo tem por objetivo estabelecer um panorama histórico-crítico sobre o ensino de Geografia no Brasil, especialmente no âmbito da SEE/SP, instituição a qual nos encontramos profissionalmente vinculados.

3.1 Trajetórias da Geografia Escolar brasileira

Conhecer a superfície terrestre em sua totalidade, sempre esteve entre as grandes aspirações humanas. No entanto, tal ação efetivou-se somente nos idos do século XV, com a instauração da Era dos Descobrimentos que entre outras consequências proporcionou a ampliação da visão de mundo, o levantamento de informações sobre lugares até então desconhecidos e o início da organização das bases da ciência geográfica, cujos fundamentos passaram a ser disseminados no Brasil, a partir da primeira metade do século XIX.

De acordo com Melo, Vlach e Sampaio (2006), a primeira aula de Geografia, ministrada em um estabelecimento oficial de ensino brasileiro ocorreu em 1837, no conceituado Colégio Pedro II, situado no então Distrito Federal (a cidade do Rio de Janeiro).

As autoras ressaltam ainda que, naquela época os conhecimentos geográficos passaram a ser considerados elementos básicos na formação dos futuros burocratas e intelectuais nacionais, tornando-se um dos pré-requisitos necessários para o ingresso nas faculdades de Direito.

Assim, conforme assinalado por Souza (2013), a partir de então, os saberes relacionados às questões espaciais começaram a integrar as propostas curriculares de diversos colégios país a fora, contribuindo para a consolidação da Geografia enquanto disciplina escolar.

Nesse período apenas os jovens das famílias economicamente mais favorecidas tinham acesso à escola, o que fazia dela uma instituição excludente e elitista. Partindo dessa premissa, Souza (2013) enfatiza que o principal objetivo da Geografia Escolar Brasileira em seus primórdios, para não dizer o único, consistiu na difusão de conhecimentos sobre o território nacional junto a uma pequena parcela da população. Afinal, será que alguém poderia exercer satisfatoriamente a função de administrador público sem conhecer a base natural de seu país, estado ou município?

Acreditamos que não. Contudo, essa indagação abre caminho para o surgimento de outras, incluindo aquelas de ordem metodológica, como por exemplo, de que maneira o saber geográfico era trabalhado nas práticas educativas do século XIX? Será que contemporaneamente muita coisa mudou?

Nesse sentido, Melo, Vlach e Sampaio (2006), esclarecem que devido à inexistência de professores brasileiros especializados na disciplina, a princípio as aulas de Geografia eram ministradas por profissionais formados em outras áreas do conhecimento e que tais momentos pautavam-se na leitura de manuais, muitas vezes, escritos pelos próprios docentes.

Por conseguinte, podemos inferir que em seus primórdios, o ensino de Geografia no Brasil possuía um caráter enciclopédico, restringindo-se à descrição e/ou memorização de nomes de lugares (países, estados, capitais, cidades, estradas, serras, rios, entre outros), o que provocava certa aversão pela disciplina.

Esse método de trabalho ficaria conhecido academicamente como Geografia Tradicional ou Geografia dos Professores, a qual na concepção de Lacoste (2002) difundiu-se como um discurso pedagógico para mascarar a importância exercida pelos fenômenos sociais no planejamento e na execução das atividades exercidas pelo Estado.

Todavia, ao que parece, essa situação permaneceu inalterada por décadas, privando a reflexão dos estudantes sobre as origens e os desdobramentos das questões socioeconômicas materializadas em suas práticas cotidianas e no espaço mundial, tanto que ao mencionarmos por aí que somos professores de Geografia, não raro nos deparamos com pessoas de meia idade, dizendo que tinham pavor das aulas dessa disciplina, em seus respectivos períodos de escolarização.

Independentemente de qualquer questão metodológica, Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009), afirmam que a partir da década de 1930, os estudos geográficos ganharam maior relevância no Brasil, devido à criação dos cursos de Geografia da Universidade de São Paulo (USP), em 1934; da Universidade do Distrito Federal (UDF)³, em 1935 e da fundação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 1936.

Ainda de acordo com as autoras citadas, as atividades desenvolvidas por tais instituições, que continuam em pleno funcionamento até hoje, possibilitaram a formação dos primeiros licenciados em Geografia, a promoção de embates

³ Atual Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

metodológicos em relação ao seu ensino enquanto disciplina curricular na universidade e na escola, a realização de investigações científicas de cunho espacial, bem como o levantamento de informações detalhadas sobre o território nacional e seu contingente populacional.

Apesar disso, os pressupostos da chamada Geografia Tradicional continuaram a vigorar em nosso país e de acordo com Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009), a explicação para tanto, reside no fato de que todas as ações e instituições mencionadas foram estruturadas sob a influência da perspectiva regional francesa de La Blache.

Ao recorrermos a obra de Moraes (2005), é possível compreender que a Geografia Regional Francesa buscava explicar as diferenças observáveis na superfície terrestre, tomando por base a noção de arranjos espaciais, isso é, a combinação entre diferentes elementos (clima, hidrografia, relevo e vegetação) verificada em determinada porção da superfície terrestre. Dessa forma, não há como negar que suas análises privilegiavam os aspectos naturais em detrimento dos sociais.

Já em relação a organização curricular, Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009), destacam que a Geografia Escolar Brasileira experimentou uma pluralidade de propostas desde a sua implantação.

De acordo com as autoras, até o final da década de 1970, houve uma padronização das questões espaciais abordadas nas escolas do país. Nos anos 1980, os estados e os municípios ganharam autonomia e passaram a definir livremente os currículos de seus respectivos estabelecimentos de ensino, o que estimulou uma grande diversificação de conteúdos, situação que prevaleceu até a criação dos PCN, na segunda metade da década de 1990.

Entretanto, a chegada dos anos 1970, trouxe profundas mudanças para o ensino de Geografia no Brasil em termos metodológicos. A primeira delas refere-se à difusão de uma nova vertente do pensamento geográfico, a qual ficaria conhecida como Geografia Crítica por englobar em suas análises fenômenos econômicos, políticos e sociais (MORAES, 1995).

Partindo desse pressuposto, podemos dizer que os estudos geográficos brasileiros foram postos em xeque frente aos questionamentos que emergiram em relação aos seus procedimentos metodológicos de ensino e funções. Até então, suas análises não conseguiam explicar a nova realidade que acometia o nosso país,

devido à consolidação de seus processos de industrialização e urbanização, bem como a sua crescente inserção na economia mundial (SOUZA, 2013).

Em outras palavras, as dinâmicas territoriais e populacionais brasileiras tornaram-se tão complexas, que as mesmas só poderiam ser compreendidas, a partir de um processo reflexivo que contemplasse a relação existente entre os fenômenos naturais e sociais.

Por sua vez, a promulgação da Lei 5.692/1971 (Reforma de Ensino de 1º e 2º grau), retirou o status de disciplina escolar da Geografia, colocando a abordagem das questões espaciais como atribuição de uma nova área do conhecimento, denominada Estudos Sociais.

De acordo com Balzan *apud* Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009, p. 63), os Estudos Sociais foram implantados experimentalmente em escolas vocacionais e envolviam:

pesquisa para o planejamento do currículo, reformulações periódicas e conjuntas do planejamento quando necessário e um processo constante de reflexão sobre as atividades desenvolvidas. Antes da realização do trabalho pedagógico com os alunos, pesquisavam-se as condições de vida da população, do ponto de vista sociocultural, na área a ser atendida pelos ginásios vocacionais.

Assim, ao menos em tese, os Estudos Sociais continham em seu cerne os propósitos da vertente crítica do pensamento geográfico, pois, finalmente, a abordagem das questões socioespaciais passaria a levar em consideração os fenômenos presentes no cotidiano dos estudantes.

Contudo, conforme apontado por Souza (2013), não foi bem isso o que aconteceu. Em termos práticos, essa nova disciplina foi uma mera fusão entre os conteúdos de Geografia, História e de outras Ciências Humanas – o que acabou por ocasionar um empobrecimento dos processos de ensino e aprendizagem, afinal, parecia ser muito difícil oferecer uma formação sólida em muitas áreas do conhecimento num curto intervalo de tempo, seja para alunos ou professores.

Considerando que o ensino da Geografia pode atuar simultaneamente como um instrumento de libertação ou de manutenção do *status quo* (CARLOS, 2003) e, que os Estudos Sociais foram implantados nas escolas brasileiras sob os moldes tradicionais de ensino, no decorrer de um período ditatorial, parece evidente qual era a intenção governista ao optar pela sua adoção.

É certo que sob as bases da Geografia Crítica, os estudantes seriam instigados a refletir sobre a realidade vigente no país, e eventualmente, os mesmos

poderiam se voltar contra os atos governamentais e pleitear mudanças indesejáveis para os membros da classe política dominante.

Por conta disso, com o passar do tempo, as críticas em relação aos Estudos Sociais foram ganhando força e representatividade. Até que no final da década de 1990, por ocasião da implantação dos PCN, eles foram abolidos dos programas curriculares das escolas brasileiras, cedendo espaço para o retorno da Geografia e de outras disciplinas afins.

De acordo com o referido documento orientador, Brasil (1998), a ciência geográfica é uma área de conhecimento comprometida em tornar o mundo compreensível para os alunos. Portanto, a sua função básica consiste na busca pelo desenvolvimento da noção de cidadania por meio do trabalho interdisciplinar, dos temas transversais e das adaptações realizadas em observância aos regionalismos.

Por conseguinte, contemporaneamente, o trabalho pedagógico em torno das questões socioespaciais precisa permitir que o aluno assuma posições próprias diante dos problemas enfrentados na família, no trabalho, na escola e nas demais instituições das quais ele participa ou poderá vir a participar, aumentando o seu nível de consciência acerca de suas práticas cotidianas e de seus direitos sociais (PONTUSCHKA, PAGANELLI E CACETE, 2009).

A partir dessa colocação, é possível afirmar que a ciência geográfica tem muito a contribuir com o desenvolvimento da noção de cidadania. Mas para que, de fato, isso aconteça, é fundamental explorar ao máximo as experiências e os conhecimentos prévios trazidos pelos estudantes.

Desta forma, gradativamente, eles irão perceber a importância exercida pela Geografia em suas práticas cotidianas e terão condições de desmistificar a realidade, reivindicar os seus direitos e cumprir os seus deveres.

3.2 A Proposta Curricular de Geografia do estado de São Paulo

Visando à reorganização do seu sistema de ensino e a melhoria dos processos internos de ensino-aprendizagem, em 2008, a SSE/SP, implantou a versão mais recente de sua Proposta Curricular, organizada por Fini (2008).

O referido documento apresenta as disciplinas escolares em 4 grandes áreas do conhecimento (Ciências da Natureza e suas Tecnologias; A Matemática e as Áreas do Conhecimento; Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias), sugerindo que as abordagens de seus respectivos

conteúdos sejam planejadas e executadas, a partir do conceito de competência, o qual pode ser entendido como a “capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles” (PERRENOUD, 1999, p.7).

Para melhor compreensão deste conceito, recorremos a uma situação bastante corriqueira. Para conseguir orientar-se pelas ruas de uma metrópole desconhecida (competência), por exemplo, um indivíduo necessita entre outros fatores, mobilizar os seus conhecimentos em relação aos pontos cardeais, subcolaterais e de referência, bem como ao movimento aparente do sol.

De tal modo, o posicionamento da SEE/SP sugere uma valorização das experiências trazidas pelos estudantes e uma ruptura com a concepção tradicional de ensino, que se materializa em práticas pedagógicas fundamentadas na centralidade da figura do professor, em aspectos de ordem disciplinar e na memorização de conteúdos.

Entretanto, será que na prática, o professorado paulista tem condições de assumir a postura desejada pela pasta em todas as aulas?

Pensamos que isso não seja possível, mediante o atual contexto profissional docente, caracterizado pela superlotação das salas de aula, pela escassez de recursos materiais e pela acentuada desvalorização do magistério – situações recorrentes e denunciadas no artigo escrito por Barbosa e Fernandes (2016), no *sítio* eletrônico da revista Carta Capital (2016) e no portal de notícias G1 (2015).

Mas, retomando a questão curricular, verificamos que a disciplina de Geografia integra o bloco denominado Ciências Humanas e suas Tecnologias e de acordo com Fini (2008), seu principal objetivo consiste em proporcionar aos estudantes, as condições necessárias para que eles consigam efetuar uma leitura correta do mundo, compreendendo o espaço geográfico como uma manifestação territorial da atividade social, em todas as suas dimensões (econômica, política e cultural) e contradições.

Ainda de acordo com a autora, a contemplação desse objetivo perpassa pela compreensão de quatro conceitos: paisagem, território, lugar e educação cartográfica, os quais são chamados de estruturadores por auxiliarem a contextualização e a análise de todos os conteúdos abarcados pelo currículo de Geografia.

E a partir da percepção de que as questões socioespaciais, incluindo as diversas formas de desigualdades, são fenômenos concebidos e perpetuados no cerne de processos em que o Homem estabelece uma relação de dominação/exploração com o meio natural e com os seus pares, os estudantes poderão modificar os seus modos de pensar e agir.

Para assessorar os docentes no cumprimento de suas funções e na implantação da sua Proposta Curricular de Geografia, a SEE/SP lançou diversos materiais orientadores (cadernos do professor, matriz de avaliação processual e cadernos do aluno), os quais são distribuídos regularmente nas unidades escolares e disponibilizados em uma plataforma institucional (intranet).

Além de relacionar as habilidades, as competências e os conteúdos preconizados na matriz de avaliação processual e que necessariamente devem ser trabalhados pelos docentes, os cadernos do professor trazem sugestões de estratégias de ensino, avaliação e recuperação – o que os torna uma espécie de guia de gestão de sala de aula.

Por anos, a publicação desses materiais foi objeto de grande polêmica e discussão, tendo em vista que em uma interpretação equivocada da Proposta Curricular, muitos profissionais (gestores educacionais e professores) acreditavam que os mesmos deveriam ser seguidos na íntegra e sem adaptações.

O tempo se encarregaria de desfazer esse mal entendido, o que pode ser interpretado como algo bastante positivo, ao considerarmos que as orientações e procedimentos contidos nos exemplares destinados ao ensino da ciência geográfica, se mostram um tanto quanto superficiais e repetitivos.

Além do mais, os cadernos do aluno de Geografia, confeccionados para auxiliar o desenvolvimento das competências e habilidades previstas no currículo paulista, em termos práticos, não passam de robustas apostilas de exercícios.

Em nossa percepção profissional, a escassez textual no material em questão, muitas vezes, acaba por dificultar a realização das atividades propostas, sobremaneira, daquelas cuja contemplação requer a existência de uma base conceitual sólida, a qual geralmente é construída na intersecção das experiências vivenciadas pelos alunos, dos estudos teóricos (leituras) e das intervenções promovidas pelo professor.

Tal situação parece se agravar mediante a constatação de que os conteúdos do currículo paulista nem sempre apresentam compatibilidade com aqueles trazidos pelos livros didáticos de uma determinada série/ano, selecionados para respaldar o trabalho pedagógico a ser desenvolvido, sobretudo, nas turmas do Ensino Fundamental.

4 OS QUADRINHOS NO PAÍS DO FUTEBOL: UMA OUTRA PAIXÃO NACIONAL

O presente capítulo tem por objetivo apresentar um breve histórico sobre a disseminação das HQs em nosso país no decorrer do século XX, enfatizando os desdobramentos provenientes de sua utilização como recurso didático nas práticas escolares.

4.1 A chegada dos quadrinhos no Brasil: uma breve retrospectiva histórica

Encontrar algum indivíduo alfabetizado ou não, que jamais tenha se encantado ao ler/manusear uma revista de HQs é algo bastante improvável.

Recentemente, o Instituto Pró-Livro divulgou os resultados da 4ª edição da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil. Os dados organizados por Failla (2016), referentes ao ano de 2015, revelam que 13% dos 5.012 entrevistados, os quais compuseram uma amostra representativa da população brasileira com 5 ou mais anos de idade, declararam se dedicar regularmente à leitura de materiais quadrinizados.

Na versão anterior de tal estudo, alusiva ao ano de 2011, esse percentual era de 19%, tomando-se como referência os mesmos parâmetros estatísticos (FAILLA, 2012).

Considerando o universo amostral nos contextos apresentados, respectivamente, 188 e 178 milhões de pessoas, podemos inferir que apesar de ter sofrido uma ligeira queda, o percentual de leitores de HQs em nosso país, ainda é bastante expressivo. Atualmente, cerca de 24 milhões de brasileiros mantêm o hábito de ler materiais quadrinizados, apesar da crescente popularização de outros instrumentos de comunicação/entretenimento como a internet, as múltiplas redes sociais, os *smartphones* e os canais televisivos fechados.

Essa constatação corrobora as observações feitas por Vergueiro (2014), de que em pleno século XXI, a concorrência de outros meios mais sofisticados, não impediu os quadrinhos de continuar atraindo a atenção de um grande público.

O número apresentado anteriormente impressiona e coloca as HQs entre os gêneros literários mais lidos em nosso país. Por conseguinte, julgamos pertinente a

retomada de duas questões aparentemente simplórias, contudo difíceis de serem respondidas com exatidão: O que são HQs? E qual a sua verdadeira origem?

Antes de qualquer colocação, convém ressaltar que não existe uma forma única e engessada para se conceituar o termo em questão e que no âmbito desta investigação, adotaremos a definição cunhada pelo renomado quadrinista americano Mccloud (2005, p.9): “as HQs são imagens pictóricas e outras justapostas em sequência deliberada destinadas a transmitir informações e/ou a produzir uma resposta no espectador”

Desse modo, podemos classificá-las como mais um importante instrumento de comunicação, entre os tantos já inventados pelo ser humano. Nelas, a transmissão de informações ocorre por meio de uma estrutura simplificada, que se baseia na interligação de um conjunto de imagens estáticas posicionadas sequencialmente uma ao lado da outra, para representar o desenvolvimento de uma situação real e/ou fictícia.

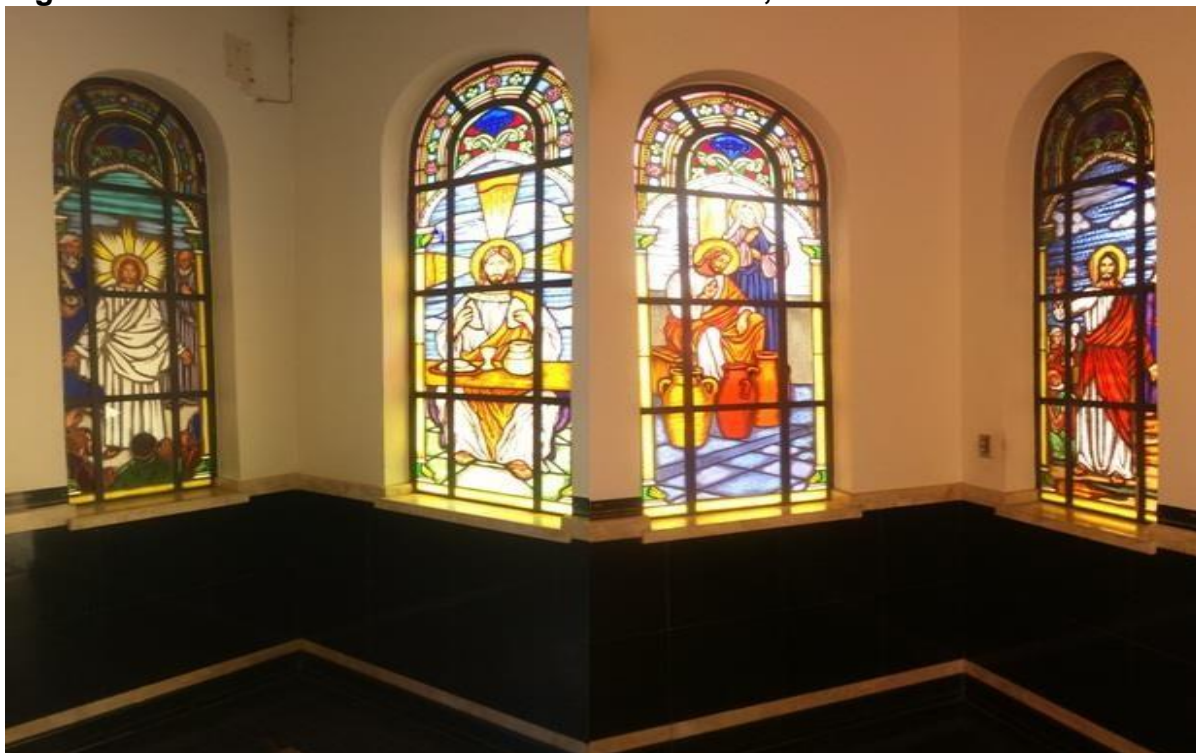
Ainda que essa definição pareça plausível, sua essência é bastante abrangente e proporciona o surgimento de diversos apontamentos. A partir dela, por exemplo, as pinturas rupestres, os hieróglifos egípcios, os vitrais artísticos das catedrais e outros materiais como mosaicos e tapeçarias podem ser classificados como tipos de narrativas quadrinizadas, conforme mencionado nas obras de Bibe-Luyten (1985), Moya (1993), Santos Neto e Silva (2011).

Os artefatos culturais mencionados, apresentam cada qual à sua maneira, um conjunto de imagens dispostas em certa sequencialidade, característica que de acordo com Cagnin (1997), se faz presente na estrutura de um tipo de material gráfico que no final do século XIX, convencionalmente passou a ser chamado de HQs.

A título de contextualização, cabe aqui ressaltar que os vitrais ilustrativos de passagens bíblicas surgiram na Europa durante o século X, sob o propósito de decorar os templos e concomitantemente auxiliar a catequização dos fiéis não alfabetizados.

Em uma entrevista concedida ao MGTV (2016), o padre Jailson Dias dos Santos, mencionou que a chegada de tais artefatos ao Brasil se deu no Período Imperial com a construção das primeiras igrejas no estilo gótico. O religioso esclareceu ainda, que o conjunto de vitrais do Santuário de Nossa Senhora da Abadia, em Uberaba (Figura 1) foi instalado há mais de quatro décadas.

Figura 1 – Santuário de Nossa Senhora da Abadia, Uberaba.



Fonte: Do autor, 2017.

Adentrando a questão conceitual, Vergueiro (2014, p. 31), ressalta que as HQs:

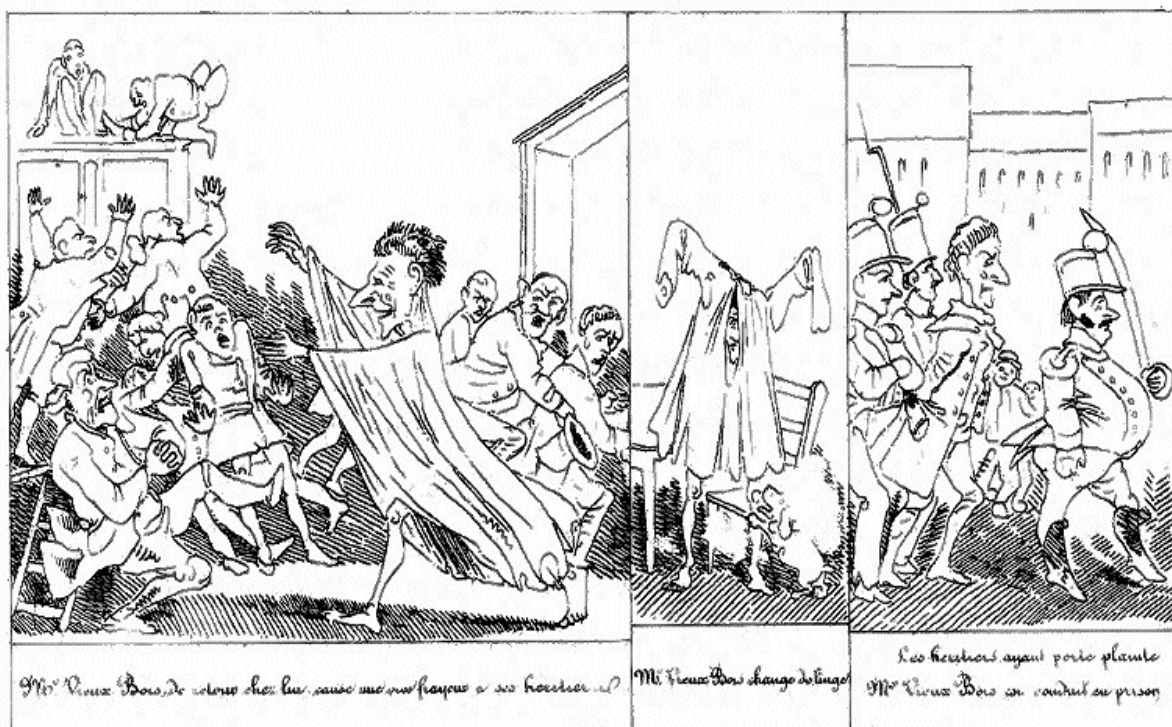
constituem um sistema narrativo composto por dois códigos que atuam em constante interação: o visual e o verbal. Cada um desses ocupa dentro dos quadrinhos, um papel especial, reforçando um ao outro e garantindo que a mensagem seja entendida em sua plenitude. Alguns elementos da mensagem são passados exclusivamente pelo texto, outros têm na linguagem pictórica a sua fonte de transmissão. A grande maioria das mensagens dos quadrinhos, no entanto, é percebida pelos leitores por intermédio da interação entre os dois códigos.

Em decorrência disso, podemos afirmar que estamos diante de um meio de comunicação de massa que geralmente se manifesta na junção entre a imagem e a escrita.

Para Eisner (2010), em virtude dessa sobreposição de elementos distintos, a leitura de uma narrativa quadrinizada demanda certo esforço intelectual, pois os fenômenos narrados só adquirem sentido a partir das experiências e percepções individuais de cada receptor.

De certa forma, a definição apresentada reforça o posicionamento de Moya (1993), o qual qualifica o ilustrador suíço Rudolphe Topffer como um dos precursores das HQs modernas, sob o pretexto de que ainda no século XVIII, o referido artista já inseria pequenos textos autoexplicativos em suas publicações (Figura 2).

Figura 2 – Histoire de Monsieur Vieux Bois



Fonte: Project Gutenberg Canadá, 2013.⁴

Apesar de possuir um conjunto de elementos verbais e visuais, o material em destaque, não chega a ser considerado uma narrativa quadrinizada, pelo fato de ser composto por um momento único e sem sequencialidade.

Ainda de acordo com Moya (1993), no dia 14 de dezembro de 1837, a publicação de um material gráfico semelhante ao de Tropfner marcou o início da produção de materiais quadrinizados no Brasil.

Trata-se de uma charge do jornalista Manuel de Araújo Porto-Alegre, estampada em uma página do Jornal do Comércio, sob o título A Campanha e o Cujó (Figura 3), na qual o autor fazia alusão ao pagamento de propina a um colega de profissão favorável ao governo imperial – qualquer semelhança com a realidade vivenciada hoje em nosso país, pode não ser mera coincidência.

⁴ Disponível em <<https://www.gutenberg.ca/ebooks/toepfferr-amoursdemrvieuxbois/toepfferr-amoursdemrvieuxbois-00-h-dir/toepfferr-amoursdemrvieuxbois-00-h.html>>. Acesso em: 03.jul.2017

Figura 3 – A Campanha e o Cujo



Fonte: Biblioteca Digital Luso-Brasileira, 2017. ⁵

Nessa mesma direção, os trabalhos de Henrique Fleiuss, ilustrador alemão radicado no Brasil, são igualmente dignos de destaque.

De acordo com o caderno de publicação da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro (2007), em 18 de dezembro de 1860, o referido artista lançou o primeiro volume da revista *Semana Ilustrada*, um editorial destinado à veiculação de charges autorais, que satirizavam os acontecimentos sociais de sua época.

Além da interação entre imagem e texto, a obra de Fleiuss apresentava outra característica marcante da linguagem das HQs contemporâneas: a adoção de personagens fixos, como o Dr. Semana e o Moleque, respectivamente, situados na parte frontal e no fundo da Figura 4.

⁵ Disponível em <<http://bdlb.bn.gov.br/acervo/handle/123456789/47060>>. Acesso em: 04 jul.2017.

Figura 4 – Conteúdo da Revista Semana Ilustrada



Fonte: Laboratório de Design: História e Tipografia (LadHT), 2013.⁶

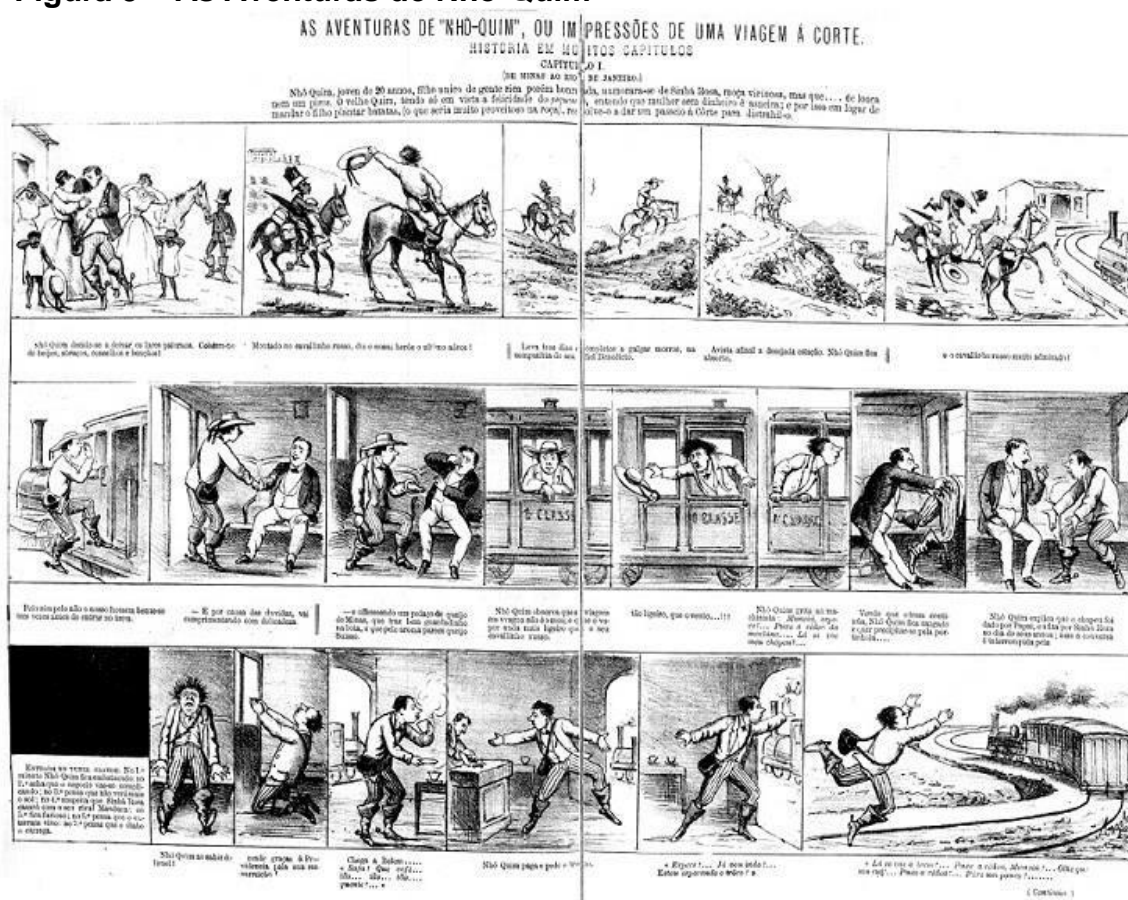
Entretanto, a falta de sequencialidade nas ilustrações gráficas brasileiras conheceria o seu fim somente aos 30 dias do mês de janeiro de 1869, ocasião em que se deu na revista *Vida Fluminense*, a publicação do capítulo inicial de *As Aventuras de Nhô-Quim ou Impressões de Uma Viagem à Corte* (Figura 5), aquela que é considerada por Moya (1993), Calazans (2008) e Vergueiro (2009), a primeira HQ produzida no Brasil e quiçá no mundo.

A narrativa em destaque, criada pelo desenhista ítalo-brasileiro Angelo Agostini fazia críticas aos problemas urbanos e sociais de sua época, tomando por base as contradições existentes no país, apercebidas sob a óptica de um homem interiorano recém-chegado à capital imperial, a cidade do Rio de Janeiro.

Além de apresentar interação entre imagem e texto, essa obra possui personagens fixos e uma continuidade que se revela ao longo de 14 capítulos. No entanto, como todas as palavras foram inseridas logo abaixo dos desenhos, como se fossem um tipo de legenda, muitas pessoas relutam em não reconhecê-la como uma HQ.

⁶ Disponível em <<http://www.ladht.com/tipoeografia/henrique-fleiuiss-e-a-cultura-de-consumo-deimagens-no-brasil>>. Acesso em: 04 jul.2017.

Figura 5 – As Aventuras de Nhô-Quim



Fonte: Associação Cultural Nação HQ, 2006.⁷

Esse fato abre espaço para o estabelecimento de discussões técnicas, temporais e espaciais em relação à origem das HQs, eis que surge outra polêmica entre brasileiros e norte americanos, parecida com aquela envolvendo Alberto Santos Dumont e os irmãos Wilbur e Orville Wright.

Discussões a parte, com base na caracterização descrita anteriormente e em uma clara alusão ao lançamento de As Aventuras de Nhô-Quim, desde 1985, em 30 de janeiro comemora-se no Brasil, o Dia do Quadrinho Nacional.

Todavia, em uma rápida navegação pela *Web* é possível encontrar um vasto número de matérias jornalísticas, atribuindo todo o mérito de criação das HQs, a um representante das terras do Tio Sam, o desenhista Richard Felton Outcault – autor de um painel multicolorido, publicado em 05 de maio de 1985, no *New York World*, sob o título *At The Circus In Hogan's Alley* (Figura 6), o qual apresentou para o mundo Mickey Dugan, vulgo *Yellow Kid*, personagem que logo ganharia fama e

⁷ Disponível em <<http://nacao.net/2006/01/30/as-aventura-de-nho-quim-ou-impressoes-de-uma-viagem-a-corte>>. Acesso em: 04 jul.2017.

reconhecimento a nível mundial.

Figura 6 – At The Circus In Hogan's Alley



Fonte: Cartoons The Yellow Kid, 2017. ⁸

De acordo com Moya (1993), esse protagonista era um garoto de tenra idade (seis ou sete anos), pobre, careca, orelhudo, sorridente e que invariavelmente trajava um camisolão panfletário, a princípio azul e que se tornou amarelo, em virtude de questões técnicas e orçamentárias.

Por denunciar os problemas sociais existentes na Nova York de outrora, a partir das aventuras vivenciadas por Mickey Dugan e sua turma nas ruas da grande cidade, as narrativas do Menino Amarelo caíram rapidamente no gosto do grande público, transformando-se em objeto de disputa entre dois grandes jornais da época, o *New York World* e o *New York Journal*.

Ainda de acordo com Moya (1993), no final do ano de 1896, Outcault transferiu-se para o *New York Journal*, onde suas histórias passaram a ser publicadas sob o título popular *The Yellow Kid* e com um elemento adicional: os balões de diálogo (Figura 7).

⁸ Disponível em < http://cartoons.osu.edu/digital_albums/yellowkid/HoganAlley_Enlarge/d_1578.jpg>. Acesso em: 05 jul.2017.

Figura 7 – The Yellow Kid: primeira versão com balões



Fonte: Cartoons The Yellow Kid, 2017. ⁹

De tal forma, estava posta toda a composição estrutural das HQs contemporâneas: a comunicação em massa, a sequencialidade das narrativas, os personagens fixos e os balões dialógicos de representação das falas, pensamentos e sentimentos dos personagens.

Entretanto, Cagnin (1997), ressalta que a história do Menino Amarelo não trouxe nenhuma inovação em termos estruturais e que todo o pioneirismo atribuído a ela estaria relacionado com o seu sucesso comercial, este sim sem precedentes históricos.

Após esses breves esclarecimentos sobre a gênese das HQs nos Estados Unidos, é importante voltar a nossa atenção para a produção de materiais quadrinizados no território brasileiro, pois a chegada do século XX, inauguraria uma nova tendência no mercado editorial: a publicação de materiais gráficos destinados ao público infantojuvenil.

Nesse sentido, Moya (1993), Vergueiro (2009) e Carvalho (2006), destacam que o lançamento da revista O Tico-Tico (Figura 8), idealizada pelo jornalista Luís Bartolomeu de Souza e Silva e publicada no dia 11 de outubro de 1905, pela editora O Malho, com uma tiragem inicial de 21.000 exemplares, simboliza muito bem o

⁹ Disponível em <https://cartoons.osu.edu/digital_albums/yellowkid/HoganAlley_Enlarge/D_1618.jpg>. Acesso em: 05 jul.2017.

contexto mencionado.

Figura 8 – Revista O Tico-Tico



Fonte: Museu dos Gibis, 2012.¹⁰

De acordo com Diamantino (2005), o título escolhido para a revista em destaque fazia referência às escolas de tico-tico, denominação utilizada para designar os estabelecimentos de ensino das primeiras letras, conhecidos contemporaneamente como Jardins de Infância.

É importante mencionar que além de HQs, O Tico-Tico, publicava sistematicamente outros materiais de natureza lúdica como adivinhações, contos, jogos de montar, entre outros.

Na visão de Vergueiro (2005), os conteúdos integrantes da revista alinhavam-se com os princípios morais, políticos e religiosos de seu tempo, sendo disseminados entre a garotada sob o lema: recrear, informar e formar – o que parece ter sido cumprido com maestria em seus 2096 números, lançados ao longo de 57 anos.

¹⁰ Disponível em <<http://museudosgibis.blogspot.com.br/2012/01/o-tico-tico-e-o-ratinho-curioso.html>> Acesso: 06 jul.2017.

Os depoimentos a seguir, organizados por Vergueiro e Santos (2005), atribuídos respectivamente a grandes personalidades brasileiras como Érico Veríssimo, Moacyr Cyrne e Carlos Drummond de Andrade, revelam o sucesso e a grande aceitação do editorial em questão.

Meu pai tomara para mim uma assinatura da revista carioca O Tico-Tico. Estou certo de que suas estórias muito contribuíram para a germinação da semente do ficcionista que dormia nos interiores do menino. (VERGUEIRO e SANTOS, 2005, p. 21)

Sou do interior do Rio Grande do Norte, sertão do Seridó, nascido em 1943. Aprendi a ler através de O Tico-Tico, no final dos anos 40. Quem o adquiria era minha mãe, que me ensinou a penetrar em seu mundo vocabular, ao mesmo tempo em que eu “lia” as imagens. Reco-Reco, Bolão e Azeitona, de Luiz Sá, por exemplo, eram personagens que me encantavam vivamente. Confesso: tudo aquilo era muito mágico, era muito envolvente. (VERGUEIRO e SANTOS, 2005, p.55, grifo dos autores)

O Tico-Tico era de fato a segunda vida dos meninos do começo do século, o cenário maior em que nos inseríamos para fugir à condição escrava de falsos marinheiros, trajados dominicalmente com o uniforme, porém sem o navio que nos subtraísse ao poderio dos pais, dos tios e da escola. E era também misto de escola disfarçada de brincadeira. (VERGUEIRO e SANTOS, 2005, p.81)

Outras manifestações como a de Magalhães (2005), relatando que semanalmente o jurista Ruy Barbosa comprava O Tico-Tico para os netos, mas era o primeiro a ler, podem ser interpretadas como uma demonstração do poder de influência exercido pela revista que predominou o segmento infantojuvenil do mercado editorial brasileiro, até o início da década de 1930, estampando em suas páginas as peripécias do seu principal protagonista: o garoto Chiquinho, que na verdade consistia em uma adaptação do personagem *Buster Brown*, criado em 1902 por Richard Felton Outcault.

De acordo com Junior (2004), em 1933, durante uma viagem de trabalho que fizera aos Estados Unidos, Adolfo Aizen, repórter do jornal O Globo, teve o seu primeiro contato com as aventuras de super-heróis, estampadas sob a forma de suplementos dominicais nos principais tablóides daquele país.

O autor acrescenta, ainda, que espantado com o sucesso editorial de tal material, Aizen teria regressado ao Brasil disposto a publicar aqui algo semelhante. Mas, para tanto, ele contava com o apoio financeiro de seu chefe, o jornalista Roberto Marinho, o que de fato, acabou não se concretizando.

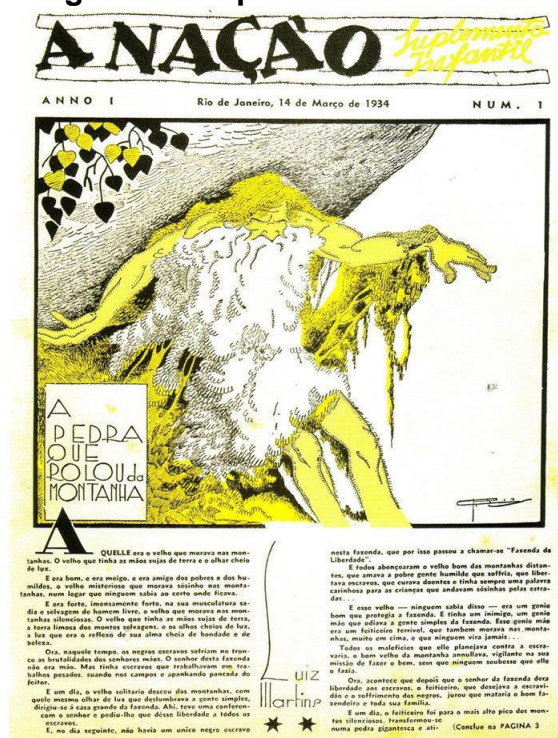
Diante da negativa de Marinho, um amigo orientou o jovem repórter a procurar a direção do jornal A Nação – veículo de comunicação vinculado ao governo Vargas e onde o seu projeto editorial seria muito benquisto e prontamente

aprovado.

Por conta disso, mais que apressadamente, ele organizou uma pequena equipe para dar início aos trabalhos de edição de 5 suplementos temáticos (Humorístico, Infantil, Policial, Feminino e Esportista).

Assim, o lançamento do Suplemento Infantil (Figura 9) ocorreu no dia 14 de março de 1934, proporcionando o primeiro contato entre os leitores brasileiros e as mirabolantes aventuras em quadrinhos dos super-heróis americanos Brucutu, Jim das Selvas e Flash Gordon, que anos mais tarde, juntamente com outros protagonistas do gênero, ganhariam uma legião de admiradores nos quatro cantos do planeta.

Figura 9 – Suplemento Infantil



Fonte: Universo HQ, 2014.¹¹

De acordo com Junior (2004), às quartas-feiras, em virtude da publicação das narrativas quadrinizadas do Suplemento Infantil, a vendagem do jornal A Nação triplicava, ultrapassando a impressionante marca de 60.000 exemplares.

Apesar do sucesso de vendas, após quatro meses de circulação, todos os suplementos foram sumariamente banidos das páginas do referido editorial, sob a alegação de estarem o descaracterizando.

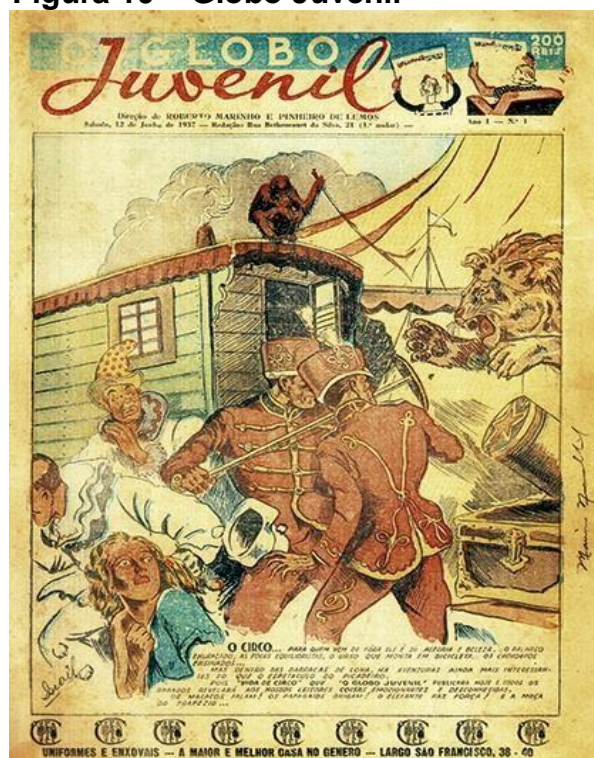
¹¹ Disponível em <<http://www.universohq.com/materias/viagem-que-trouxe-os-quadrinhos-de-herois-ao-brasil>>. Acesso em: 08 jul.2017.

Com isso, Aizen fundou um editorial próprio, o Grande Consórcio de Suplementos Nacionais, onde continuou publicando os seus cadernos temáticos sem interrupção, porém com uma pequena alteração no que era destinado às crianças e adolescentes, o qual passou a se chamar Suplemento Juvenil.

De acordo com Junior (2004), o recorde de vendas obtido no segundo ano de circulação do editorial mencionado anteriormente, algo em torno de 800.000 exemplares mensais, consolidou a aceitação das narrativas quadrinizadas de super-heróis junto ao grande público e despertou a atenção do empresariado jornalístico brasileiro, que gradativamente passou a enxergar nas HQs uma possibilidade de expansão de seus empreendimentos.

Partindo desse pressuposto, no dia 12 de junho de 1937, Roberto Marinho lançou o seu tablôide de HQs, o Globo Juvenil (Figura 10), o qual além de possuir um nome semelhante ao editorial de Aizen (Suplemento Juvenil), também se dedicaria à publicação de narrativas de aventuras dos super-heróis americanos.

Figura 10 – Globo Juvenil



Fonte: Roberto Marinho, 2017.¹²

Frente a nova concorrência que se formava, visando garantir a sua supremacia no incipiente mercado editorial de quadrinhos Adolfo Aizen, outra vez,

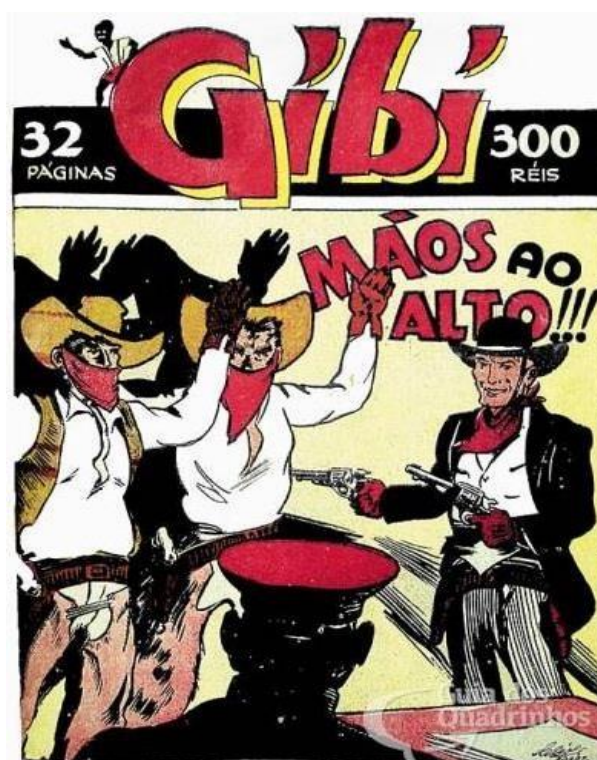
¹² Disponível em <<http://www.robertomarinho.com.br/obra/editora-globo/o-inicio.htm>>. Acesso em: 08 jul.2017.

mostrou o seu espírito empreendedor ao apostar na publicação de histórias completas dos super-heróis em revistas especializadas, denominadas *comics book* – material gráfico que ele conheceu no final de 1938, durante uma nova viagem feita aos Estados Unidos.

Com isso, no dia 16 de maio de 1939, Aizen lançou uma revista chamada *Mirim*, a qual se tornaria um grande sucesso com a publicação de coletâneas quadrinizadas dos consagrados protagonistas do Suplemento Juvenil (Dick Tracy, Flash Gordon, Mandrake e Buck Rogers) e de clássicos da literatura infantojuvenil (Pinóquio, O Pequeno Polegar e A Ilha do Tesouro).

Nesse mesmo ano, ocorreu lançamento da revista *Gibi* (Figura 11), o *comic book* de aventuras de Roberto Marinho, que não demoraria muito para cair no gosto popular.

Figura 11 – Revista Gibi



Fonte: Guia dos Quadrinhos, 2007. ¹³

De acordo com Carvalho (2006) e Junior (2014), devido ao grande sucesso alcançado pela revista em questão, o termo *gibi* que significa moleque e fazia menção ao menino negro que sempre aparecia estampado em suas capas, passou a ser utilizado como sinônimo de HQs e a designar toda e qualquer publicação

¹³ Disponível em <<http://www.guiadosquadrinhos.com/edicao/gibi-n-2/gi002101/32842>>. Acesso em: 08 jul.2017.

contendo narrativas quadrinizadas – fato que ainda hoje, pode ser facilmente comprovado no vocabulário das pessoas e nas prateleiras das bancas de jornais e/ou livrarias.

No final da década de 1930, o mercado editorial brasileiro de HQs conheceria a eclosão das primeiras manifestações públicas contra à leitura de materiais quadrinizados. Essa dinâmica teve início em 1938, quando um grupo de religiosos, liderado pelo padre carioca Arlindo Vieira, começou a pregar em seus sermões e a escrever artigos em diversas publicações católicas, que as HQs eram prejudiciais à formação das crianças por possuírem um caráter imoral e desnacionalizante (JUNIOR, 2004).

A princípio, essa tese teria sido importada da Itália (país onde se situa a cúpula do catolicismo) e que havia promulgado naquele ano, sob a ideologia do regime fascista, uma lei que proibia a circulação de HQs e de qualquer personagem estrangeiro em seus domínios territoriais.

Contudo, esses primeiros posicionamentos críticos não se mostraram suficientes para abalar a crescente popularidade dos quadrinhos entre os seus ávidos leitores brasileiros. Tanto que, a década seguinte (1940), ficaria caracterizada pelo surgimento de novas editoras como a Editora Brasil América Latina (EBAL) de Adolfo Aizen, a La Selva de Jayme Cortez, a Abril de Victor Civita, bem como pelo lançamento de inúmeras revistas como O Herói, Edições Maravilhosas e O Guri, esta última de propriedade de Assis Chateaubriand, que se destacou no mercado com a publicação das aventuras do Capitão América.

Nesse período, Junior (2004), salienta que as contestações em relação aos quadrinhos se intensificaram e ganharam novos adeptos com o lançamento de uma versão brasileira da revista anticomunista *Seleções do Reader's Digest* e a divulgação dos resultados de um estudo sobre as HQs, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Notoriamente, em ambos os casos, a intenção era alertar a sociedade para os supostos prejuízos ocasionados pelos quadrinhos no desenvolvimento infantojuvenil.

Todavia, Junior (2004), esclarece que o movimento oposicionista em relação aos quadrinhos se fortaleceu a partir de 1948, quando o jornal O Diário de Notícias de Orlando Dantas, deu início a sua campanha pública contra as HQs, ao divulgar uma extensa série de reportagens, enfatizando os supostos malefícios associados à

leitura de tais artefatos culturais.

Essa ação fundamentou-se no desenvolvimento de estudos em solo norte americano, em que renomados psiquiatras, entre eles, Frederic Wertham (o maior algoz dos quadrinhos), associavam o aumento da criminalidade naquele país, com a excessiva difusão de cenas de violência nas diferentes mídias, sobretudo, nas HQs.

Imersos em um turbilhão de acusações, inicialmente, os editores brasileiros quadrinhos optaram por rebater as críticas recebidas, publicando textos de autodefesa em seus próprios veículos de comunicação. Mas, com o tempo acabaram por adotar uma postura mais democrática, passando a direcionar altos investimentos para o lançamento de revistas quadrinizadas, contendo um viés mais educativo, como por exemplo, as Edições Maravilhosas e Enciclopédia em Quadrinhos.

Enquanto isso, o campo político era tomado pelas discussões de várias propostas de censura, sobretaxação e até mesmo nacionalização dos quadrinhos, contudo, nenhuma alteração nesse sentido foi efetivamente adotada até 1954.

No referido ano, em decorrência da publicação do livro *A Sedução do Inocente* de Wertham, as HQs conheceram a sua faceta mais sombria, em termos de preconceitos ideológicos, morais e sociais.

Em tal obra, o psiquiatra divulgou os resultados conclusivos de um de seus estudos, no qual a leitura dos quadrinhos foi considerada um fator de estímulo às práticas delituosas e homossexuais:

crianças que lêem HQs nas quais um lobisomem morde uma pessoa criam tendências ao canibalismo, histórias nas quais um criminoso insulta uma autoridade e consegue escapar dela incentivam comportamento similar nos pequenos e HQs nas quais um marginal é mostrado como uma pessoa agradável, em qualquer aspecto, incentivam os leitores à serem marginais. E quanto à homossexualidade? Wertham dizia que ela estava presente nos quadrinhos e, portanto, as crianças também seriam incentivadas a se tornarem gays. O caso mais emblemático era o de Batman e Robin, segundo ele. Um homem mais velho que se vestia de roupas apertadas (de couro, talvez?) e que só batia em homens, fazia isso, na verdade, por uma espécie de processo de negação/compensação. Ou seja, como se sentia atraído por homens e não queria reconhecer isso, Batman transformava atração em agressividade. (CARVALHO, 2006, p. 34 – 35)

A partir de interpretações semelhantes a essa, em vários lugares do mundo, inclusive no Brasil, a execução de muitos crimes passou a ser atribuída de forma equivocada ao hábito de ler HQs, eventualmente mantido por seus protagonistas.

Na tentativa de atenuar os impactos provocados pela difusão das idéias

defendidas no polêmico livro de Wertham, as principais editoras norte americanas de *comics* adotaram um código de ética para regulamentar as suas publicações, composto entre outras, pelas seguintes recomendações:

- Crimes jamais devem ser mostrados de forma a criar empatia com criminosos, promover descrédito sobre a lei e a justiça ou inspirar o desejo de imitar criminosos.
- Nenhuma revista em quadrinhos deve mostrar de forma explícita detalhes e procedimentos específicos de um crime.
- Se crimes forem representados em desenhos, devem figurar como uma atividade sórdida e desagradável.
- Em toda e qualquer situação o bem deve triunfar sobre o mal e os criminosos devem ser punidos por seus delitos.
- As revistas em quadrinhos jamais devem usar as palavras “horror” ou “terror” em seus títulos.
- Cenas de horror, sangramentos em excesso, crimes sangrentos e hediondos, depravação, luxúria, sadismo e masoquismo não são permitidos.
- Nenhuma forma de nudez é permitida, por ser uma exposição indecente e indevida.
- Ilustrações sugestivas ou lascivas e posições sugestivas são inaceitáveis.
- Perversões sexuais ou quaisquer referências a perversões sexuais estão estritamente proibidas. (JUNIOR, 2004, p. 400 – 402, grifos do autor)

Ao seguir todas as recomendações do referido mecanismo, as revistas quadrinizadas ganhavam um selo de certificação, o qual funcionava como uma garantia técnica de que as suas narrativas, não se enquadravam nas acusações bombásticas feitas por Wertham.

Como era de se esperar, o lançamento do livro *A Sedução do Inocente* e a imediata reação das principais editoras de HQs dos Estados Unidos, tiveram ampla repercussão na imprensa brasileira com a publicação de notícias e artigos em inúmeros editoriais de todo o país.

De acordo com Junior (2004), atento ao que acontecia no exterior, poucos meses após a publicação do código de ética americano, Aizen, mais uma vez, inovou ao implantar por livre conveniência uma autorregulamentação para as publicações da EBAL.

De tal modo, o código de ética da então maior editora de quadrinhos do Brasil, além de estimular a valorização de elementos da cultura nacional; restringia o emprego de termos chulos, palavras e desenhos chocantes; assuntos relacionados a questões étnicas, religiosas ou sexuais; citação leviana de noções científicas; entre outros.

No entanto, Junior (2004) destaca que essa iniciativa não surtiu o efeito desejado, pois as HQs, inclusive as editadas por Aizen, continuaram a receber duras críticas da imprensa nacional e da sociedade em geral. Tanto que, em 1961, os seus

editores acompanharam com certa apreensão a intenção de Jânio Quadros em nacionalizá-las, a qual havia sido sinalizada em alguns encontros entre representantes da Associação Brasileira de Desenhistas (ABD) e do Ministério da Educação e da Cultura (MEC).

Ao que parece, esse ato presidencial atenderia a uma antiga reivindicação dos desenhistas: a reserva de mercado. Assim, todas as revistas em quadrinhos em circulação no país, obrigatoriamente, deveriam trazer em suas páginas um percentual de narrativas criadas por artistas nacionais, o que acabou não se concretizando mediante a inesperada renúncia de Jânio.

Todavia, mediante a iminente aprovação de um projeto de nacionalização, em julho de 1961, os quatro principais editores de HQs do país na época (Adolfo Aizen, Assis Chateaubriand, Roberto Marinho e Victor Civita), instituíram um mecanismo de regulamentação abrangente e compartilhado (código de ética), que deveria ser observado em todas as publicações de seus respectivos editoriais, a partir de novembro daquele ano:

Artigo 1º - As histórias em quadrinhos devem ser um instrumento de educação, formação, moral, propaganda dos bons sentimentos e exaltação das virtudes sociais e individuais.

Artigo 2º - Não devendo sobrecarregar a mente das crianças como se fossem um prolongamento do currículo escolar, elas devem, ao contrário, contribuir para a higiene mental e o divertimento dos leitores juvenis e infantis.

Artigo 3º - É necessário o maior cuidado para evitar que as histórias em quadrinhos, descumprindo a sua missão, influenciem perniciosamente a juventude, ou dêem motivos a exageros da imaginação da infância e da juventude.

Artigo 4º - As histórias em quadrinhos devem exaltar, sempre que possível, o papel dos pais e dos professores, jamais permitindo qualquer apresentação ridícula ou desrespeitosa de uns ou de outros.

Artigo 5º - Não é permissível o ataque ou a falta de respeito a qualquer religião ou raça.

Artigo 6º - Os princípios democráticos e as autoridades constituídas devem ser prestigiados, jamais sendo apresentados de maneira simpática ou lisonjeira os tiranos e inimigos do regime e da liberdade.

Artigo 7º - A família não pode ser exposta a qualquer tratamento desrespeitoso, nem o divórcio apresentado como sendo uma solução para as dificuldades conjugais.

Artigo 8º - Relações sexuais, cenas de amor excessivamente realistas, anormalidades sexuais, sedução e violência carnal não podem ser apresentadas, nem sequer sugeridas.

Artigo 9º - São proibidas pragas, obscenidades, pornografias, vulgaridades ou palavras e símbolos que adquiram sentido dúbio e inconfessável.

Artigo 10º - A gíria e as frases de uso popular devem ser usadas com moderação, preferindo-se sempre que possível a boa linguagem.

Artigo 11º - São inaceitáveis as ilustrações provocantes, entendendo-se como tais as que apresentam a nudez, as que exibem indecente ou desnecessariamente as partes íntimas ou as que retratam poses provocantes.

Artigo 12º - A menção dos defeitos físicos e das deformidades deverá ser evitada.

Artigo 13º - Em hipótese alguma, na capa ou no texto, devem ser exploradas histórias de terror, pavor, horror, aventuras sinistras, com as suas cenas horripilantes, depravação, sofrimentos físicos, excessiva violência, sadismo ou masoquismo.

Artigo 14º - As forças da lei e da justiça devem sempre triunfar sobre as do crime e da perversidade. O crime só poderá ser tratado quando for apresentado como atividade sórdida e indigna, e os criminosos, sempre punidos pelos seus erros. Os criminosos não podem ser apresentados como tipos fascinantes ou simpáticos, e muito menos pode ser emprestado qualquer heroísmo às suas ações.

Artigo 15º - As revistas infantis e juvenis só poderão instruir concursos premiando os leitores por seus méritos. Também não deverão as empresas sectárias deste Código editar, para efeito de venda nas bancas, as chamadas figurinhas, objeto de um comércio nocivo à criança.

Artigo 16º - Serão proibidos todos os elementos e técnicas não respectivamente mencionados aqui, mas contrários ao espírito e à intenção deste Código de Ética, e que são considerados violações do bom gosto e da decência.

Artigo 17º - Todas as normas aqui fixadas se impõem não apenas ao texto e aos desenhos das revistas em quadrinhos, mas também às capas das revistas.

Artigo 18º - As revistas infantis e juvenis que forem feitas de acordo com este Código de Ética levarão na capa, em lugar bem visível, um selo indicativo de sua adesão a estes princípios. (JUNIOR, 2004, p. 404 – 405)

A adoção desse mecanismo regulatório pode ser visto como uma tentativa de provocar um choque na opinião pública a fim de evitar a aprovação de qualquer proposta de nacionalização dos quadrinhos.

Contudo, não foi bem isso o que aconteceu, pois as HQs continuaram em evidência na imprensa, sob uma perspectiva negativa e no dia 23 de setembro de 1963, o presidente João Goulart sancionou o decreto 57.497/1 963, determinando entre outras providências que:

Artigo 1º - As empresas editoras de histórias em quadrinhos deverão publicar, no conjunto de suas edições, histórias em quadrinhos nacionais nas seguintes proporções mínimas: 30% (trinta por cento) a partir de 1º de janeiro de 1964; 40% (quarenta por cento) a partir de 1º de janeiro de 1965; e, finalmente 60% (sessenta por cento) a partir de 1º de janeiro de 1966. (JUNIOR, 2004, p. 405)

Mas, devido a uma ação impetrada pelas editoras de HQs no Supremo Tribunal Federal (STF), essa lei jamais foi executada, apesar de sua constitucionalidade ter sido reconhecida em 1966, após a finalização dos trâmites legais de seu julgamento.

Enfim, a instauração do regime militar no país em 1964, deslocou as HQs do centro das pautas jornalísticas e das preocupações sociais. Por conseguinte, as editoras continuaram a publicar as suas revistas, conforme faziam habitualmente; porém, a partir de então, os seus conteúdos passaram a ser submetidos ao crivo de

uma comissão (restrição que também era aplicada a outros meios de comunicação).

Apesar da censura colocada à imprensa, o período ditatorial ficou caracterizado pelo surgimento de diversas revistas em quadrinhos independentes como Zap Comics, Balão e Fradim, as quais faziam críticas veladas ao modelo sociopolítico estabelecido e circulavam sem qualquer vínculo com as grandes editoras do mercado. Nele também ocorreu a concepção daquele que se tornaria o maior expoente dos quadrinhos brasileiros: as histórias da Turma da Mônica de Maurício de Sousa, lançada oficialmente sob o formato de revista a partir de 1970.

4.2 Quadrinhos e educação: uma relação dinâmica e contraditória

A popularização mundial dos quadrinhos ocorrida na primeira metade do século XX, graças à eficiente estratégia comercial desenvolvida pelos *syndicates* – grandes distribuidoras de materiais de imprensa como textos, fotos, HQs, charge, notícias, curiosidades e que comercializam os seus produtos com jornais do mundo todo a um preço relativamente baixo (SOUZA, 2014), provocou impactos em diversos segmentos da sociedade brasileira.

No campo educacional, por exemplo, não demorou muito para os materiais quadrinizados (revistas e suplementos) começarem a circular pelos estabelecimentos oficiais de ensino do país, impondo ao professorado um grande desafio, a nosso ver, semelhante ao enfrentado contemporaneamente, em relação à utilização do celular na sala de aula, no que concerne ao nível de atenção dos estudantes.

Por pertencerem a uma instituição, cujo funcionamento estava assentado na disciplina, na memorização de conteúdos e na centralidade de suas funções, *a priori*, muitos professores refutavam o potencial pedagógico das HQs, como podemos perceber nos depoimentos a seguir:

Antigamente, os gibis e os livros didáticos só se juntavam quando a gente colocava o gibi dentro do livro e fingia que estava estudando. Essa manobra arriscada geralmente trazia sérios problemas, pois muitos professores desconfiavam de um aluno se esbarrachando de rir com um livro de Matemática nas mãos. (GONSALES, 2006, p. 9)

Sempre que Frei Canísio surpreendia um aluno lendo (ou vendo) uma das minhas “histórias em quadrinhos”, arrancava-lhe o caderninho das mãos, rasgava em pedacinhos resmungando: Gibis! Gibis! Porcaria! Porcaria! Quando em sua aula de Inglês, eu dizia ou escrevia errado alguma frase ou palavra, ele exclamava: Só pensa em gibis! Só pensa em gibis! Porcaria!.(COLIN, 1997, p. 39 – 40, grifo do autor)

Tinha um professor que atravessa a cidade com uma banda (fanfarra), pedindo para o pessoal tirar os gibis das casas, para depois queimá-los na praça central da cidade, uma fogueira de gibis. (SOUSA, 2014, sn)

Por muito tempo uma postura restritiva também pôde ser verificada entre familiares, jornalistas, presbíteros e representantes de órgãos governamentais, apoiados na difusão de teorias estrangeiras e no desenvolvimento de ensaios independentes sobre os prejuízos ocasionados pela leitura das HQs ao desenvolvimento cognitivo e social das crianças:

Como tantos outros de minha geração, eu vivenciei a proibição da leitura de quadrinhos a cada vez que minhas notas na escola ficavam abaixo do esperado, eu experimentei o amargor de ver os quadrinhos culpados por qualquer comportamento errado de minha parte... (VERGUEIRO, 2013, p. 68)

Para se ter uma noção da amplitude adquirida pelo fenômeno em questão, um estudo organizado pelo INEP, apontou que:

Era “alarmante” a porcentagem de cenas de crimes, acidentes ou desastres nas histórias. As ilustrações traziam “figuras de má conduta” ou de aspecto repelente representadas em cenas de crueldade ou cometendo crimes. Em várias histórias, personagens femininas apareciam também de modo “inconveniente” em publicações destinadas a crianças e jovens. O INEP constatou ainda elevada taxa de “estrangeirismos” e de falhas “sensíveis” de redação imperfeita ou descuidada (erros gramaticais ou ortográficos), traduções incorretas e abuso da gíria, que atingiu 13% das revistas examinadas. (JUNIOR, 2004, p. 114 – 115, grifos do autor)

De acordo com o autor supracitado, essa investigação abrangeu a análise de 9 revistas e durante a sua realização, alguns dos principais protagonistas dos quadrinhos americanos como O Fantasma, Brucutu e Flash Gordon foram equivocadamente relacionados pela garotada entre as 20 maiores personalidades brasileiras.

Além do mais, aproximadamente 38% de seus sujeitos participantes relataram ter o hábito de sonhar com as aventuras contidas nas páginas das revistas, de tão impressionados que ficavam com elas.

A partir dessas e de outras considerações, o INEP chegou a divulgar em 4 edições da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos daquele ano, que além de estimular o desenvolvimento de comportamentos inadequados, a leitura de HQs provocava lerdeza mental e aversão à boa leitura, isso é, aos livros.

Mas, para Carvalho (2006), essas conclusões continham equívocos e inconsistências, a começar pelo fato de elas terem sido formuladas no cerne de um estudo preconceituoso, sem rigor na apuração ou embasamento criterioso – o que

deixa subentendido que *a priori* a maior preocupação do órgão governamental, estava diretamente relacionada ao fato de que muitas crianças preferiam ler quadrinhos a livros.

Discussões a parte, o preconceito em relação às HQs que continuara a se propagar pelo território brasileiro, se articulava basicamente em torno dos estrangeirismos, dos erros ortográficos e da demasiada exibição de episódios violentos ou de conotação sexual.

Essas características supostamente identificadas em grande parte das narrativas quadrinizadas, por muito tempo desestimulou e/ou impediu a adoção de qualquer ação pedagógica que envolvesse a utilização de tais artefatos culturais.

Essa situação perdurou até o ano de 1949, quando em meio a um cenário polêmico e repleto de incertezas, o Congresso Nacional instaurou uma comissão parlamentar de inquérito (CPI) para averiguar os impactos exercidos pelos materiais quadrinizados sobre os indivíduos em idade escolar.

Os trabalhos investigativos da referida comissão foram presididos pelo escritor e sociólogo Gilberto Freyre, eleito em 1946, deputado federal pelo estado de Pernambuco e que fez ponderações positivas em relação ao potencial pedagógico dos quadrinhos em seu parecer final:

As HQs, em si, não são boas e nem más, dependem do uso que se faz delas;
As HQs ajudam na alfabetização;
Por meio de seus enredos, elas ajudam os leitores a ajustar suas personalidades à época e ao mundo;
As HQs preenchem a necessidade de histórias e aventuras da mente infantil. (CARVALHO, 2006, p. 34)

E ele estava coberto de razão, tanto que, contemporaneamente, muitos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental (Ciclo I), utilizam as HQs em seu fazer pedagógico, sob a justificativa de que as narrativas quadrinizadas podem oferecer uma contribuição importante para o desenvolvimento da capacidade leitora por apresentar frases curtas, formadas por palavras apropriadas para o público infantil e possibilitar o entendimento de determinados fenômenos a partir de uma sequência de imagens ou de sua interação com o texto.

Assim, por um breve período, as HQs deixaram de receber críticas contundentes e sistemáticas, o que, no entanto, não significa dizer que elas passaram a ser benquistas por toda a sociedade.

Essa relativa calma seria abruptamente interrompida em 1954, com o lançamento do livro de Frederic Wertham, mencionado na subseção anterior, e que espalharia mundo afora uma tese sobre o chamado caráter pernicioso dos quadrinhos.

De acordo com Júnior (2004) e Carvalho (2006), Wertham teria elaborado suas ideias apocalípticas em relação às HQs, a partir de um estudo empírico envolvendo presidiários da cidade de *Nova York* e pacientes do seu consultório (crianças e adolescentes com distúrbios comportamentais), que tinham algo em comum: o hábito de ler quadrinhos.

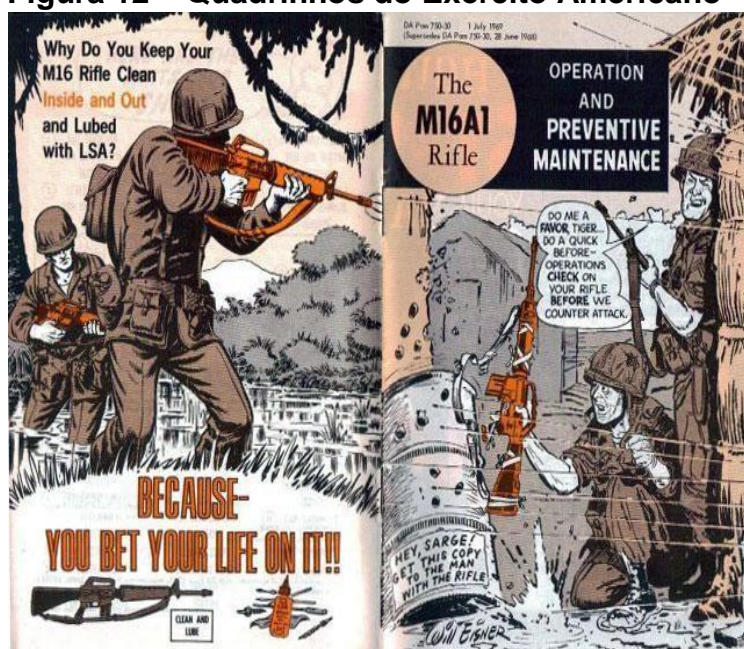
Por se tratar de uma questão subjetiva, os resultados de seu estudo são extremamente passíveis de contestação, afinal, qualquer característica ou comportamento que seja de interesse de um pesquisador pode ser facilmente alcançado e/ou comprovado, com uma seleção prévia, restrita e específica dos indivíduos participantes do estudo (manipulação). Isso parece ter ocorrido, pois antes de publicar o seu *best-seller* como uma verdade absoluta, o afamado psiquiatra não analisou indivíduos inseridos em outros contextos, que por ventura, não fossem presidiários ou pacientes em tratamento psiquiátrico.

Apesar disso e das inúmeras manobras adotadas pelos editores de materiais quadrinizados para demonstrar a função educativa de suas publicações, os pressupostos de Wertham prevaleceram por décadas, subestimando todo e qualquer potencial pedagógico das HQs.

Contudo, na direção oposta a essa tendência, Eisner (2010) compactuava com a ideia de que os quadrinhos exercem concomitantemente a função de educar e entreter. Tanto que, em 1949, ele se tornou um dos pioneiros a explorar a dimensão pedagógica das HQs, ao criar para o exército americano manuais de instrução totalmente quadrinizados sobre o manuseio e a manutenção de materiais bélicos (Figura 12).

Para o autor em questão, a interação entre imagem e texto facilitava o entendimento dos procedimentos a serem adotados pelos combatentes em determinadas situações, inclusive por aqueles que por ventura, apresentavam dificuldades na leitura da escrita.

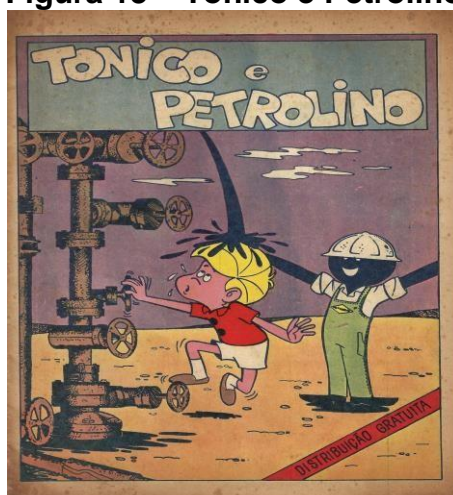
Figura 12 – Quadrinhos do Exército Americano



Fonte: VietnamWar, 2010. ¹⁴

De acordo com Calazans (2008), iniciativas semelhantes também foram implantadas no território brasileiro por diferentes organizações, em inúmeras campanhas sociais e educativas – o que pode ser verificado nos exemplares dos gibis Tonico e Petrolino (Figura 13) e Os Três Mosquiteiros, confeccionados na década de 1960 e distribuídos gratuitamente em postos de gasolina com a intenção de disseminar entre a população, respectivamente, ensinamentos sobre a produção de petróleo e o combate a proliferação de mosquitos.

Figura 13 – Tonico e Petrolino



Fonte: História e Ensino Sem Fronteiras, 2016. ¹⁵

¹⁴ Disponível em <<http://www.vietnamwar.govt.nz/photo/m161a-rifle-maintenance-manual>>. Acesso em: 15 jul.2017.

¹⁵ Disponível em <<http://historiadoensino.blogspot.com.br/2016/06/tinoco-e-petrolino-quadrinhos.html>>. Acesso em: 15 jul.2017.

Nesse mesmo sentido, o autor destaca ainda outros exemplos, como os títulos *Pé na Estrada* (Figura 14), *Rabo de Saia* e *a Princesa e o Poeta*, disponibilizados na Casa de Detenção de São Paulo, o presídio do Carandiru, a partir de 1993, com o intuito de proporcionar aos sentenciados a prestação de informações relativas à prevenção de doenças sexualmente transmissíveis.

Figura 14 – Sequência da História *Pé na Estrada*



Fonte: O Vira-Lata, 2012. ¹⁶

Além dessas obras, não podemos nos esquecer da existência de coletâneas/séries quadrinizadas concebidas com objetivos especificadamente educacionais, mas que circularam regularmente no mercado editorial brasileiro, como aquelas mencionadas na página desta dissertação.

Entretanto, aproveitamos a oportunidade para ressaltar que em nosso país, as referências sobre a produção de HQs de cunho pedagógico anteriores a década de 1990, e seu aproveitamento nas práticas formais de ensino são muito restritas – o que é perfeitamente compreensível ao considerarmos que, “durante boa parte do século XX, as histórias em quadrinhos sofreram rejeição quase que generalizada por parte da sociedade” (VERGUEIRO, RAMOS E CHIMEN, 2013, p.6).

Ainda de acordo com tais autores, os primeiros passos rumo à transformação dessa realidade foram dados em 1967, com o desenvolvimento da primeira pesquisa

¹⁶ Disponível em <<http://viralataofilme.blogspot.com.br/2007/02/sequencia-da-historia-p-na-estrada.html>> Acesso em: 15 jul.2017.

científica sobre HQs no país, coordenada pelo professor José Marques de Mello, do departamento de Jornalismo da Faculdade Cásper Libero.

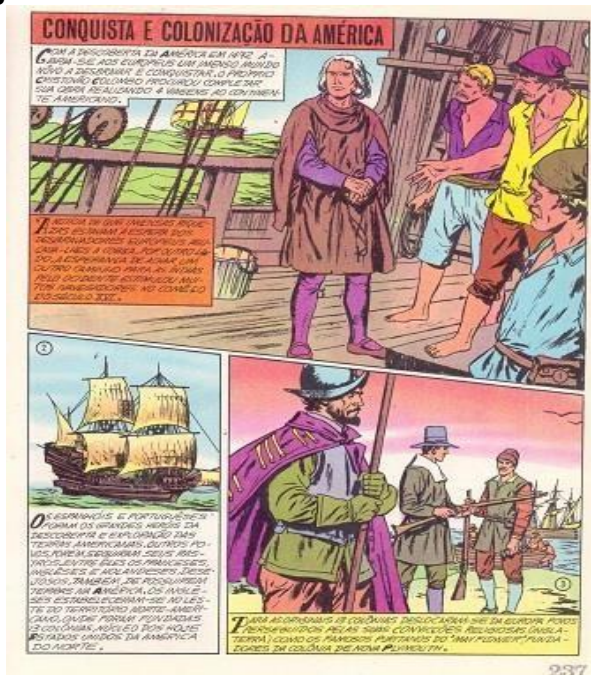
Segundo Calazans (2008, p. 20), neste mesmo ano, as escolas brasileiras receberam o primeiro exemplar de um livro didático, contendo fragmentos ou páginas inteiras de HQs. O material em questão, fazia parte da Série de Julierme de Abreu e, curiosamente, o primeiro volume dedicado ao ensino de Geografia era:

inovador e envolvente, exigindo participação da classe e rompendo com o *magister dixit* vigente na época. Perguntas interrompiam o fluxo do texto, motivando o interesse da classe. Os alunos precisavam entender e interpretar as lições para interagir com o professor, e assim, se divertiam com o processo de aprendizagem, entretidos com mapas coloridos e histórias em quadrinhos.

A partir desse relato é possível imaginar que a inserção dos quadrinhos no livro didático de Geografia parece ter proporcionado uma nova dinâmica para as aulas, ocasionando momentos de ruptura com a concepção tradicional de ensino vigente à época por intermédio da ludicidade.

E, devido ao sucesso obtido com essa ação, logo, outros títulos da referida coleção seriam lançados, seguindo o mesmo padrão editorial. A Figura 15 confirma essa tendência ao trazer na íntegra uma página do volume de História Geral: Julierme de Abreu e Castro, publicado em 1971.

Figura 15 – História Geral: Julierme de Abreu e Castro



Fonte: Simpósio Eletrônico Internacional de Ensino de História (SEIEH), 2017. ¹⁷

¹⁷ Disponível em <<http://simpohis2017.blogspot.com.br/p/marcelo-fronza.html>>. Acesso em: 18 jul.2017.

Por sua vez, Vergueiro, Ramos e Chimen (2009), apontam que a chegada das HQs ao ensino superior brasileiro ocorreu efetivamente no início dos anos 1970, com a criação de disciplinas específicas sobre o seu processo editorial, em cursos de graduação da Universidade de Brasília (UnB) e da Universidade de São Paulo (USP). Para se ter uma noção da importância adquirida pelos quadrinhos no âmbito acadêmico, os autores, ressaltam ainda, que os estudos de Editoração de HQs, estruturados pela professora Sonia Maria Bibe-Luyten vêm sendo oferecidos na USP, sem interrupção desde a sua criação, em 1972.

Ainda sobre o universo acadêmico, Andraus (2011), salienta que desde o início do século XXI, as HQs têm despertado cada vez mais o interesse de pesquisadores de diversas áreas de conhecimento, ocasionando um aumento gradativo no número de teses, dissertações e trabalhos de conclusão de curso (TCC), envolvendo-as como objeto de investigação.

Nesse sentido, gostaríamos de mencionar a existência de 2 grupos de pesquisa especializados nas diferentes abordagens dos materiais quadrinizados e extremamente atuantes em seus propósitos: a Associação de Pesquisadores em Arte Sequencial (ASPAS) e o Observatório de Histórias em Quadrinhos da Escola de Comunicação e Arte (ECA) da Universidade de São Paulo, ambos reconhecidos nacional e internacionalmente, entre outros fatores, pela realização de seus grandiosos eventos científicos, respectivamente, o Encontro Nacional de Pesquisadores em Arte Sequencial e as Jornadas Internacionais de Histórias em Quadrinhos.

Diante do exposto, não há dúvidas de que os esforços acadêmicos do passado foram imprescindíveis para dar início a desmistificação dos preconceitos ideológicos constituídos em torno dos quadrinhos e que as ações contemporâneas são de extrema importância para a continuidade desse movimento.

Atualmente, o trabalho pedagógico com as HQs está previsto de forma direta e indireta nos principais documentos orientadores da educação nacional, a saber: LDB, PCN e OCNEM (Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio)

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
Art. 36. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:
§ 1º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre: (...)

II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem. (BRASIL, 1996: p. 8 e 15)

As aulas de artes visuais devem ajudar o jovem a aprender e ter experiências sobre:

Conhecimento e competência de leitura das formas visuais em diversos meios de comunicação da imagem: fotografia, cartaz, televisão, vídeo, histórias em quadrinhos, telas de computador, publicações, publicidade, design, desenho animado etc. (BRASIL, 1998, p. 67)

Concluído o ensino fundamental, supõe-se que os alunos que ingressam no ensino médio já estejam preparados para a leitura de textos mais complexos da cultura literária, que poderão ser trabalhados lado a lado com outras modalidades com as quais estão mais familiarizados, como o *hip-hop*, as letras de músicas, os quadrinhos, o cordel, entre outras relacionadas ao contexto cultural menos ou mais urbano em que tais gêneros se produzem na sociedade. (BRASIL, 2006, p. 63)

Na tentativa de colocar essas ações em prática, Vergueiro e Ramos (2015) destacam que em 2006, o Governo Federal iniciou a distribuição de milhares de exemplares de obras quadrinizadas para as escolas públicas de todo o país, por intermédio do Programa Nacional de Biblioteca Escolar (PNBE).

Segundo os autores, ao todo, 38 títulos sob o formato de quadrinhos foram colocados à disposição nas prateleiras das bibliotecas escolares país afora, entre os anos de 2006 e 2009. No entanto, até o presente momento, não foram encontrados apontamentos oficiais sobre os impactos decorrentes dessa ação.

Independentemente disso, de acordo com Calazans (2008), as práticas educativas com os quadrinhos, geralmente, não encontram limites e restrições para o seu desenvolvimento. Isso acontece porque a leitura de HQs é uma forma de entretenimento popular e que mexe com o imaginário de seus leitores, sejam eles crianças, jovens ou adultos.

Entretanto, Silva e Duarte (2011) destacam que muitos professores sentem-se acuados com a presença das HQs na sala de aula ou quando muito, as empregam em suas práticas profissionais como um mero instrumento de distração e passatempo.

Essa postura necessita ser repensada, pois os materiais quadrinizados podem ser aproveitados para enriquecer a abordagem conceitual de múltiplas temáticas propostas no âmbito das diferentes disciplinas escolares, contribuindo, assim, de modo significativo com o desenvolvimento curricular conforme demonstrado na obra organizada por Vergueiro e Rama (2009).

Nas aulas de Geografia, por exemplo, as HQs podem auxiliar o estudo da paisagem. Em uma das possibilidades para tanto, basta o professor solicitar que os

estudantes identifiquem e descrevam os elementos naturais e sociais presentes em uma narrativa previamente selecionada. A partir dos apontamentos que serão realizados, ele terá condições de promover/mediar uma reflexão crítica sobre os fenômenos que contribuíram para a manifestação daquele arranjo espacial e suas consequências.

Evidentemente, para o êxito dessa e de outras atividades que envolvam o trabalho pedagógico com HQs, é fundamental que o professor seja um bom conhecedor dos diferentes aspectos que integram o universo dessa forma de linguagem: os enquadramentos, os balões, as onomatopeias, as linhas cinéticas...

As reflexões desenvolvidas no decorrer deste capítulo indicam que as HQs têm potencial para proporcionar melhorias expressivas nos processos de ensino-aprendizagem, seja por explorar a ludicidade, incentivar a leitura ou facilitar o entendimento de situações e/ou conceitos complexos.

Apesar disso, Vergueiro (2009, p. 27) salienta que “os quadrinhos não podem ser vistos pela escola como uma espécie de panaceia que atende a todo e qualquer objetivo educacional, como se eles possuíssem alguma característica mágica capaz de transformar pedra em ouro”.

Nesse sentido, é recomendável sempre utilizá-los de modo intercalado ou associado a outros recursos didáticos, como fizemos nesse estudo, ao propor a criação de HQs autorais, com o apoio de artefatos culturais digitais.

5 A ESCOLA FRENTE ÀS TDICs

O presente capítulo tem por objetivo discutir o papel desempenhado pelas TDICs nos processos contemporâneos de ensino-aprendizagem.

5.1 As tecnologias digitais e os processos de ensino-aprendizagem

A nossa experiência profissional docente, a pesquisa Conselho de Classe organizada pela Fundação Lemann (2015) e a leitura das obras de Aquino (2016), Reis (2014, 2012), Antunes (2012) e Silva (2011), apontam que o desinteresse pelo estudo, as defasagens na aprendizagem e a indisciplina escolar são alguns dos maiores desafios enfrentados pelo professorado contemporâneo em relação à gestão da sala, sendo que em muitas ocasiões tais fenômenos se manifestam de maneira simultânea e associada.

Explicações é o que não falta para a ocorrência dessa situação, que a nosso ver está cada vez mais distante de uma solução a curto prazo. Todavia, aproveitamos o ensejo para enfatizar algumas delas, encontradas nas obras de Moran (2007) e Nogueira (2001).

Segundo os autores mencionados, os conteúdos curriculares, geralmente, são abordados de forma mecânica e descontextualizada, ou seja, sem nenhuma correspondência com a vida e as práticas cotidianas dos estudantes.

Assim, com o passar do tempo, muitos deles começam a não enxergar mais sentido na escola e esse sentimento de inutilidade torna-se a principal causa de um fenômeno que vêm preocupando autoridades, professores e gestores educacionais Brasil afora: a evasão escolar.

Para comprovar esse fato, recorreremos aos apontamentos encontrados na pesquisa *Motivos da Evasão Escolar*, realizada pela Fundação Getúlio Vargas (FGV), sob a coordenação de Neri (2009, p.5), que analisou as causas da evasão a partir das seguintes motivações:

a primeira é a miopia ou desconhecimento dos gestores da política pública, restringindo a oferta de serviços educacionais. Outra é a falta de interesse intrínseco dos pais e dos alunos sobre a educação ofertada, seja pela baixa qualidade percebida ou por miopia ou desconhecimento dos seus impactos potenciais. Uma terceira é a operação de restrições de renda e do mercado de crédito que impedem as pessoas de explorar os altos retornos oferecidos pela educação no longo prazo. Senão vejamos: i) Dificuldade de acesso a escola (10,9%); ii) Necessidade de trabalho e geração de renda (27,1%). iii) Falta intrínseca de interesse (40,3%). iv) Outros motivos (21,7%).

Na tentativa de contornar o desinteresse crônico do alunado pelo estudo e concomitantemente manter a supremacia docente no ambiente escolar, não raro, muitos professores, já disseram e/ou continuam a dizer no decorrer de suas aulas: “Prestem atenção turma! Isto será muito importante para vocês um dia”.

Essa colocação não deixa de ter sua pertinência, devido às futuras exigências que pairam sobre os estudantes em relação ao ingresso no ensino superior e no mercado de trabalho. Porém, ao se posicionarem de tal forma, os docentes estão assumindo o risco de sofrer a qualquer momento a seguinte indagação: “Professor, mas o que é que temos de importante para hoje?”.

Para evitar a ocorrência de circunstâncias desconcertantes como essa, é preciso mudar a concepção de escola vigente em nossa sociedade e transformar o contexto escolar em um espaço mais agradável, dinâmico, estimulante e significativo – o que convenhamos não é uma missão das mais fáceis, em um país onde a efetiva importância da educação tem ficado restrita ao nível discursivo.

Entretanto, na condição de professores, não podemos cruzar os braços e deixar as coisas como estão. Essa não seria uma postura apropriada para os integrantes de uma importante categoria profissional, responsável pela formação intelectual e social de milhares de indivíduos (crianças, jovens e adultos).

Embora pareça algo romântico e utópico, acreditamos que possíveis melhorias na escola enquanto instituição social depende, em grande parte, da atuação dos professores e da transformação de suas práticas pedagógicas, eis que ganha sentido a valorização das experiências.

De acordo com Bondía (2002, p. 21), “experiência é tudo aquilo o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. Para ele, a sociedade contemporânea têm acumulado episódios de empobrecimento deste conceito, em razão da volatilidade e da quantidade de informações disponibilizadas com o processo de popularização das tecnologias digitais, sobretudo, o da internet.

Tomando por base o pensamento de Bondía (2002) e os dados da evasão escolar apresentados por Neri (2009), podemos inferir que quase nada tem se passado, acontecido ou tocado uma grande parcela dos estudantes brasileiros.

Apesar de preocupante essa situação é passível de ser revertida e uma das alternativas para tanto, perpassa pelo resgate do valor da experiência nas práticas escolares. Porém, a implantação desta perspectiva de trabalho requer uma nova postura profissional docente, já que os conteúdos curriculares precisam ser

abordados de maneira diferenciada, com enfoque nas práticas cotidianas e nas preferências do alunado – aí, a propósito, a popularização dos artefatos culturais digitais criticada por Bondía (2002), ganha destaque e passa a exercer um papel fundamental no desenvolvimento de todo o processo em questão.

De acordo com Marinho e Lobato (2008), podemos compreender as TDICs como um conjunto de aplicações tecnológicas que tem o seu funcionamento calcado na linguagem binária e a internet como o principal meio de propagação.

Na visão de Kenski (2012), como acontece com todo e qualquer recurso tecnológico, os artefatos culturais digitais surgiram com o objetivo de facilitar a execução de determinadas tarefas e a evolução dos mesmos apresenta um ritmo fugaz e impressionante, que continua transformando sistematicamente o modo de viver e trabalhar das pessoas.

Concordamos com esse posicionamento da autora, pois, hoje em dia, por exemplo, a presença imperiosa do computador já não assusta mais como antigamente e essas poderosas máquinas estão presentes em todos os lugares: nas indústrias, nos estabelecimentos comerciais, nos hospitais e até mesmo em nossos lares, sendo empregadas para diversos fins, desde os mais simples até os mais complexos, como a digitação de um texto e o controle de robôs-cirurgiões.

A crescente popularização das TDICs demanda mudanças no interior da escola e aumenta a pressão para a adoção de um movimento digital nas práticas pedagógicas, o qual, aliás, tem se mostrado cada vez mais iminente.

Nesse sentido Kenski (2012) ressalta que colégios do mundo todo já estão empregando artefatos culturais digitais para aprimorar e intensificar os seus processos internos de ensino-aprendizagem.

Entretanto, um estudo realizado por Pischetola (2016), sobre o uso do *notebook* em 13 escolas públicas de 3 países (Brasil, Etiópia e Itália), aponta que apesar de promover alguns avanços em relação à autonomia dos estudantes, a inserção de tecnologias no ambiente escolar não é suficiente para garantir êxito na aprendizagem.

Por sua vez, Moran (2007) e Fantin (2012), afirmam que por falta de condições infraestruturais e pelas lacunas existentes nos cursos de formação inicial de professores, no que concerne à exploração do leque de possibilidades pedagógicas aberto com as TDICs, a utilização de tecnologias nas práticas

pedagógicas, ainda é uma realidade distante em muitas escolas brasileiras, sobretudo, naquelas administradas pela iniciativa pública.

Reforçando a necessidade de mudanças no contexto escolar, em um dos seus trabalhos Prata-Linhares (2011) esclarece que o conceito de aprender, o qual acompanha o ser humano desde as suas mais remotas origens, têm sofrido modificações com o passar do tempo.

Buscando fundamentar a sua colocação, a autora realizou uma breve análise histórica sobre a aprendizagem, demonstrando que durante séculos o aprendizado esteve atrelado à memorização de conteúdos.

Para Prata-Linhares (2011), essa concepção não é mais comungada no âmbito acadêmico mundial, haja vista que, contemporaneamente, a noção de aprendizagem perpassa a dimensão da memorização e abrange a transformação criativa e consciente do aprendiz.

Apesar de estar em descrédito teórico, a memorização de conteúdos ainda se mostra uma prática bastante arraigada nas nossas escolas brasileiras e Freire (1987, p. 33, grifos do autor), a classificou como educação bancária:

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los.

Esse método de trabalho pedagógico não apresenta sintonia com os princípios balizadores do movimento escolanovista (autonomia, liberdade, protagonismo juvenil e resolução de problemas) apresentados por Lourenço Filho (2002), os quais acreditamos poder ser potencializados com o auxílio das TDICs. Portanto, a partir deste ponto, enfatizaremos a inserção dos artefatos culturais nas práticas pedagógicas.

Sobre essa questão, Cortella (2014) e Nogueira (2012) mencionam que a tecnologia deve ser encarada como meio e não como fim, ou seja, os professores devem empregar os recursos tecnológicos em suas práticas profissionais, tão somente quando estes forem estritamente necessários para o alcance dos objetivos educacionais pré-estabelecidos.

Apesar disso, ambos reconhecem que em decorrência do caráter tecnológico do alunado contemporâneo, dificilmente um docente logrará êxito em uma aula, cuja exigência seja que os estudantes permaneçam sentados o tempo todo, olhando para a lousa e reproduzindo no caderno os conteúdos do livro didático adotado.

Esse posicionamento é reforçado por Simone André, coordenadora de educação do Instituto Ayrton Senna, no documentário Quando Sinto Que Já Sei (2014), no qual a educadora menciona que as TDICs transformaram o planeta no espaço de aprendizado dos estudantes, o que por si só, é suficiente para justificar o emprego das mesmas nas práticas escolares.

Para Alonso (2008), além de promover uma reviravolta nos modos de aprender e ensinar, a inserção dos artefatos culturais digitais na escola acentua a crise de identidade profissional docente, já que o professor deixa de ser a única fonte de conhecimento disponível, passando a exercer uma função diferente, porém não menos importante: a mediação da aprendizagem.

Nesse novo contexto, caracterizado, sobretudo pela sobrecarga de informações e pela inexistência de verdades absolutas, Prata-Linhares; Bosller e Caldeira (2015) reforçam a ideia de que o culto à memorização conceitual não faz mais sentido.

Nele, “em termos teóricos”, os estudantes são deslocados para o centro do processo educativo, que é o lugar de onde eles irão construir os seus próprios conhecimentos, a partir da somatória de suas experiências pessoais, de sua capacidade de interpretar corretamente as informações a que tem acesso e das intervenções promovidas pelo professor.

A expressão em destaque foi empregada de modo intencional, considerando que, mesmo com a incorporação de todo um aparato tecnológico em suas aulas, um docente pode muito bem, continuar desempenhando o seu fazer pedagógico sob a base tradicionalista de ensino, calcada entre outros aspectos, na memorização de conteúdos.

Para tanto, basta ele conduzir os estudantes até o laboratório de informática da escola, propor a realização de uma pesquisa sobre um tema trazido pelo currículo, indicar-lhes um sítio eletrônico e exigir que todo o conteúdo exibido no monitor do computador, seja transcrito em uma folha e entregue para fins de avaliação.

Por mais absurdo que pareça, a nossa experiência profissional sugere que o caso exemplificado é bastante comum em várias escolas. Em situações como essa, é fácil identificar que não há uma intervenção adequada por parte do professor e tão menos a construção de novos conhecimentos por parte dos estudantes, o que de certa maneira, confirma a posição defendida por Gabriel (2013), de que a presença

da tecnologia na escola, não é suficiente para garantir a oferta de uma aprendizagem significativa.

Ao refletir sobre as colocações dos últimos parágrafos, pensamos que por meio de questionamentos (o que, quando, onde e por que?), o professor deve problematizar situações que abranjam as diversas temáticas abarcadas pelo currículo e, conseqüentemente, orientar os estudantes na busca das informações necessárias para resolvê-las ou para sustentar os seus posicionamentos em relação as mesmas, pois “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1987, p. 12).

Nessa perspectiva, cabe ressaltar que a informação é a matéria-prima com a qual se produz conhecimento e como estamos a tratar exatamente desse processo, aproveitamos a ocasião para dar ênfase ao discurso de Nogueira (2012), de que o potencial da rede mundial de computadores (*Web*), ainda é subutilizado pelos professores brasileiros.

De acordo o autor, os docentes deveriam aproveitar a bagagem tecnológica trazida pelos estudantes para estimular a questão da autoria, ou seja, a produção/ publicação de conteúdos próprios na internet.

Essa ação, mencionada na obra de Fantin (2016b), sob a designação *prosumer*, pode se tornar cada vez mais acessível devido à multiplicação das plataformas Web 2.0 – a segunda geração de serviços e aplicativos da rede, recursos, tecnologias e conceitos que permitem um maior grau de interatividade e colaboração na utilização da rede mundial de computadores (BRESSAN, 2007).

De modo geral, podemos compreender a Web 2.0 como um conjunto de aplicações, cujos conteúdos são produzidos a partir das interações dos seus usuários, como acontece em todas as redes sociais que, na verdade, seriam espaços vazios e sem funcionalidade, sem a participação dos internautas.

Nessa direção, Prata-Linhares e Siqueira (2014), ressaltam que a chegada das aplicações Web 2.0 modificou substancialmente a posição de quem produz e de quem recebe a informação, de quem ensina e de quem aprende, de quem controla e de quem é controlado.

Ao realizar a transposição desta citação para o contexto educacional, percebemos em suas entrelinhas uma clara aproximação com o ideário escolanovista, pois ao utilizar esses novos artefatos culturais digitais, o professor pode reorganizar o seu fazer pedagógico e proporcionar aos seus alunos

experiências mais interativas, nas quais eles poderão, concomitantemente, se divertir e construir conceitos, que de alguma forma serão lembrados pelo resto de suas vidas.

Essa observação assemelha-se a ideia difundida por Fantin (2016a), que considera as TDICs como uma fonte de motivação, divertimento e relevância intelectual para a vida dos estudantes e ambas se relacionam com a questão da ludicidade, a qual pode proporcionar uma nova dinâmica para os processos de ensino-aprendizagem, “acrescentando leveza à rotina escolar e fazendo com que o aluno registre melhor os ensinamentos que lhe chegam, de forma mais significativa” (ROLOFF, 2010 p. 2).

Por sua vez, Gabriel (2013), destaca que o interesse é um filtro natural da atenção e a diversão um poderoso estímulo para a promoção de engajamento. Assim, quando esses dois fatores se manifestam de maneira associada, eles são capazes de transformar positivamente a vida das pessoas, inclusive a de jovens estudantes inseridos em um determinado contexto escolar.

Tanto que, quando um professor propõe a realização de atividades que agradam os estudantes, surpreendentemente, eles se empenham e mobilizam as habilidades/experiências necessárias para a sua execução, não deixando em suas mentes, espaços para a manifestação de conflitos ou contradições.

De acordo com Csikszentmihalyi (1999), esse fenômeno denomina-se estado de fluxo e pode ser interpretado como o envolvimento total de uma pessoa na realização de uma tarefa ou na superação de um desafio.

Ainda sobre o conceito em questão, o autor complementa que quando uma pessoa adentra ao fluxo, a sua noção de tempo fica distorcida, as horas parecem passar como minutos e a atividade que ela se propôs a realizar, tende a ser executada com êxito.

As reflexões promovidas até o momento nesta subseção circundam em torno de duas temáticas recorrentes nas obras dos autores espanhóis Marcelo (2013) e Paredes-Labra (2013): mudança e inovação.

Para Marcelo (2013), a educação é um fator determinante para o êxito ou o fracasso de uma pessoa na sociedade contemporânea, a qual pode ser muito bem caracterizada pelas mudanças.

Todavia, o autor observa que as constantes transformações sociais, na maioria das vezes, não se refletem imediatamente nas práticas escolares e as

dificuldades para a integração das TDICs nos processos de ensino-aprendizagem, exemplifica bem essa questão.

Esse posicionamento é reforçado com a afirmação de Paredes-Labra (2013), que as práticas pedagógicas de seu país, em todos os níveis (do ensino básico ao superior), necessitam passar por um processo de inovação, baseado na incorporação de artefatos culturais digitais em seus respectivos programas de ensino.

A convergência de pensamentos dos autores em questão, chega ao ponto de ambos considerarem que a inserção das TDICs nos espaços formais de educação esbarra, entre outros fatores, na acomodação profissional e nas crenças pessoais dos professores.

Com base nesses pressupostos, ao estabelecermos um parâmetro de comparação entre o cenário espanhol e brasileiro em relação à utilização das TDICs nos processos de ensino-aprendizagem, de forma bastante generalizada, é possível identificarmos algumas singularidades.

Freitas (2015), por exemplo, reconhece a importância exercida pelos artefatos da cultura digital no trabalho pedagógico, mas ressalta que os professores brasileiros ainda se mostram tímidos e inseguros em relação à inclusão deles em suas práticas.

Por sua vez, Almeida e Valente (2011), percorrem na mesma direção ao afirmar que os artefatos culturais digitais, ainda não se encontram integrados ao currículo e as práticas escolares, apesar de apresentarem capacidade para potencializar os processos de apropriação dos conhecimentos científicos, tornando-os mais dinâmicos e significativos.

Os autores consideram ainda que, a ocorrência de tal fenômeno extrapola a questão da infraestrutura disponível nas unidades escolares e envolve outros fatores como a precarização do trabalho docente, a escassez de tempo e a falta de formação.

No primeiro semestre de 2016, durante a realização de uma atividade de campo sobre a aprendizagem mediada por TDICs, no âmbito da disciplina Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na Educação: Formação de Professores, tivemos a oportunidade de verificar a manifestação dos apontamentos anteriormente mencionados.

Em um questionário semiestruturado aplicado informalmente a 20 companheiros de profissão, todos reconheceram a importância exercida pelas TDICs nos processos de ensino-aprendizagem e ainda afirmaram utilizá-las diariamente fora do contexto escolar.

No entanto, sob a alegação de problemas estruturais, jornadas excessivas de trabalho ou dificuldades técnicas, a maior parte deles (15) assumiu não empregá-las em suas práticas profissionais. Enquanto os demais (5) relataram as utilizar semanalmente para a exibição de filmes e/ou a projeção de slides.

Recentemente, a divulgação dos resultados de uma pesquisa desenvolvida pelo Instituto Todos Pela Educação (2017) revelou que os fatores mencionados anteriormente, na prática, constituem o principal gargalo para a efetiva inserção das tecnologias digitais nas práticas escolares brasileiras.

6 A GEOGRAFIA EM QUADRINHOS DIGITAIS: ANÁLISE DE UMA PRÁTICA EDUCATIVA

O presente capítulo tem por objetivo propor alternativas metodológicas para o ensino de Geografia, a partir da análise dos dados obtidos com a mediação do processo de criação de quadrinhos digitais.

6.1 Perspectivas da pesquisa

Ao ingressarmos no quadro do magistério da SEE/SP, em fevereiro de 2011, nos deparamos com um cenário bastante preocupante: turmas numerosas, compostas por alunos indisciplinados e aparentemente desinteressados pelo estudo.

Em detrimento disso, nos momentos de autorreflexão que constituem o trabalho docente, muitas inquietações sobre como contornar esse panorama e proporcionar um novo sentido para a aprendizagem das questões socioespaciais povoavam o nosso imaginário, sem grande êxito.

Até que começamos a observar uma velada, porém intensa circulação de revistas quadrinizadas (gibis e mangás) no decorrer de nossas aulas de Geografia, sobretudo, durante o desenvolvimento dos embates conceituais previstos na proposta curricular adotada.

Na dúvida em como proceder mediante essa situação devido à falta de experiência, ao término de um dia letivo, comentamos o ocorrido na sala dos professores e alguns companheiros de profissão relataram vivenciar o mesmo impasse.

Esse fato serviu como disparador de um *insight* para o nosso trabalho de ensino de Geografia, pois a partir dele, começamos a nos inteirar sobre a conturbada relação histórico-social estabelecida entre os materiais quadrinizados e as práticas formais de ensino.

Nesse sentido, ainda em 2011, realizamos um levantamento bibliográfico, abrangendo um conjunto de obras literárias destinadas a subsidiar o trabalho pedagógico com HQs em sala de aula.

Ao finalizarmos a leitura exploratória do material encontrado, optamos por alinhar nossas ações didáticas com as suas recomendações, adaptando 3 modelos de atividades para possibilitar a abordagem de questões espaciais contempladas pelo currículo de Geografia da SEE/SP, sob o formato de HQs.

Como mencionado na seção introdutória da dissertação, tal ação se mostrou bastante positiva nas circunstâncias em que fora desenvolvida, sobremaneira, em relação aos aspectos qualitativos envolvidos na aprendizagem.

Mas, por pensarmos a educação como um processo de construção e buscarmos o estabelecimento de ações didáticas mais significativas, colocamo-nos a pensar em uma forma de aprimorar o nosso trabalho pedagógico envolvendo a utilização de materiais quadrinizados e o caminho escolhido para tanto, foi inseri-lo no contexto das TDICs, o que corroborou no desenvolvimento do presente estudo, composto por duas etapas distintas, porém complementares (teoria e prática).

A Figura 16 apresenta o número de sujeitos envolvidos em cada uma das principais atividades constituintes da etapa prática.

Figura 16 – Número de Sujeitos Envolvidos na Investigação



Fonte: Elaborado pelo autor, 2017.

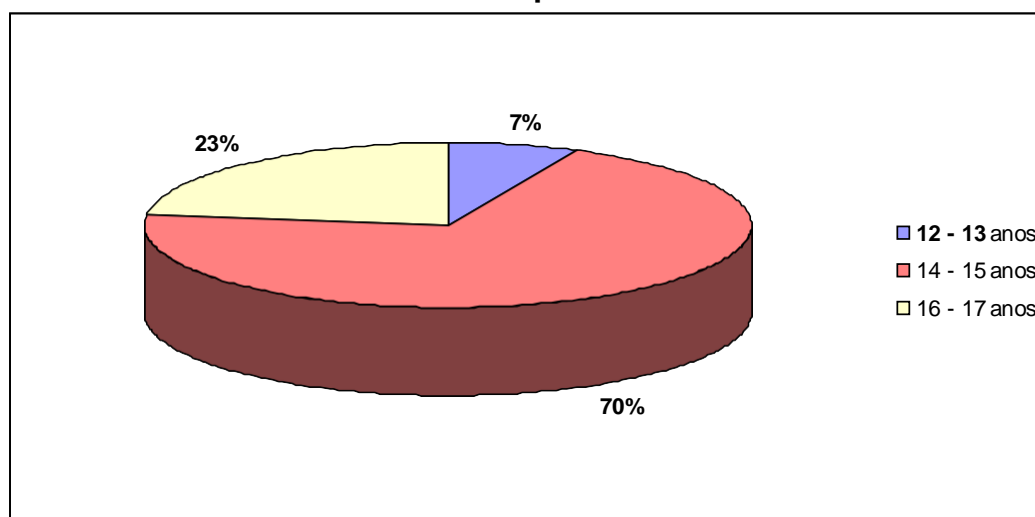
Foram convidados a integrar esta investigação 60 alunos, regularmente matriculados no 9º Ano do Ensino Fundamental, em uma escola estadual do interior paulista. Mas, em decorrência de mudanças domiciliares motivadas, sobretudo, por questões econômicas, deste total, apenas 44 se tornaram participantes efetivos, número que veio a sofrer uma pequena variação, durante a realização da entrevista coletiva, em virtude de ausências pontuais e a manifestação de sentimentos de vergonha ou timidez.

De modo geral, esses sujeitos participantes são provenientes de famílias socialmente menos favorecidas, seus responsáveis não tiveram acesso ao ensino superior e se dedicam à execução de atividades econômicas ligadas ao setor primário (agropecuária) e terciário (prestação de serviços), sendo essas últimas, muitas vezes, desenvolvidas em municípios limítrofes.

A coleta de dados da etapa prática iniciou-se com a aplicação de um questionário fechado semiestruturado *on-line* (Apêndice I), pelo qual buscamos identificar o interesse e a afinidade dos sujeitos participantes em relação aos conhecimentos geográficos, as HQs e as TDICs.

Nesse sentido, a leitura do Gráfico 2 revela que os 44 estudantes envolvidos em nossa investigação encontram-se situados na faixa etária compreendida entre 13 e 17 anos de idade, o que nos autoriza a denominá-los de nativos digitais – expressão utilizada por Palfrey e Gasser (2011), para designar o conjunto de indivíduos nascidos a partir de 1980 e que teoricamente reúnem as habilidades necessárias para explorar todo o potencial oferecido pelas diversas tecnologias *online*.

Gráfico 2 – Faixa Etária dos Participantes

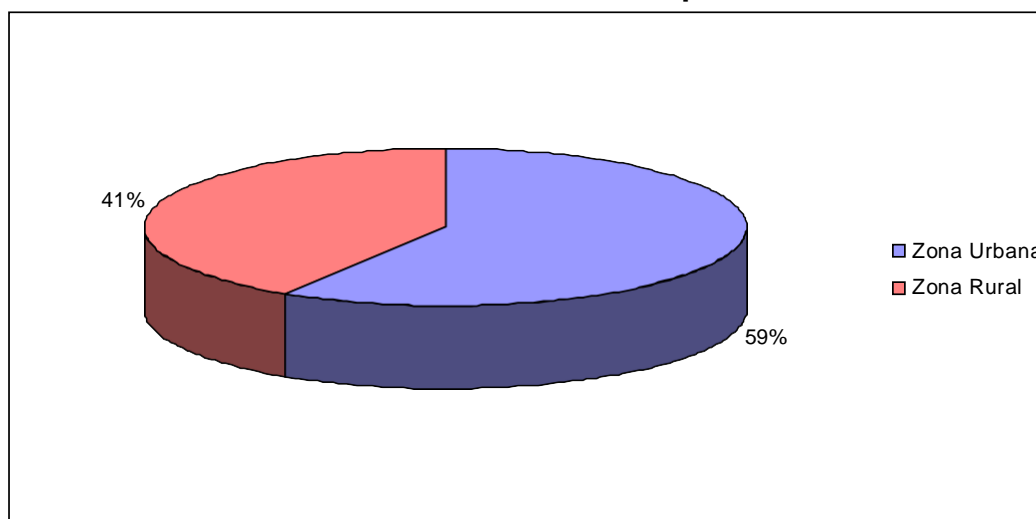


Fonte: Elaborado pelo autor, 2017.

Entretanto, é possível perceber que 23% desses nativos digitais, os que mencionaram ter 16 ou 17 anos, apresentam uma distorção idade-série de mais de dois anos letivos, o que nos aponta que os mesmos já enfrentaram algum tipo de dificuldade em seus respectivos períodos de escolarização.

Ainda de acordo com Palfrey e Gasser (2011), há um conflito cultural envolvendo os nativos digitais e seus não contemporâneos, motivado pelas habilidades e intensidade dos hábitos no universo *online* dos primeiros em relação aos demais, e a nossa experiência profissional sinaliza que o contexto escolar é um palco privilegiado de manifestação desse fenômeno.

Outro ponto que chama bastante atenção é o local de procedência dos sujeitos participantes, pois a leitura do Gráfico 3 revela que grande parte deles (41%), residem em áreas rurais.

Gráfico 3 – Local de Procedência dos Participantes

Fonte: Elaborado pelo autor, 2017.

Essa realidade se torna cada vez mais difícil de ser constatada nas escolas dos centros urbanos brasileiros, em virtude da vertiginosa taxa de urbanização do nosso país, vide os dados disponibilizados sobre essa temática no canal de séries históricas e estatísticas do IBGE (2017).

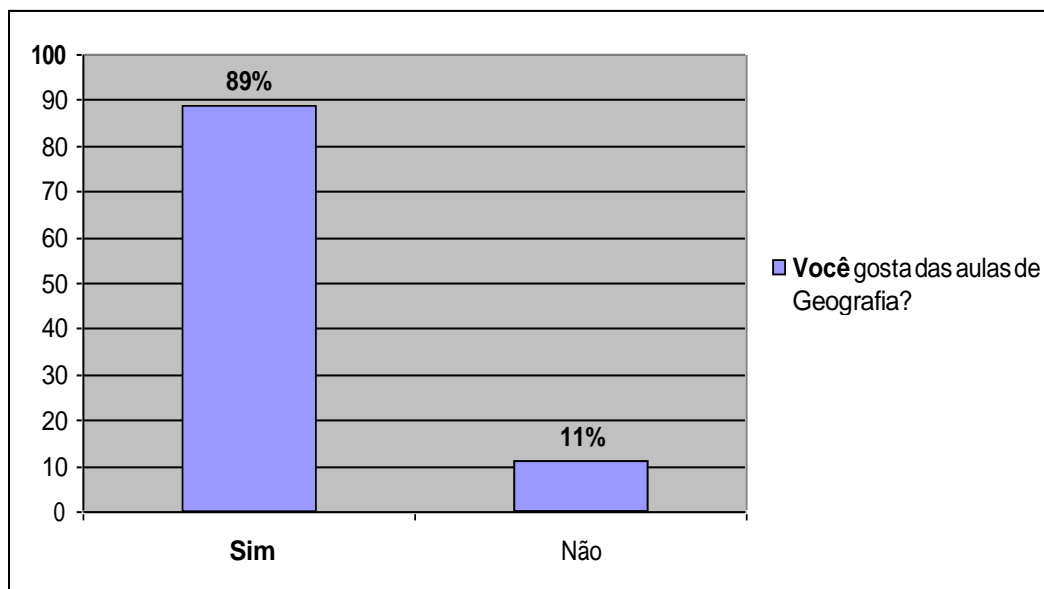
Já em relação às ações didáticas, um número elevado de participantes afirmou gostar da Geografia enquanto disciplina escolar (Gráfico 4), o que nos sugere à existência de um vínculo de afetividade entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem das questões socioespaciais no contexto em destaque (alunos e professor).

Nesse sentido, Kieckhoefel (2011, p. 2534), destaca que:

afetividade e aprendizagem são indissociáveis, intimamente ligadas e influenciadas pela socialização. Isso significa que, no ambiente escolar, além de dar carinho, é necessário aproximar-se do aluno, dar-lhe atenção, conhecê-lo, saber ouvir e valorizá-lo; que o olhar do educador, é indispensável para sua aprendizagem e que, é por meio das emoções que o aluno exterioriza seus desejos e vontades.

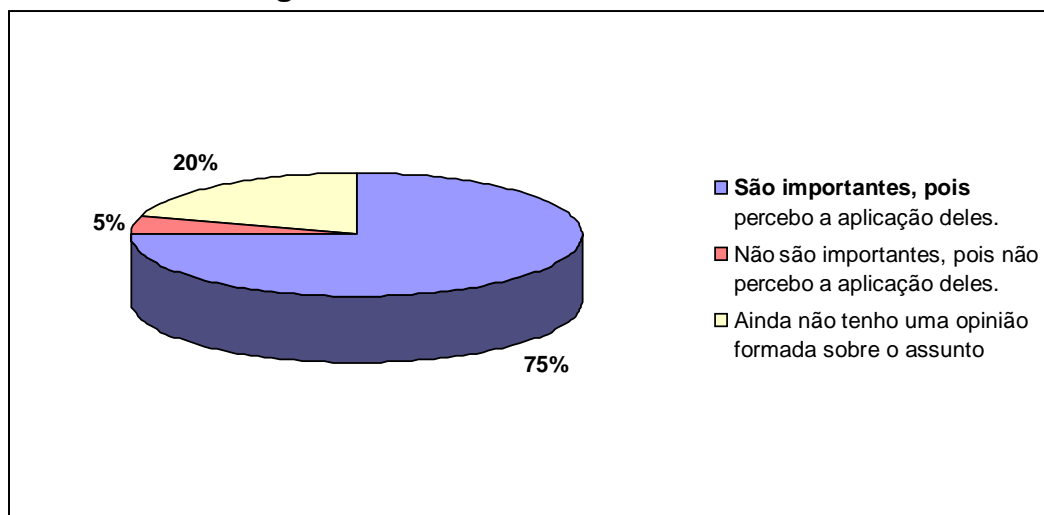
Isso nos leva a inferir que os sentimentos cultivados na relação professor-aluno no âmbito escolar podem facilitar ou até mesmo dificultar o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

O relato de um estudante compartilhado por Ribeiro (2010, p. 404), reforça a importância da questão da afetividade nos processos de ensino-aprendizagem: “Quando eu não gosto do professor, ele não me incentiva nem um pouco a estudar, eu só estudo pra passar, infelizmente, eu sou assim...”

Gráfico 4 – A Geografia na Sala de Aula

Fonte: Elaborado pelo autor, 2017.

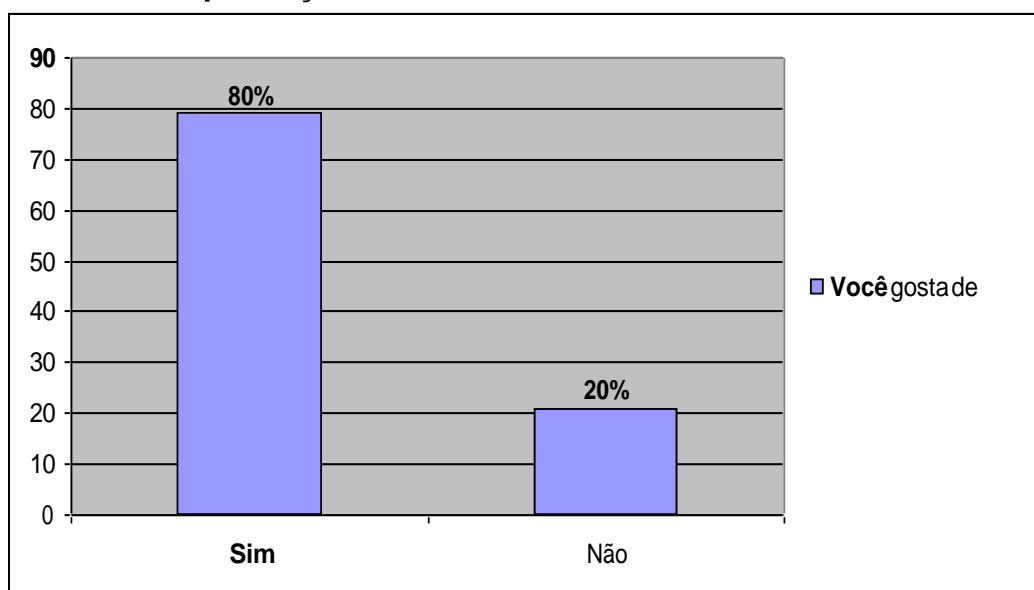
Esse resultado também pode ser interpretado como um indicativo de que as aulas da disciplina em questão têm sido planejadas e desenvolvidas sob o propósito da contextualização e da construção da noção de cidadania, defendido por Pontuschka; Paganelli e Cacete (2009) e apresentado no capítulo 3 desta dissertação. Tanto que, a maior parte dos estudantes afirmou perceber a importância dos conteúdos abordados na sala de aula em suas práticas cotidianas, vide o Gráfico 5.

Gráfico 5 – A Geografia e as Práticas Cotidianas

Fonte: Elaborado pelo autor, 2017.

No que concerne às HQs, como era esperado, um número expressivo de estudantes admitiu apreciar esse tipo de editorial (Gráfico 6), atitude que não era muito benquista por familiares e professores, em décadas pouco distantes.

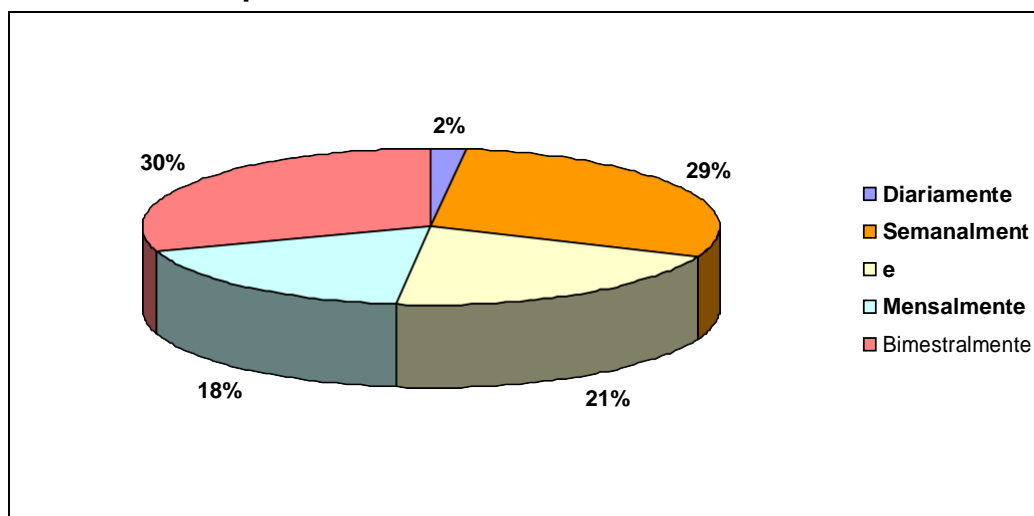
Gráfico 6 – Apreciação de Materiais Quadrinizados



Fonte: Elaborado pelo autor, 2017.

A manifestação desse interesse ganha uma relativa notoriedade a partir dos dados contidos nos Gráficos 7 e 8.

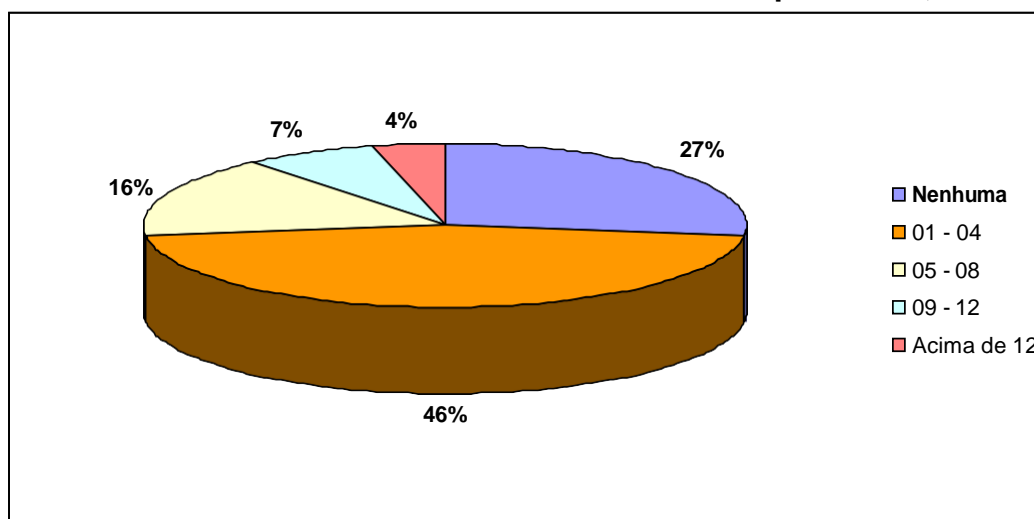
Gráfico 7 – Frequência de Leitura de Revistas Quadrinizadas



Fonte: Elaborado pelo autor, 2017.

Conforme pode ser observado no Gráfico 7, 61% dos participantes afirmaram manter o hábito de ler materiais quadrinizados com certa regularidade (diariamente, semanalmente ou mensalmente), sendo que destes, 27% revelaram ainda, ter lido mais de 5 revistas quadrinizadas ao longo do último ano (Gráfico 8).

Gráfico 8 – Total de Revistas Quadrinizadas Lidas por Aluno, 2016



Fonte: Elaborado pelo autor, 2017.

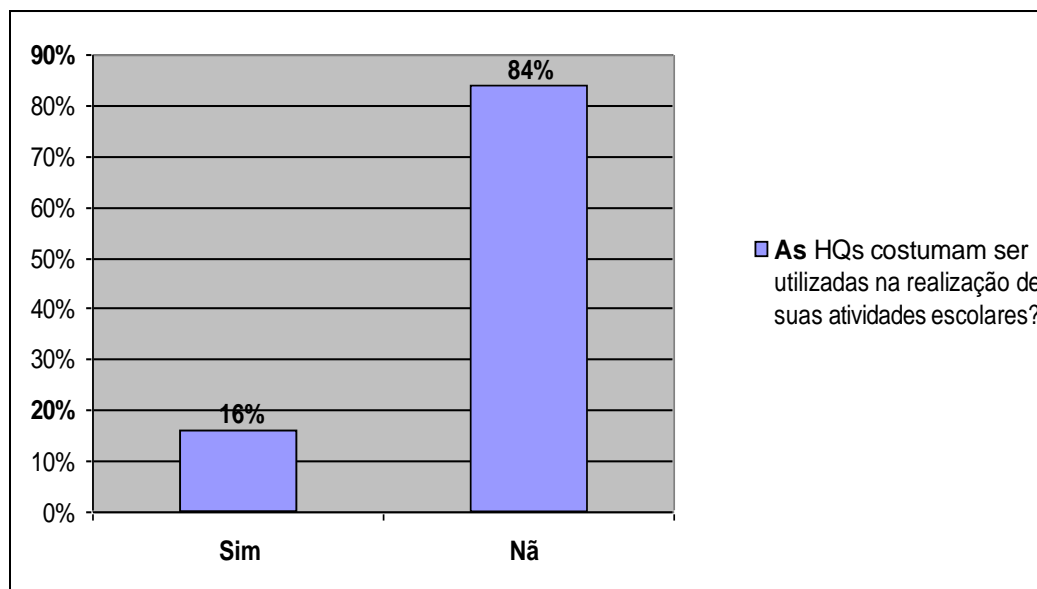
Os números apresentados poderiam ser maiores, no entanto, eles não deixam de possuir um importante valor sociocultural e de fomentar inquietações, como a mencionada a seguir.

Em conversa com alguns sujeitos participantes percebemos que a maior parte das revistas quadrinizadas que foram lidas pertencia a Sala de Leitura da unidade escolar e que, muitos deles, já haviam lido todos os títulos em quadrinhos existentes em seu acervo.

Essa informação nos colocou a pensar que a ampliação e a diversificação do mesmo, por meio da criação de uma gibiteca ¹⁸, pudesse contribuir para o aumento dos números relacionados à leitura de HQs obtidos até então.

Contudo, acreditamos que para promover o efeito desejado, tal ação precisaria ser acompanhada por outras, como o planejamento de aulas que contemplassem a incorporação de materiais quadrinizados na abordagem dos conteúdos curriculares – o que por sinal, tem se mostrado uma atividade praticamente inexistente no contexto em que se deu o desenvolvimento desta investigação, vide o Gráfico 9.

¹⁸ Gibiteca é um termo utilizado para designar os espaços destinados ao armazenamento e a divulgação de histórias em quadrinhos.

Gráfico 9 – O Uso de HQs nas Atividades Escolares

Fonte: Elaborado pelo autor, 2017.

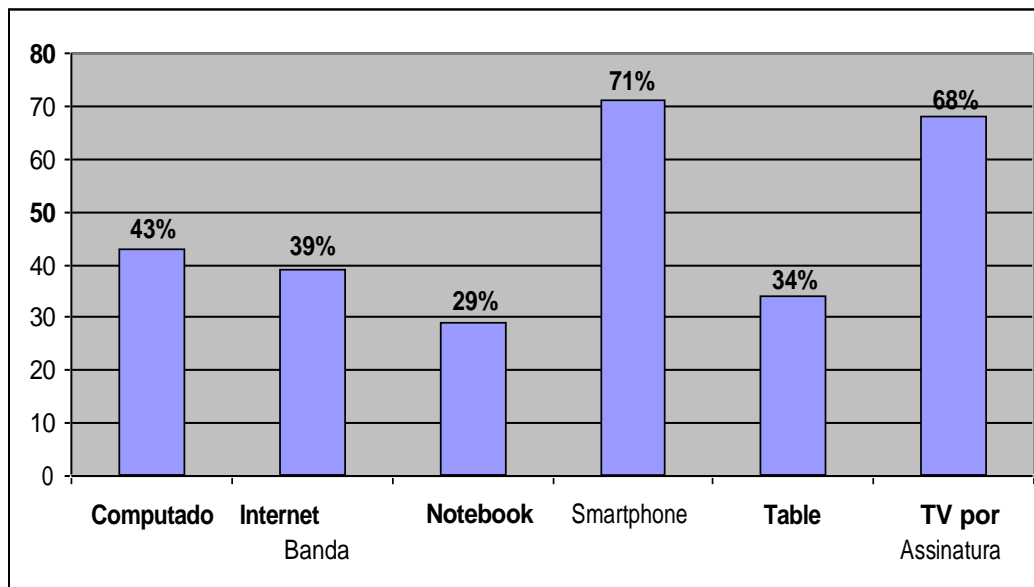
Esse resultado pode ser considerado insatisfatório sobre o ponto de vista daqueles autores que defendem o potencial pedagógico e a utilização dos quadrinhos nas atividades escolares como, por exemplo, Vergueiro, Ramos e Chimen (2013); Santos Neto e Silva (2011); Calazans (2008); Carvalho (2006); entre tantos outros.

Além do mais, podemos interpretá-lo como um resquício dos estereótipos sociais construídos em torno das HQs, ao longo do século XX, em diversos países do mundo, inclusive no Brasil.

Dando continuidade aos apontamentos identificados com a aplicação do questionário, a partir deste ponto, adentraremos a questão da posse e/ou utilização de artefatos culturais digitais.

A começar pelo Gráfico 10, o qual mostra que os *smartphones*, os receptores de canais fechados (TV por assinatura) e os computadores pessoais, são, respectivamente, os artefatos culturais digitais que no momento, se fazem mais presentes nos lares dos sujeitos participantes desta pesquisa.

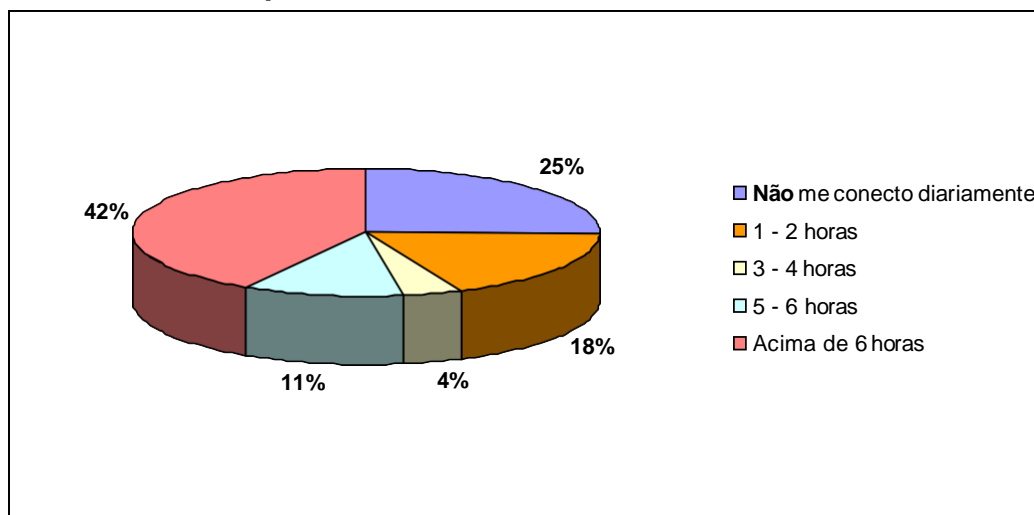
Gráfico 10 – Posse de Artefatos Culturais Digitais



Fonte: Elaborado pelo autor, 2017.

Considerando ainda, que 39% deles afirmaram possuir acesso à internet banda larga e que os três artefatos mencionados anteriormente, possibilitam cada qual a sua maneira, conexão com a rede mundial de computadores (*Web*), julgamos pertinente explorar o perfil de navegação dos nossos sujeitos (Gráfico 11).

Gráfico 11 – Tempo de Conexão Diária



Fonte: Elaborado pelo autor, 2017.

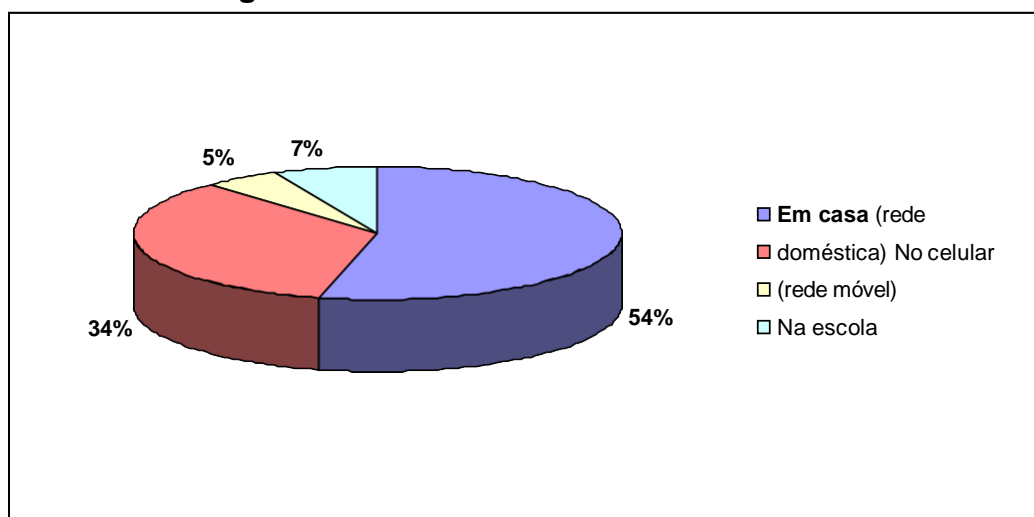
Como observado, 75% dos participantes acessam a internet diariamente, sendo que 40% deles, relataram passar mais de $\frac{1}{4}$ do dia conectados, o que corrobora com as observações de Palfrey e Gasser (2011), de que a cada ano, em média, crianças e adolescentes de diversas partes do mundo estão ficando mais

tempo *online* e isso tem proporcionado uma demasiada exposição de questões pessoais, que por ventura, pode vir a se tornar prejudicial.

Por sua vez, o Gráfico 12 mostra que as redes domésticas e móveis constituem os pontos majoritários de acesso à *Web*. Em termos de conectividade, a unidade escolar que sediou o desenvolvimento da nossa investigação, ainda deixa muito a desejar, o que sugere a falta de infraestrutura adequada para o provimento de tal ação e/ou a inexistência de práticas pedagógicas que estimulem a utilização da internet e suas múltiplas possibilidades.

A aprovação do projeto de Lei 860/2016 e o anúncio da instalação de redes *Wi-fi* em todas as escolas estaduais divulgado recentemente no sítio eletrônico da SEE/SP, nos leva a crer que esta é uma situação predominante nas escolas que integram a maior rede de ensino do país.

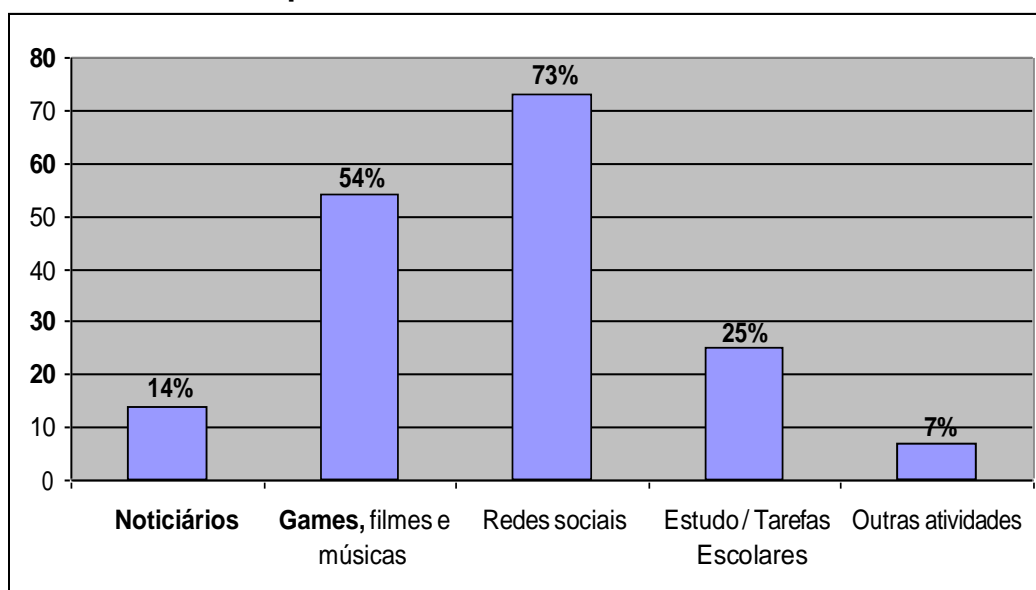
Gráfico 12 – Lugares de Conexão



Fonte: Elaborado pelo autor, 2017.

Considerando que cada vez mais, um grande número de crianças e adolescentes, parece ter acesso facilitado aos sofisticados aparelhos *smartphones*, os quais, segundo Gabriel (2013) trazem as múltiplas possibilidades geradas pelo poder computacional para a palma de nossas mãos, logo, a adoção das referidas medidas poderá colocar a escola entre os principais pontos de conexão dos estudantes com a rede mundial de computadores.

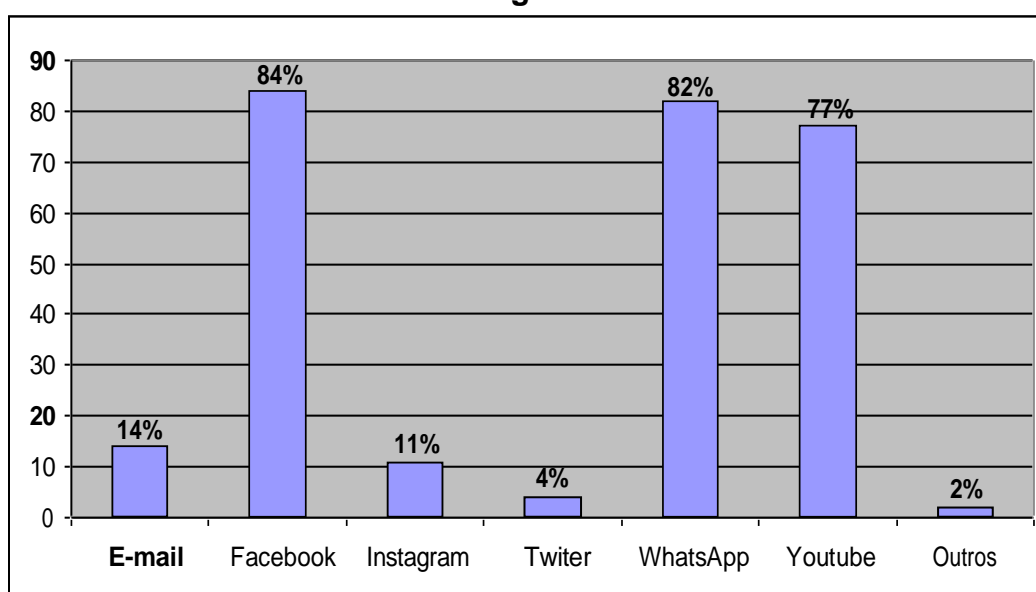
Entretanto, no cenário imaginado muitas ações precisarão ser repensadas pelos professores, já que o Gráfico 13 revela uma subutilização dos artefatos culturais para fins educativos, entre os sujeitos participantes da investigação em curso.

Gráfico 13 – Principais Atividades Online

Fonte: Elaborado pelo autor, 2017.

Como pode ser observado, apenas uma pequena parcela dos estudantes, respectivamente, 13% e 24,5%, afirmou acessar as páginas da *Web* para o acompanhamento de noticiários e/ou a realização de atividades escolares.

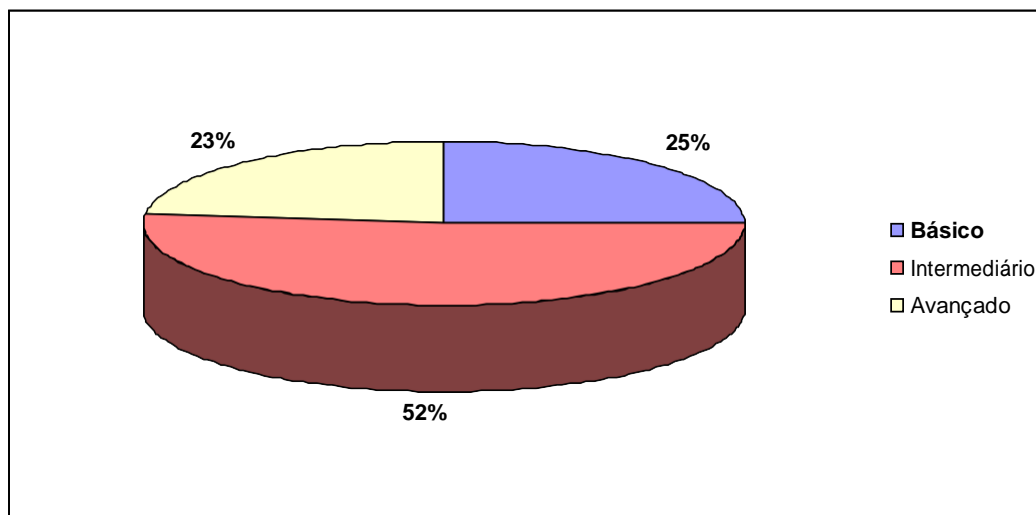
Conseqüentemente, não há dúvidas de que o público em questão está utilizando demasiadamente a internet como mero instrumento de entretenimento, lazer ou diversão e como mostra o Gráfico 14, o *Facebook*, o *WhatsApp* e o *Youtube*, são os artefatos que mais tem proporcionado a satisfação destes propósitos.

Gráfico 14: Artefatos Culturais Digitais mais Utilizados

Fonte: Elaborado pelo autor, 2017.

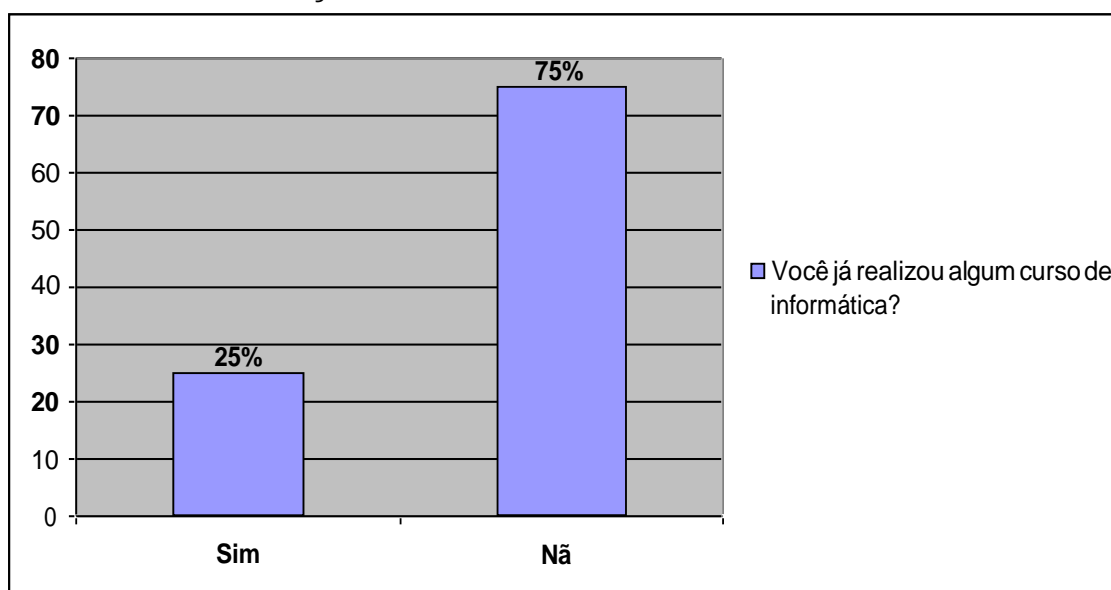
Prosseguindo com nossas reflexões, o Gráfico 15 aponta que 75% dos estudantes afirmaram possuir um nível de conhecimento avançado ou intermediário, em relação ao uso do computador e da internet, mesmo sem jamais ter frequentado qualquer curso de informática, conforme pode ser conferido no Gráfico 16.

Gráfico 15 – Níveis de Conhecimento em Informática



Fonte: Elaborado pelo autor, 2017.

Gráfico 16 – Realização de Cursos de Informática



Fonte: Elaborado pelo autor, 2017.

É importante mencionar que estabelecemos previamente os respectivos níveis de conhecimento, tomando por base a observação dos seguintes critérios:

- Capacidade de gerenciar diretórios por meio da criação, edição e exclusão de pastas ou arquivos diversos; digitar textos e confeccionar planilhas no pacote Office, bem como realizar buscas na internet (nível básico);

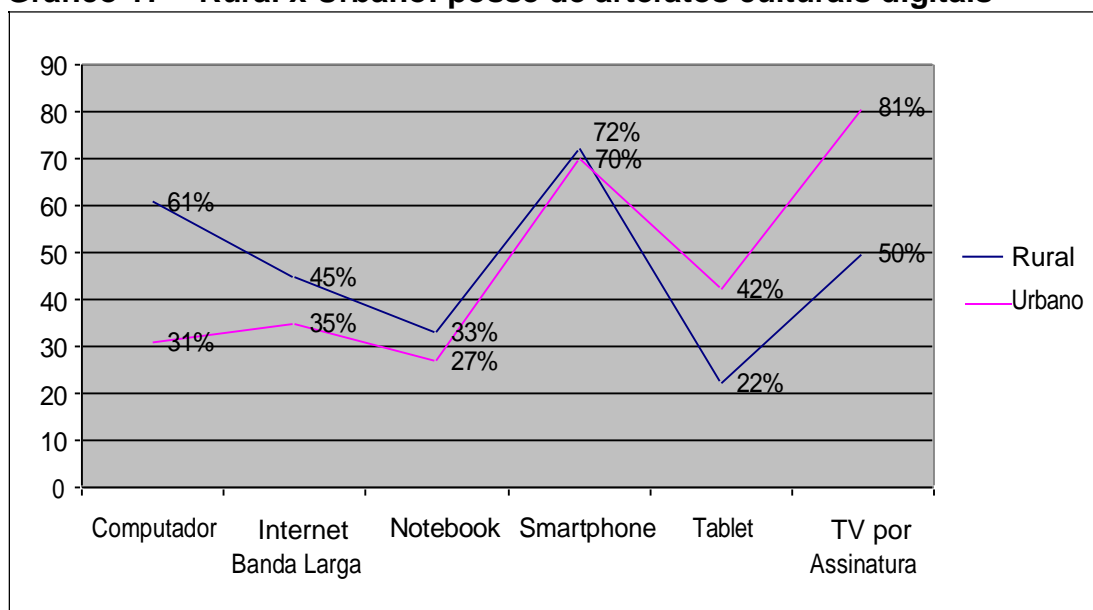
- Capacidade de fazer *downloads/uploads* de arquivos na internet; instalar ou remover programas, enviar ou receber e-mails (nível intermediário);

- Capacidade de utilizar softwares de programação e/ou de edição de diversos tipos de mídias digitais como imagens, áudios e vídeos (nível avançado).

Ao associarmos os Gráficos 15 e 16, percebemos que a maior parte dos sujeitos participantes, são autodidatas e dominam certas questões relacionadas à informática, o que pode ser considerado um elemento facilitador para o desenvolvimento de atividades didáticas que explorem o potencial pedagógico das TDICs.

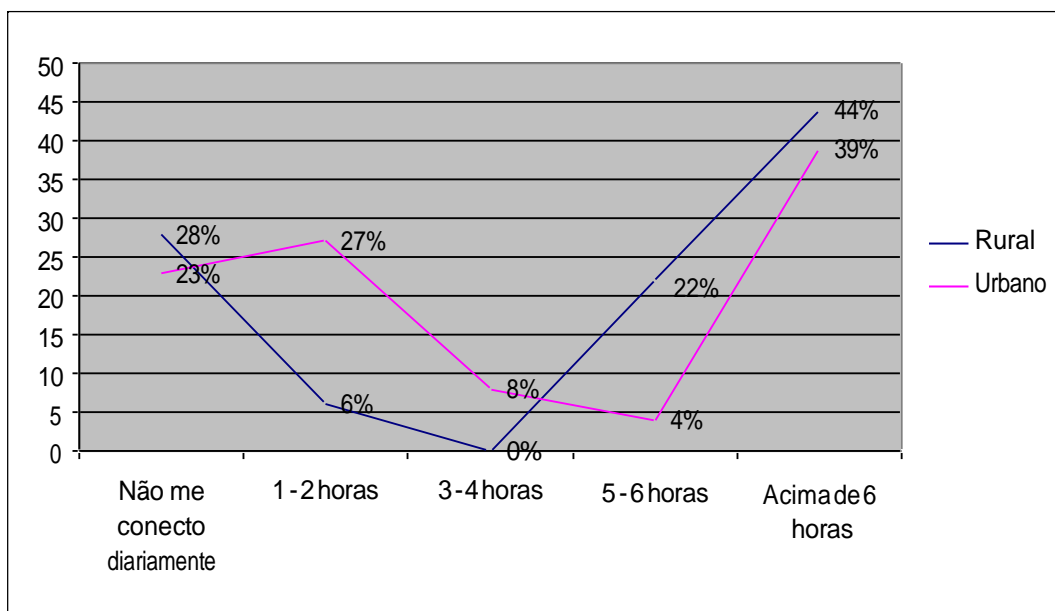
Para finalizar a análise dos dados coletados até então, julgamos pertinente explorar separadamente algumas das respostas fornecidas pelos sujeitos participantes oriundos das áreas rurais e urbanas, a partir das informações organizadas nos Gráficos 17, 18, 19 e 20.

Gráfico 17 – Rural x Urbano: posse de artefatos culturais digitais



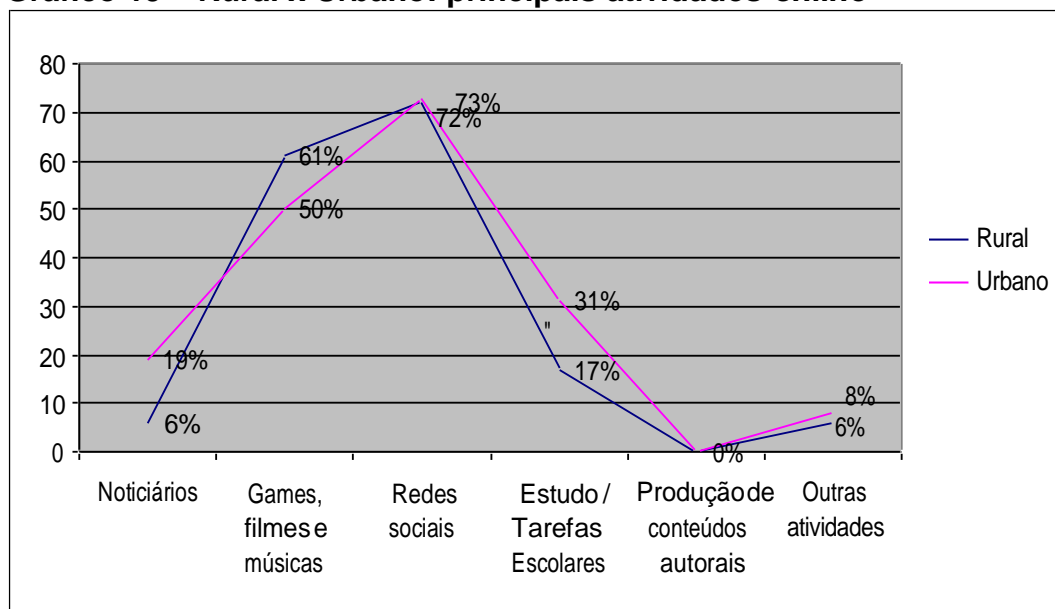
Fonte: Elaborado pelo autor, 2017.

Em termos percentuais, a leitura do Gráfico 17 indica a existência de um maior número de computadores, *smartphones* e instalações de internet banda larga nas áreas rurais, enquanto, nas áreas urbanas há um predomínio dos aparelhos receptores de canais fechados de TV.

Gráfico 18 – Rural x Urbano: tempo de conexão diária

Fonte: Elaborado pelo autor, 2017.

Ao observarmos o Gráfico 18, constatamos certa similaridade entre o tempo de conexão diária à internet dos participantes da zona urbana e rural. No entanto, entre os últimos, é possível identificar um maior percentual de sujeitos que em média, ficam conectados diariamente mais de 5 horas.

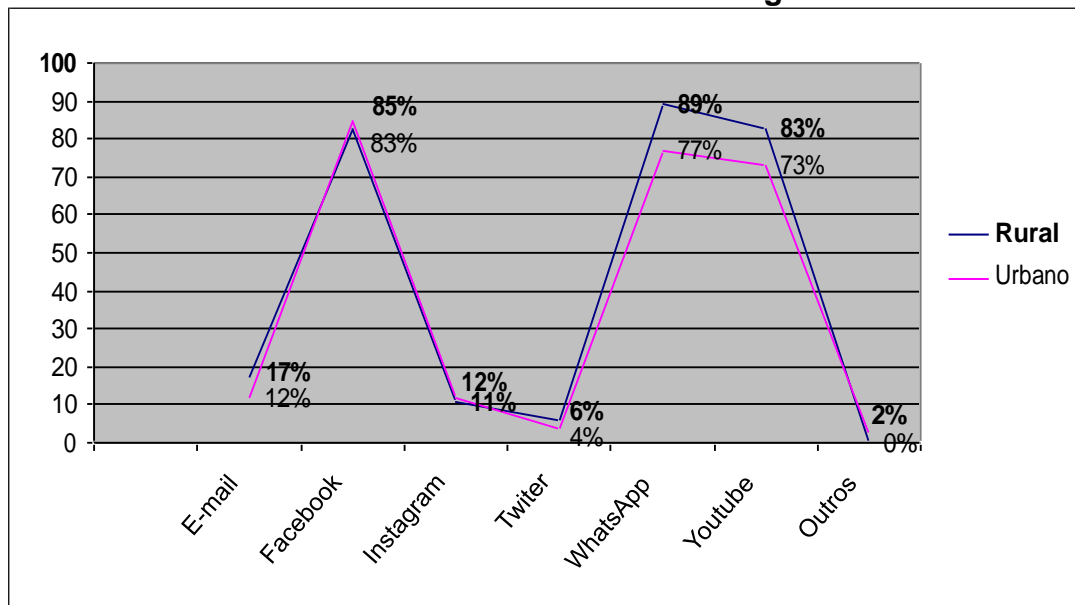
Gráfico 19 – Rural x Urbano: principais atividades online

Fonte: Elaborado pelo autor, 2017.

A leitura do Gráfico 19 revela que o percentual de usuários que assistem a filmes, ouvem músicas, jogam ou as redes sociais é maior entre os participantes residentes em áreas rurais, enquanto, entre os moradores das áreas urbanas, é

possível constatar um maior índice de utilização da internet como fonte de estudo e/ou atualização.

Gráfico 20 – Rural x Urbano: artefatos culturais digitais mais utilizados



Fonte: Elaborado pelo autor, 2017.

Por fim, a leitura do Gráfico 20 indica que nas áreas rurais, também é possível encontrarmos um maior percentual de participantes que fazem uso constante do *WhatsApp*, do *Youtube* e dos servidores de *e-mail*.

Contrariando expectativas de ordem pessoal, as informações referentes aos hábitos culturais digitais dos sujeitos participantes (posse e utilização de determinados artefatos), não apresentaram diferenças substanciais no comparativo realizado entre as respostas fornecidas pelos moradores das áreas urbanas e rurais.

Apesar de não constituir o foco da presente investigação, imaginamos que a explicação dos fenômenos que corroboram para a materialização de tal situação, se mostra como um campo fértil para o desenvolvimento de futuras pesquisas.

A análise dos dados coletados demonstrou que todos os estudantes, cada qual a seu modo, em maior ou menor grau, estão inseridos no universo digital. Isso nos leva a questionar o estereótipo de atraso tecnológico construído historicamente em torno das comunidades rurais brasileiras, e que oportunamente continua sendo difundido pelas diferentes mídias.

Assim, retomamos a descrição das atividades que compuseram a etapa prática deste empreendimento científico, esclarecendo que após a aplicação do questionário, comunicamos aos estudantes que eles haviam sido escolhidos para

integrar uma missão desafiadora voltada à criação de quadrinhos digitais, notícia que foi recebida por eles com grande entusiasmo.

O critério adotado para a seleção dos sujeitos participantes dessa pesquisa, levou em consideração os atuais níveis de escolarização da Educação Básica. Pensamos que por marcar o encerramento de uma longa etapa educacional, teoricamente, os alunos matriculados no 9º Ano do Ensino Fundamental, já reuniriam as condições necessárias (habilidades e competências) para criar os seus próprios quadrinhos digitais – ação que segundo Siqueira e Sebastião (2016), contemporaneamente, pode ser facilmente viabilizada por meio dos diversos editores de HQs disponíveis na internet, os quais tem ampliado a capacidade dos indivíduos de narrar as suas experiências.

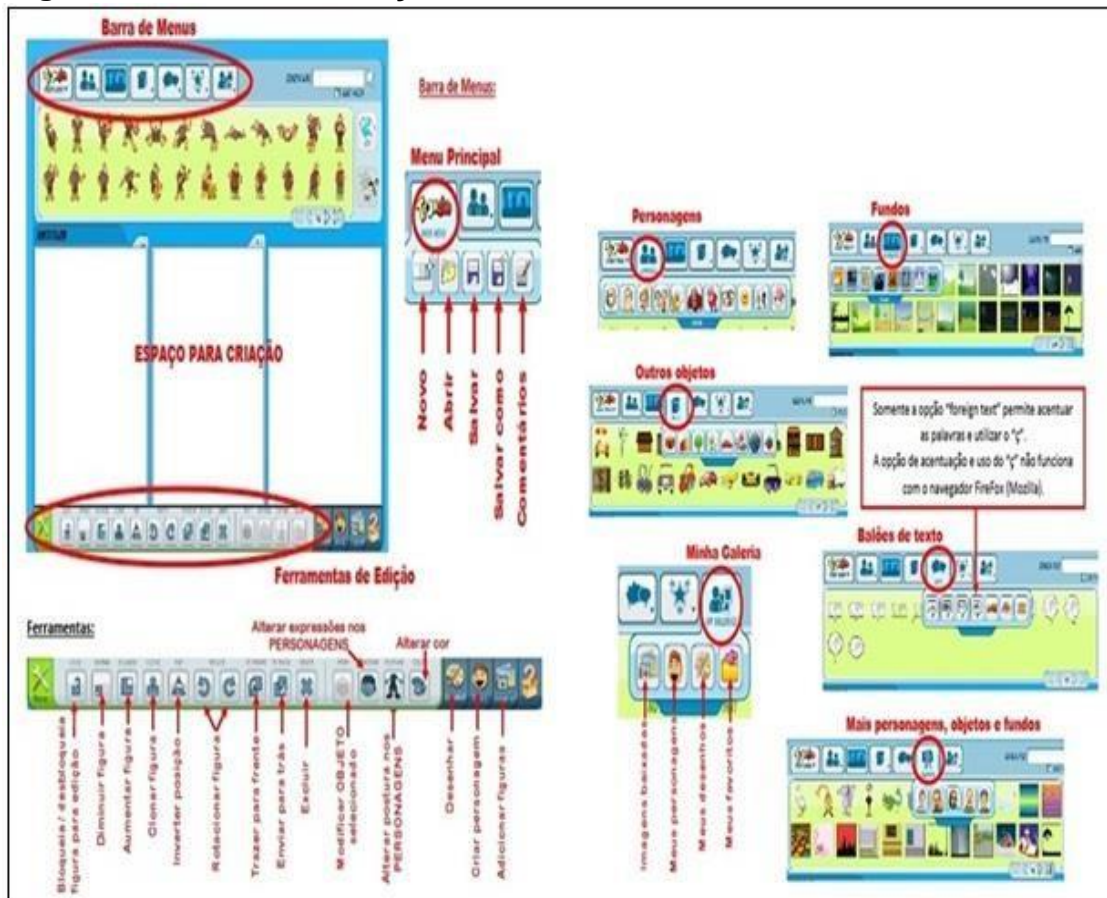
Em seguida, os sujeitos participantes foram conduzidos até a Sala do Programa ACESSA Escola (Laboratório de Informática), onde tiveram o seu primeiro contato com o *Toondoo*¹⁹ – artefato cultural digital desenvolvido pela Jambav, empresa de entretenimento norte americana, no intuito de possibilitar a criação de HQs, mesmo por aqueles indivíduos que não possuem muito talento para o desenho.

Na ocasião, eles participaram de uma orientação técnica para conhecer as principais funcionalidades da plataforma em questão. Cabe aqui ressaltar que o *Toondoo*, foi escolhido para subsidiar as atividades de autoria desenvolvidas no âmbito desta investigação por diversos fatores como: a gratuidade, o *layout* intuitivo e as múltiplas possibilidades oferecidas aos seus usuários, as quais abrangem a criação/edição de cenários, objetos e personagens (Figura 17).

Posteriormente, buscando promover discussões sobre as questões teóricas apresentadas por Strazzacappa e Montonari (2003), Magnoli (2003), Santos (2002) e Barbosa (2001), a partir das experiências e dos conhecimentos prévios dos estudantes, empenhamos os poucos recursos materiais disponíveis na unidade escolar (jornais, livros, mapas, revistas e vídeos) e iniciamos a abordagem da primeira temática a ser trabalhada junto às turmas de 9º Ano do Ensino Fundamental, nas escolas pertencentes a rede da SEE/SP: “A Produção do Espaço Geográfico Global”, vide o Quadro 2.

¹⁹ www.toondoo.com

Figura 17 – Toondoo: funções básicas



Fonte: Carvalho, 2011.

Quadro 2 – Conteúdo Programático: currículo de Geografia da SEE/SP

8ª Série / 9º Ano do Ensino Fundamental	
1º Bimestre	2º Bimestre
<p>A produção do espaço geográfico global</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Globalização e regionalização; ● Os blocos econômicos supranacionais; ● As doutrinas do poderio dos Estados Unidos. 	<p>A nova desordem mundial</p> <ul style="list-style-type: none"> ● A Organização das Nações Unidas; ● A Organização Mundial do Comércio; ● O Fórum Social Mundial: um outro mundo é possível?
3º Bimestre	4º Bimestre
<p>Geografia das populações</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Demografia e fragmentação; ● As migrações internacionais; ● Mundo árabe e mundo islâmico. 	<p>As redes sociais</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Consumo e cidades globais; ● Turismo e consumo do lugar; ● As redes da ilegalidade.

Fonte: Fini, 2008.

Após um conjunto de 8 aulas que envolveu o desenvolvimento de embates conceituais, a resolução de listas de exercícios e a realização de outras atividades práticas, mais uma vez, os estudantes foram conduzidos até a Sala do Programa ACESSA Escola e desafiados a criar, sob a nossa mediação, quadrinhos digitais que de algum modo contemplassem aspectos relacionados ao processo de Globalização.

Devido a problemas infraestruturais, eles se organizaram em duplas para o cumprimento do referido desafio, já que não havia quantidade suficiente de computadores para atender a todos individualmente.

Além do mais, sabíamos que por se tratar de uma rede compartilhada, quanto maior fosse o número de máquinas ligadas, menor seria a velocidade de conexão com a internet, o que certamente dificultaria ou até mesmo impossibilitaria o desenvolvimento da atividade proposta.

Visando a otimização do processo criativo, geramos previamente vários perfis institucionais no *Toondoo*, denominados projetoHQ1, projetoHQ2, projetoHQ3 e assim sucessivamente. Essa medida foi adotada, já que em uma experiência anterior, verificamos que certos estudantes enfrentavam dificuldades e/ou perdiam muito tempo em virtude do esquecimento dos seus respectivos dados de acesso (*login* e senha).

A princípio, a criação dos quadrinhos digitais proposta no âmbito desta investigação, pode ser considerada um grande feito sob o ponto de vista pedagógico.

Pensamos isso porque todos os participantes realizaram tal atividade com muito empenho e de certo modo se apropriaram das questões conceituais abordadas em sala de aula, inclusive aqueles que em algumas oportunidades chegam a ser estigmatizados por conta de problemas disciplinares e/ou desinteresse em relação ao estudo.

No decorrer das 6 aulas destinadas à criação dos quadrinhos digitais, percebemos a disseminação de um clima de paz, cooperação e harmonia nas e entre as duplas. Os sujeitos participantes dialogavam entre si, compartilhando conhecimentos técnicos, em relação ao computador e ao *Toondoo*, bem como ideias que pudessem vir a enriquecer os quadrinhos. Sorrisos brotavam na fisionomia deles, a cada elemento inserido com sucesso em suas narrativas (cenários, imagens, objetos, personagens, balões de fala e onomatopéias).

Essas aulas transcorreram sem maiores contratempos, no que diz respeito à manifestação de episódios de transgressão disciplinar que necessitassem de alguma intervenção mais abrupta por parte da figura do professor.

Os apontamentos apresentados a seguir, proferidos espontaneamente por alguns participantes, durante o processo de criação dos quadrinhos digitais, sintetizam as nossas observações.

- “Eu gostei muito porque é divertido e tem que usar a inteligência para fazer”.

- “Vamos voltar aqui para terminar as histórias? É gostoso de fazer, não fica doendo a mão de tanto escrever...”

- “Ainda tem tempo professor? A gente pode fazer outra página?”

- “Vamos voltar outro dia? É muito legal, acho que ninguém aqui fez isso em outra escola... Dá para colocar em prática o que a gente aprendeu”.

Por sua vez, outros participantes socializaram indícios de ter adentrado em estado de fluxo:

- “Quando a gente está na sala, a aula não passa. Nossa, já é 11:19! Por que aqui passa tão rápido?”

- “Não queremos voltar para a sala de aula. Aqui é mais da hora, o tempo aqui voa”.

- “Já está quase na hora do recreio. É tão divertido fazer essas histórias que a aula passou muito rápido”.

- “Eu queria ter mais tempo, para poder caprichar ainda mais na minha história. A próxima vai ficar melhor”.

Evidentemente, nem tudo aconteceu da forma como imaginávamos e nos deparamos com alguns percalços pelo caminho. Em certas ocasiões, por exemplo, necessitamos cancelar as atividades de criação em virtude dos problemas de conexão com a internet, em outras, ao toque do sinal para a troca de aulas e professores, tivemos que contar com a colaboração de nossos colegas de trabalho para conseguir finalizar os quadrinhos em construção.

6.2 Análise dos quadrinhos autorais

Desde as últimas décadas do século XX, a globalização tem se tornado um fenômeno cada vez mais presente nas pautas jornalísticas, nos embates acadêmicos e nas práticas cotidianas de milhões de brasileiros.

No entanto, ainda hoje, muitas pessoas parecem desconhecer o seu significado e os impactos socioespaciais provocados por ele, mas, como indicado a seguir, o termo globalização relaciona-se a um conceito complexo, que não apresenta uma definição única e universal.

De acordo com Barbosa (2001), a globalização consiste em uma aceleração do intercâmbio de mercadorias, capitais, informações e ideias entre os vários países, o qual ocasiona uma redução das fronteiras geográficas.

Para Strazzacappa e Montonari (2003), a globalização é uma tendência crescente de unificação de todos os povos e países da Terra, tornando-os cada vez mais independentes, em termos econômicos e socioculturais. Por sua vez, Magnoli (2003) a considera como um processo pelo qual o espaço mundial adquire unidade.

Apesar das diferenças semânticas, as definições em destaque (que não são as únicas existentes), trazem algo em comum nas suas entrelinhas. Em síntese, as três tratam a globalização como um processo de aproximação política, cultural e econômica entre pessoas e/ou países.

Além do mais, os seus propositores concordam que esse movimento de aproximação começou a ganhar relevância nos idos do século XVI, no bojo de um importante período histórico, conhecido como Grandes Navegações ou Era dos Descobrimientos.

Com base nessas observações e sob a inspiração da proposta de análise de conteúdo por temática e frequência difundida por Bardin (2011), a qual consiste no agrupamento de elementos que apresentam certas semelhanças entre si e na contagem de quantas vezes cada um deles, aparece no material a ser analisado, nos colocamos a identificar nos quadrinhos digitais criados pelos sujeitos participantes desta investigação, elementos que, por ventura, apresentavam uma relação direta ou indireta com a noção de construção de um mundo globalizado.

Por conseguinte, pensamos que a presença dos referidos elementos pode ser encarada como um indício do entendimento das questões socioespaciais abordadas em sala de aula.

De tal modo, para subsidiar o desenvolvimento do nosso trabalho de análise, optamos pelo estabelecimento prévio de 6 categorias (Figura 18).

Figura 18 – Categorização: quadrinhos autorais



Fonte: Elaborado pelo autor, 2017.

A primeira delas denominada recursos tecnológicos engloba os meios de transporte e comunicação, os quais na concepção de Harvey (1992) têm contribuído para o encolhimento gradativo do mapa do mundo, ou seja, graças ao processo evolutivo de tais artefatos, pessoas, mercadorias e informações conseguem alcançar os seus destinos de maneira instantânea ou em um intervalo de tempo cada vez menor.

Com essa redução relativa das distâncias, a sociedade contemporânea pôde acompanhar de perto a manifestação de uma característica marcante da sociedade contemporânea: a intensificação dos fluxos econômicos e sociais.

Portanto, verificamos a existência de uma linha tênue entre o processo de globalização, os recursos tecnológicos mencionados anteriormente e as demais categorias estabelecidas (deslocamentos, trocas comerciais, trocas culturais, conceitos-chave e aspectos negativos).

Dando continuidade a apresentação do raciocínio que originou a categorização em questão, o dicionário Priberam da Língua Portuguesa, indica que o termo deslocamento significa ato ou efeito de deslocar ou de se deslocar. E, foi justamente por reconhecermos a importância e a intensidade das movimentações internas (nacionais) e externas (internacionais) de pessoas entre e nas diferentes partes da superfície terrestre, que se deu a concepção da categoria 2, intitulada deslocamentos.

Enquanto, a produção e/ou a aquisição e venda de bens e serviços são fenômenos constituintes da categoria 3, denominada trocas comerciais, a qual foi estruturada a partir da observação dos infindáveis fluxos comerciais estabelecidos entre as diferentes nações, independentemente de seus respectivos níveis de desenvolvimento econômico, o que para Magnoli (2013), acaba por ser a característica mais marcante do processo de globalização.

Por sua vez, a categoria 4 intitulada trocas culturais, diz respeito à difusão de bens materiais e imateriais (costumes, culinária, idioma, música, valores, entre outros) de um determinado povo pelos quatro cantos do mundo.

De acordo com Magnoli (2003) e Strazzacappa e Montonari (2003), esse fenômeno contribui para o estabelecimento de uma crescente homogeneização de hábitos, o qual pode ser interpretado como o motor de propulsão da construção de uma cultura a nível mundial.

Retomando as questões de ordem econômica, a categoria 5 qualificada como conceitos-chave foi concebida para abranger duas tendências do mundo globalizado: a expansão das empresas multinacionais e a formação de blocos econômicos regionais.

Com base na definição proposta pela Conferência do Comércio e Desenvolvimento das Nações Unidas (UNCTAD), Barbosa (2001) observa que as empresas multinacionais são organizações que realizam suas atividades econômicas para além das fronteiras de seu país de origem.

Para se ter uma noção do poderio econômico de tais organizações, as 50 primeiras posições do *ranking* das maiores empresas do mundo, elaborado pela Revista Forbes (2016), eram ocupadas por multinacionais, muitas delas, bastante conhecidas por nós, em virtude de seus produtos ou de suas filiais instaladas no território brasileiro, como é o caso do (a): *Apple, Toyota, Walmart, Samsung, Allianz, Volkswagen, Nestlé, Santander, Microsoft, Google, P&G, Ford, General Motors, BMW, Shell*, entre outras.

O valor de mercado das empresas mencionadas está estimado individualmente acima dos US\$ 49 bilhões, o que nos leva a crer que as multinacionais, realmente atuam como os principais agentes de construção do mundo globalizado.

Ainda sobre a categoria Conceitos-chave, outro tipo de organização merece destaque: os blocos econômicos regionais, os quais podem ser compreendidos

como um conjunto de países que se associam multilateralmente para a obtenção de benefícios comerciais mútuos, como é o caso do Mercado Comum do Sul (Mercosul), do Acordo de Livre Comércio da América do Norte (NAFTA) e da União Europeia (UE).

Nesse sentido, Magnoli (2003), esclarece que a formação de blocos econômicos é uma estratégia adotada pelos Estados Nacionais para inserir e/ou aumentar a participação de suas economias no contexto da globalização. Isso porque ao se efetivar como membro de uma organização dessa natureza, teoricamente, um país multiplica o seu poder de negociação de mercadorias (compra/venda) por conta da redução e/ou eliminação das taxas de exportação e da ampliação do seu mercado consumidor.

Finalmente, chegamos a categoria 6 designada como aspectos negativos, a qual abarca os problemas socioespaciais do mundo global, discutidos nas obras de Magnoli (2003), Strazzacappa e Montonari (2003), Santos (2002) e Barbosa (2001), como o desemprego estrutural, o aprofundamento das desigualdades entre ricos e pobres, o aumento dos índices de criminalidade, a degradação do meio ambiente, entre outros.

Ao analisarmos os 22 quadrinhos digitais criados pelos estudantes, verificamos em todos eles, a presença de elementos que podem ser direta ou indiretamente associados ao processo de globalização, por intermédio das categorias pré-estabelecidas (Tabela 1).

Os dados revelam ainda, que em 50% e 32% das HQs autorais, foram encontrados elementos pertencentes, respectivamente, a três e quatro categorias. Nesse sentido, os quadrinhos apresentados nos Anexos A, B, C e D, constituem exemplos representativos dessa constatação.

Os quadrinhos intitulados Essa Tal Globalização (Anexo A) e A Globalização do Campo (Anexo B), trazem em si, elementos que podem ser relacionados a 4 categorias, a saber:

HQ15 – Essa Tal Globalização: avião, celular, leitor de MP3, ônibus e telefone fixo (categoria 1); passeio ao shopping e viagem internacional (categoria 2); aquisição de uma mercadoria (categoria 3); menção ao conceito de empresas multinacionais (categoria 5).

HQ7 – A Globalização do Campo: automóvel, avião, caminhão, máquina agrícola e navio (categoria 1); ida a cidade, viagem internacional de negócios e

recebimento de mercadoria (categoria 2); importação de um insumo de produção e comercialização da safra (categoria 3); menção ao nome de uma multinacional (categoria 5).

Tabela 1 – Distribuição de Elementos por Categorias

	<i>Recursos Tecnológicos</i>	<i>Deslocamentos</i>	<i>Trocas Comerciais</i>	<i>Trocas Culturais</i>	<i>Conceitos-Chave</i>	<i>Aspectos Negativos</i>	Total
HQ1	2	1	1		1		5
HQ2	2	3			1		6
HQ3	2	1	2		1		6
HQ4	1	2				1	4
HQ5	2	1					3
HQ6	7	3				2	12
HQ7	5	3	2		1		11
HQ8	6	2					8
HQ9	3	2	1		3		9
HQ10	2	1		1			4
HQ11	2	3	1		1		7
HQ12	4	1			1		6
HQ13	5	4		1			10
HQ14	2	2					4
HQ15	5	2	1		1		9
HQ16	1	2	1		1		5
HQ17	4	1	1	1			7
HQ18	4	2	2		1		9
HQ19	1	2	1			1	5
HQ20	1	1	1				3
HQ21	2	2	1	1			6
HQ22	1	1					2
Total	64	42	15	4	12	4	141

Fonte: Elaborado pelo autor, 2017.

Por sua vez, os quadrinhos intitulados O Mundo Globalizado do Futebol (Anexo C) e Um Dia Qualquer (Anexo D), trazem em si, elementos que podem ser relacionados a 3 categorias, a saber:

HQ12 – O Mundo Globalizado do Futebol: avião, câmera fotográfica, filmadora e televisão (categoria 1); viagem internacional (categoria 2); placas publicitárias de empresas multinacionais (categoria 5).

HQ6 – Um Dia Qualquer: automóvel, avião, bicicleta, celular, motocicleta, sistema de monitoramento de segurança e telefone fixo (categoria 1), idas à delegacia, chegada dos policiais para o atendimento da ocorrência e volta para a casa com o automóvel recuperado (categoria 2); roubo e contrabando de veículos para países vizinhos (categoria 6).

Em termos técnicos e estéticos, os quadrinhos criados no âmbito desta investigação, não devem ser comparados com as HQ lançadas no mercado editorial por quadrinistas profissionais. É certo também que grande parte dessas narrativas poderia apresentar continuidade ou um aprofundamento das questões conceituais abordadas em sala de aula.

Contudo, o que mais nos importa é o engajamento dos estudantes, verificado no decorrer de todo o processo criativo e as possibilidades de aprendizagem abertas ou ampliadas por ele.

Compreendemos ainda, que por trazer em seu interior sonhos e fatos vivenciados por seus autores como o aumento dos índices de criminalidade; a invasão das tecnologias no cotidiano das pessoas; o desejo de se tornar um jogador de futebol reconhecido internacionalmente; de realizar uma viagem aérea ou de conhecer uma cidade que é considerada um dos principais cartões postais do mundo; as HQs em destaque nos Apêndices da dissertação, não se trata apenas de uma amostra de atividades escolares concluídas com êxito.

Para finalizarmos essa ação reflexiva, gostaríamos de destacar a presença de elementos pertencentes às categorias deslocamentos e recursos tecnológicos na totalidade dos quadrinhos analisados.

Aproveitamos a oportunidade para também esclarecer que apesar de possuir extrema relevância social, os aspectos negativos relacionados ao processo de globalização (categoria 6) foram contemplados em apenas de 13% das narrativas criadas – o que não significa dizer que os estudantes não tenham compreendido a face sombria e contraditória do processo de globalização, mas que serviu como um alerta, que nos conduziu a realizar uma retomada das discussões sobre o consumismo, a degradação ambiental e o aprofundamento das desigualdades sociais a nível mundial, no decorrer do ano letivo.

6.3 Análise da entrevista coletiva

Para finalizar a etapa prática dessa investigação e evidenciar as impressões dos sujeitos participantes em relação ao nosso trabalho de Ensino de Geografia, optamos pela realização de uma entrevista coletiva.

Além de servir como mais um momento formativo, a atividade em questão proporcionou a realização de novas discussões teóricas sobre as implicações socioespaciais do processo de globalização e a nosso ver, ela se mostrou a alternativa mais apropriada, no sentido de evitarmos a impessoalidade e as respostas curtas afirmativas e/ou negativas, que certamente surgiriam com a aplicação de um questionário, independentemente do seu formato.

A referida entrevista ocorreu em uma data previamente agendada, mas, por motivos de diversas ordens, na ocasião 6 estudantes se fizeram ausentes. Assim, o seu desenvolvimento contou com a participação efetiva de 34 estudantes, tendo em vista que, outros 4 acompanharam os depoimentos dos colegas, mas não quiseram se manifestar por vergonha e/ou timidez.

Aliás, essa foi a principal dificuldade enfrentada para a sua concretização, pois a presença do gravador de voz intimidou os sujeitos participantes, que relutaram em socializar as suas impressões em relação à criação dos quadrinhos digitais, o que é perfeitamente compreensível, se considerarmos que os mesmos, estão inseridos em um processo de formação e desenvolvimento pessoal.

Esse fato nos fez refletir e para não comprometermos a continuidade da pesquisa, recorremos ao registro manual dos apontamentos dos sujeitos participantes. Logo, eles foram comunicados sobre essa alteração técnica e visivelmente bem mais à vontade, organizados sob o formato de um grande círculo, começaram a responder individualmente, os questionamentos feitos pelo professor (Apêndice 2).

Inspirados mais uma vez, nos princípios de categorização propostos por Bardin (2011), realizamos uma leitura superficial do material coletado, a partir da qual, estabelecemos previamente um total de 3 categorias (Figura 19).

Figura 19 – Categorização: entrevista coletiva

Fonte: Elaborado pelo autor, 2017.

Essas categorias englobam aspectos gerais em relação ao trabalho de Ensino de Geografia desenvolvido e considerando que os seus respectivos conteúdos guardam uma relação direta com a contemplação do objetivo geral desta investigação, julgamos pertinente detalhá-las a seguir:

A categoria 1 denominada Processo (Tabela 2) foi concebida e organizada a partir dos seguintes questionamentos: Como foi criar os quadrinhos digitais? O que foi positivo ou deixou a desejar na visão dos participantes?

Tabela 2 – Categoria Processo (Frequência e Temáticas)

	Temáticas	Frequência
Ludicidade	Criativo	02
	Divertido / Legal	11
	Interessante / Diferente	18
Infraestrutura	Conexão lenta	07
	Erros no <i>software</i>	01
	Problemas no computador	03
Total		42

Fonte: Elaborado pelo autor, 2017.

No Quadro 3 listamos alguns exemplos de apontamentos representativos dessa categoria.

Quadro 3 – Apontamentos da Categoria Processo

Sujeitos	Apontamentos
S1	“Foi muito bom. Uma maneira criativa de aprender. Só que alguns personagens que criamos, desapareceram”.
S17	“Eu achei divertido e aprendi coisas novas”.
S7	“Eu gostei muito. Foi um jeito divertido de aprender”.
S2	“Acho que brincamos de criar e aprendemos mais, sem perceber”.
S25	“Eu aprendi de um jeito diferente e achei muito bom, ainda mais por gostar de histórias em quadrinhos”.
S15	“Foi interessante. Um tipo de aula diferente, mas deu vários erros, na hora que fui salvar meus quadrinhos”.
S30	“Foi bom criar as nossas próprias histórias, o único problema era a velocidade da internet”.
S31	“Foram aulas diferenciadas. Nelas, nós pudemos aprender mais com a ajuda da tecnologia. Só que o meu computador estava lento e desligou sozinho várias vezes”.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2017.

Como pode ser observado na Tabela 2 e no Quadro 3, grande parte dos apontamentos socializados pelos estudantes deu ênfase ao caráter lúdico (interessante/diferente e divertido/legal) do trabalho de Ensino de Geografia, pautado na criação dos quadrinhos digitais.

A questão da ludicidade abordada por Fantin (2016a), Prata-Linhares (2011) e Roloff (2010), em linhas gerais, é considerada pelas autoras um elemento fundamental nos processos de ensino e aprendizagem.

Esse posicionamento ganha relevância, se considerarmos tudo aquilo que aprendemos desde a infância, interagindo com o meio a partir de diversas brincadeiras.

Outro aspecto não menos importante, evidenciado pelos sujeitos participantes diz respeito aos problemas/dificuldades de conexão junto à rede mundial de computadores, verificados *in loco* na escola.

Essa problemática relaciona-se com os problemas de infraestrutura predominantes nas escolas brasileiras e mencionados na pesquisa do Instituto Todos Pela Educação (2017), bem como nas obras de Fantin (2012) e Moran (2007).

A categoria 2 denominada Aprendizagem (Tabela 3) foi concebida e organizada a partir do seguinte questionamento: por que os estudantes pensam que ficou mais fácil entender as questões socioespaciais com a criação dos quadrinhos digitais?

Tabela 3 – Categoria Aprendizagem (Frequência e Temáticas)

Temáticas		Frequência
Agentes Facilitadores	Atividades práticas	8
	Contextualização	31
	Trabalho com imagens	7
	Uso de tecnologias	27
Total		73

Fonte: Elaborado pelo autor, 2017.

No Quadro 4 listamos alguns exemplos de apontamentos representativos dessa categoria

Quadro 4 – Apontamentos da Categoria Aprendizagem

Sujeitos	Apontamentos
S24	“Eu acho que ficou mais fácil entender a matéria, pois nós colocamos em prática o que foi aprendido em sala de aula”.
S19	“Eu acho que tudo a ver com a globalização porque eu usei uma tecnologia (o computador) para criar a minha história”.
S10	“Tem tudo a ver. Eu, por exemplo, uso o celular ou o computador para falar com os meus familiares que estão distantes, lá na região Norte.”
S21	“Eu acredito que fica mais fácil aprender com as imagens, como aquelas que nós colocamos nos quadrinhos”.
S6	“Achei mais fácil aprender, porque qualquer dúvida que surgia era só fazer uma pesquisa na internet”.
S11	“Ficou mais fácil e interessante porque o computador chama mais a nossa atenção.”
S25	“Para mim, ficou mais fácil porque tinha o computador”.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2017.

Como pode ser observado na tabela 3 e no Quadro 4, a maior parte dos apontamentos socializados pelos estudantes reconheceu a importância desempenhada pelas TDICs na realização da atividade proposta e identificou a aplicabilidade dos conteúdos abordados em diversas práticas cotidianas.

Inclusive, alguns chegaram a mencionar que a junção desses fatores teria facilitado o entendimento dos fenômenos em discussão.

A incorporação das TDICs nas práticas escolares é abordada por Fantin (2016b), Gabriel (2013), Kenski (2012), Moran (2007). Contudo, em nenhum momento, os autores mencionados colocam os artefatos culturais digitais como elementos indispensáveis para a ocorrência do aprendizado de qualquer conteúdo curricular, o que por sua vez, estaria mais relacionado a uma questão de ordem metodológica.

Eis que ganha importância a contextualização dos conteúdos, um dos pilares do movimento escolanovista apresentado na obra de Lourenço Filho (2002) e que diz respeito a abordagem das temáticas curriculares a partir das experiências vivenciadas pelos estudantes.

Por fim, a categoria 3 denominada Autoria (Tabela 4) foi concebida e organizada a partir dos seguintes questionamentos: O que os sujeitos participantes relataram sentir com a publicação dos seus quadrinhos? Eles gostariam de continuar criando essas narrativas na escola?

Tabela 4 – Categoria Autoria (Frequência e Temáticas)

	Temáticas	Frequência
Sentimentos	Admiração / Surpresa	3
	Ansiedade	1
	Felicidade	12
	Orgulho	9
	Preocupação	5
	Vergonha	4
Continuidade	Aprovação	34
Total		68

Fonte: Elaborado pelo autor, 2017.

No Quadro 5 listamos alguns exemplos de apontamentos representativos dessa categoria.

Quadro 5 – Apontamentos da Categoria Autoria

Sujeitos	Apontamentos
S17	“Fiquei surpreso. Eu não imaginava que o que eu aprendi pudesse ser visto por pessoas do mundo todo”.
S9	“Fiquei ansioso para saber a reação das pessoas que acessaram a minha HQ”.
S11	“Me senti feliz. Eu sempre gostei de quadrinhos e agora eu tenho a minha própria história”.
S3	“Fiquei orgulhoso por expor o meu trabalho”.
S28	“Fiquei meio preocupado. Foi a primeira vez que eu criei uma história na internet”.
S32	“Fiquei com vergonha. As pessoas podem não gostar da história que criei”.
S4	“Seria bom estudar os conteúdos de todas as matérias de uma forma diferente”.
S26	“Gostaria, porque é legal, diferente e distrai a mente”.
S29	“Sim, porque é legal e bem melhor do que ficar na sala de aula fazendo lição”.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2017.

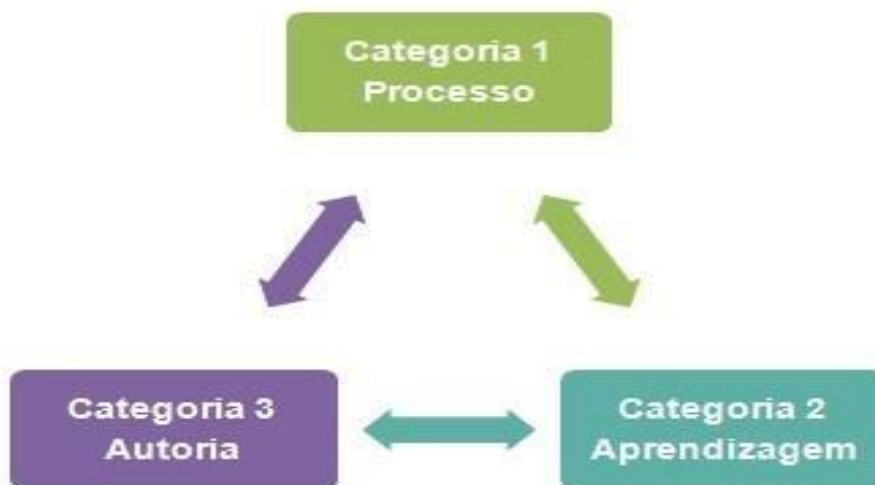
Como pode ser observado na tabela 4 e no Quadro 5, a maior parte dos apontamentos socializados pelos estudantes diz respeito à manifestação de sentimentos positivos que podem ser diretamente vinculados ao conceito de ludicidade analisado na categoria 1, como por exemplo, a felicidade.

Todavia, não podemos deixar de ressaltar também a manifestação de algumas posturas restritivas (preocupação e vergonha), as quais se relacionam com a questão da privacidade, temática explorada na obra de Palfrey e Gasser (2011).

Entretanto, como todos os estudantes revelaram o desejo de continuar participando de futuras ações pedagógicas que envolvam a criação de quadrinhos digitais no contexto escolar, pensamos que a realização da atividade proposta no âmbito desta pesquisa foi bastante significativa para eles, o que por si só, é suficiente para reforçar a pertinência da questão da autoria difundida por Nogueira (2012).

Não poderíamos encerrar essa seção de análise, sem antes mencionar que as categorias pré-estabelecidas foram exploradas separadamente para possibilitar uma visão mais detalhada de seus respectivos conteúdos. Portanto, devemos nos lembrar que elas se interligam e se complementam, conforme sugerido pela Figura 20.

Figura 20 – Relação entre Categorias



Fonte: Elaborado pelo autor, 2017.

Esse seria um dos motivos geradores das boas perspectivas abertas com o trabalho pedagógico de criação de quadrinhos proposto e analisado no âmbito desta investigação.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por ter tido uma ampla aceitação e promovido o empoderamento dos estudantes mediante a contextualização dos conteúdos, o protagonismo juvenil e a utilização de artefatos culturais digitais no processo de ensino-aprendizagem de questões socioespaciais contempladas pela Proposta Curricular de Geografia da SEE/SP, a criação de quadrinhos digitais desenvolvida no âmbito desta investigação, revelou-se uma prática pedagógica mais interativa e significativa.

Contudo, para a sua viabilização nos deparamos com uma série de problemas infraestruturais e organizacionais, a saber: o número limitado de computadores, a baixa velocidade de conexão com a internet ou até mesmo a ausência dela e o tempo reduzido de duração cada aula – todos contornados a partir da realização de pequenas adaptações como a organização dos estudantes em duplas, o reagendamento das atividades de criação, o prolongamento das aulas em alguns minutos e a compreensão de outros professores.

Apesar dos percalços enfrentados, a inserção das TDICs na exploração da perspectiva da autoria, trouxe uma dinâmica diferente para as aulas de Geografia, na qual o computador e a internet, não foram utilizados como artigos pitorescos, objetivando tão somente a passagem do tempo ou o desvio do desenvolvimento das atividades curriculares.

Percebemos também, que da mesma forma que as HQs, os artefatos culturais digitais supramencionados fazem e/ou fizeram parte da vida dos estudantes, o que certamente contribuiu para o engajamento dos mesmos no processo de criação dos quadrinhos digitais.

Nesse sentido, identificamos em todas as narrativas autorais, a presença de elementos que servem como indícios de que houve um entendimento/apropriação das questões teóricas discutidas em sala de aula por parte dos sujeitos participantes.

Apesar de terem sido apercebidos em um contexto específico e reduzido, esses resultados apontam que a criação de quadrinhos digitais é uma ação didática que apresenta potencial para ser difundida nas escolas de educação básica, no âmbito da Geografia ou de qualquer outra disciplina curricular, como também no desenvolvimento de projetos interdisciplinares e, quiçá nos estabelecimentos de ensino superior, nos cursos destinados a formação de professores, para que no

futuro, ela possa alcançar um número cada vez maior de estudantes e salas de aulas.

No entanto, esse ainda é um cenário surreal no Brasil, em decorrência da falta de infraestrutura que acomete grande parte das nossas escolas e da escassa produção acadêmica sobre o potencial pedagógico das HQs, no formato digital e no universo *online*.

Independentemente disso, as possibilidades mencionadas se apresentam como perspectivas para o delineamento de futuros empreendimentos científicos que partam do seguinte questionamento: os resultados positivos em relação ao trabalho pedagógico de criação de quadrinhos digitais por nós verificados, também são observáveis em outras circunstâncias, envolvendo um universo mais abrangente de alunos e/ou disciplinas curriculares?

Discussões a parte, julgamos pertinente retomar o questionamento deixado por Costa (2012), se as HQs estão perdendo terreno com a popularização das tecnologias digitais.

Após uma breve reflexão sobre esse fenômeno, admitimos que os jovens do século XXI estão acompanhando com certo entusiasmo a evolução dos artefatos culturais que compõem o universo das TDICs, como os *smartphones* e as redes sociais – o que, no entanto, não significa dizer que as mídias tradicionais como as HQs, estejam caindo em esquecimento.

Esse é mais um bom motivo para continuarmos investindo na criação dos quadrinhos digitais em nossas práticas pedagógicas e como profissionais da aprendizagem, pensamos que eventuais melhorias na educação básica nacional podem vir a se tornar realidade, a partir da somatória de pequenas ações descentralizadas como a desenvolvida no âmbito desta investigação.

Por fim, gostaríamos de lembrar que todos os sujeitos participantes desse estudo, inclusive aqueles residentes nas áreas rurais, em maior ou menor grau, possuem acesso facilitado aos sofisticados *smartphones* e executam regularmente diversas atividades na rede mundial de computadores.

Como estamos a tratar de um grupo de estudantes matriculados em uma escola pública e proveniente de famílias de classes sociais menos favorecidas, essa observação pode ser tida como um esboço representativo da realidade socioeconômica do alunado brasileiro. De tal forma, imaginamos que a crescente popularização dos dispositivos móveis e um eventual avanço dos níveis de acesso

às redes móveis, poderão, no futuro, auxiliar professores e alunos a contornarem o cenário de escassez tecnológica e exclusão digital que em pleno século XXI, ainda acomete a maior parte de nossas escolas, ampliando o horizonte a ser explorado pelos pesquisadores em educação deste país.

8 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. de; VALENTE, J. A.. **Tecnologias e Currículo: trajetórias convergentes ou divergentes?**. São Paulo: Paulus, 2011.

ALONSO, K. M.. Tecnologias da Informação e Comunicação e Formação de Professores: sobre rede e escolas. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 104, 2008. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n104/a0629104.pdf>>. Acesso em: 03 abr.2017.

ANDRAUS, G.. O Trabalho com Histórias em Quadrinhos no Ensino Universitário in: SANTOS NETO, E.; SILVA, M. R. P.. **Histórias em Quadrinhos & Educação: formação e prática docente**. São Bernardo do Campo: Umesp, 2011.

ALVES, E.. **Cerrado em Quadrinhos: experiências e contribuições para o ensino de Geografia**. 2014. Dissertação (Mestrado) – Curso de Pós-graduação em Geografia, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1843/IGCC-9NZTAZ>>. Acesso em: 22 abr. 2016.

ANTUNES, C.. **(In)Disciplina e (Des)Motivação**. São Paulo: Paulus, 2012.

AQUINO, J. G.. Indisciplina Escolar: um itinerário de um tema/problema de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 101, 2016. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742016000300664&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em 02. jul2017.

BARBOSA, A.; FERNANDES, M. J. S.. O Piso Salarial em São Paulo: desvalorização dos professores. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 18, 2016. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/662/684>>. Acesso em: 30 jun 2017.

BARBOSA, F. A. de. **O Mundo Globalizado: política, sociedade e economia**. São Paulo: Contexto, 2001.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BIBE-LUYTEN, S. M.. **O Que é Histórias em Quadrinhos**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira da Educação**, Rio de Janeiro, s/v, n. 19, 2002. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em 20 jul.2017.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 12. ed. Brasília: Edições Câmara, 2016. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/documentos-e-pesquisa/edicoes/paginas-individuais-dos-livros/lei-de-diretrizes-e-bases-daeducacao-nacional>>. Acesso em: 11 jul.2016.

____. **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio:** linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, 2006. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 01.set.2017.

____. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Arte. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>>. Acesso em 15 jul.2017.

____. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Geografia. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1998. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/Arquivos/pdf/geografia.pdf>>. Acesso em: 15 jul.2017.

BRESSAN, T. R.. Dilemas da rede: *Web 2.0*, conceitos, tecnologias e modificações. In: **CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO**, 30, 2007, Santos. Anais... Santos: INTERCOM, 2007. Disponível em <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2007/resumos/R0555-1.pdf>>. Acesso em: 15 set.2017.

CAGNIN, A. L.. Yellow Kid, o Moleque que Não era Amarelo in: CALAZANS, F.. (Org.). **As Histórias em Quadrinhos no Brasil:** teoria e prática. São Paulo: Unesp Proex, 1997.

CALAZANS, F.. **História em quadrinhos na escola.** 3. ed. São Paulo: Paulus, 2008.

CARLOS, A. F. A.. (Org.). **A Geografia na sala de aula.** 5. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

CARTA CAPITAL. **A reorganização escolar em São Paulo acabou?.** Cerqueira César, 28 jun. 2016. Disponível em <<https://www.cartacapital.com.br/sociedade/a-reorganizacao-escolar-em-sao-paulo-acabou>>. Acesso em: 30 jul. 2017

CARVALHO, D.. **A Educação Está no Gibi:** Campinas: Papirus, 2006.

CARVALHO, V.. **Toondoo Tutorial.** Secretaria da Educação do Estado do Paraná, 2011. Disponível em <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/toondoo_tutorial.pdf>. Acesso em: 20 set.2017.

COLIN, F.. História da História em Quadrinhos Brasileira Contada pelos Autores in: CALAZANS, F.. (Org.). **As Histórias em Quadrinhos no Brasil:** teoria e prática. São Paulo: Unesp Proex, 1997.

CORTELLA, M.. **Paradigmas da Tecnologia na Educação.** São Paulo: Ser/Abril, 2014. (57 min), color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1Lvl_pG72Vk>. Acesso em: 15 jun. 2016.

COSTA, R. M.. **Geografias em Quadrinhos**: imaginando um mundo em sala de aula. 2012. Dissertação (Mestrado) – Curso de Pós-graduação em Geografia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/56278>>. Acesso em: 16 maio 2016.

CSIKSZENTMIHALYI, M. **A Descoberta do Fluxo**: a psicologia do envolvimento com a vida cotidiana. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

DIAMANTINO, S.. O Tico-Tico Que Eu Conheci... in: VERGUEIRO, W.; SANTOS, R. E.. (Org.). **O Tico-Tico**: centenário da primeira revista de quadrinhos do Brasil. Vinhedo: Opera Graphica, 2005.

EISNER, W.. **Quadrinhos e Arte Sequencial**: princípios e práticas do lendário cartunista. 4. ed. São Paulo: Wmf Martins Fontes, 2010.

FAILLA, Z. (Org.). **Retratos da Leitura no Brasil 4**. Rio de Janeiro: Sextante, 2016. Disponível em: <http://prolivro.org.br/home/images/2016/RetratosDaLeitura2016_livro_em_pdf_final_com_capa.pdf>. Acesso em 30 jun.2017.

FAILLA, Z. (Org.). **Retratos da Leitura no Brasil 3**. São Paulo: Imprensa Oficial, 2012. Disponível em: <<http://www.prolivro.org.br/images/antigo/4095.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

FANTIN, M.. Múltiplas Faces da Infância na Contemporaneidade: consumos, práticas e pertencimentos na cultura digital. **Revista de Educação Pública**, v. 25, n. 52, 2016a. Disponível em <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/3836/2617>>. Acesso em: 01. out.2017.

FANTIN, M.. “Nativos e imigrantes digitais” em questão: crianças e competências midiáticas na escola. **Revista Passagens**, v. 7, 2016b. Disponível em <www.periodicos.ufc.br/passagens/article/download/3652/327>. Acesso em: 20 out.2017.

FANTIN, M.. Mídia-educação no ensino e o currículo como prática cultural. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 2, 2012. Disponível em <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss2articles/fantin.pdf>>. Acesso em: 22 ago.2017.

FINI, M. I.. (Coord.) **Proposta Curricular do Estado de São Paulo**: Geografia. São Paulo: SEE, 2008.

FORBES BRASIL. **50 Maiores Empresas do Mundo em 2016**. São Paulo, 26 maio.2016. Disponível em: <<http://forbes.uol.com.br/listas/2016/05/50-maiores-empresas-do-mundo-em-2016/>>. Acesso em: 01 nov. 2017.

FRANCO, E. S.. **HQtrônicas**: do suporte papel à rede internet. 2. ed. São Paulo: Annablume & Fapesp, 2008.

FREIRE, P.. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática cotidiana. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P.. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, M. T. de. Tecnologias Digitais: cognição e aprendizagem. In Reunião Nacional da ANPed, 2015, Florianópolis. **Grupo de Trabalho 16: Educação e Comunicação**. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/wpcontent/uploads/2015/02/Trabalho-de-Maria-Teresa-de-Assun%C3%A7%C3%A3o-Freitas-para-o-GT16.pdf>>. Acesso em: 18 jul.2016.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Conselho de Classe: a visão dos professores sobre a educação no Brasil**, São Paulo: Fundação Lemann, 2015. Disponível em <http://www.fundacaolemann.org.br/wpcontent/uploads/2015/04/conselho_de_classe.pdf>. Acesso em: 28 jul.2017.

GABRIEL. M.. **Educ@R – a revolução digital na educação**. São Paulo: Saraiva, 2013.

GONSALES, F. Prefácio in: CARVALHO, D.. **A Educação Está no Gibi**. Campinas: Papyrus, 2006.

G1. **PROFESSORES de SP denunciam superlotação em escolas estaduais**. São Paulo, 02 fev. 2015. Disponível em: <<http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2015/02/professores-de-sp-denunciam-superlotacao-em-escolasestaduais.html>>. Acesso em: 30 jul. 2017.

HADDAD, S. (Coord.). **O Estado da Arte das Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos no Brasil: a produção discente da pós-graduação em educação no período 1986-1998**. São Paulo: Ação Educativa, 2000. Disponível em <<http://www.bdae.org.br/bitstream/123456789/2428/1/ejaea.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2016.

HARVEY, D.. **Condição Pós-Moderna**. São Paulo: Loyola, 1992.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Séries Históricas e Estatísticas: indicadores demográficos 1940 - 2010**. IBGE, 2010. Disponível em: <<https://serieestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?vcodigo=POP122>>. Acesso em: 20 out. 2017.

JUNIOR, G.. **A Guerra dos Gibis: a formação do mercado editorial brasileiro e a censura aos quadrinhos, 1933 - 64**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

KENSKI, V. M. **Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Editora Papyrus, 2012.

KIECKHOEFEL, J. C.. As Relações Afetivas Entre Professor e Aluno. In: **Congresso Nacional de Educação**, 10, 2011, Curitiba. Anais... Curitiba: Pontificia Universidade Católica do Paraná, 2011. Disponível em <http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5202_2668.pdf>. Acesso em 04. nov.2017.

MAGALHÃES, M. M. A.. In: O Almanaque D' O Tico-Tico In: VERGUEIRO, W.; SANTOS, R. E. (Org.). **O Tico-Tico: centenário da primeira revista de quadrinhos do Brasil**. Vinhedo: Opera Graphica, 2005.

LACOSTE, Y.. **A Geografia: isso serve, em primeiro lugar para fazer a guerra**. Campinas: Papirus, 2002.

LOURENÇO FILHO. M. B.. **Introdução ao Estudo da Escola Nova**. 14 ed. Rio de Janeiro: Eduerj, 2002.

MAGNOLI, D. **Globalização: estado nacional e espaço mundial**. São Paulo: Moderna, 2003.

MARCELO, C.. *Las Tecnologías para la Innovación y la Práctica Docente*. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.18, n. 52. Disponível em <http://www.scielo.Br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782013000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 09 maio2016.

MARINHO, S.; LOBATO, W.. Tecnologias digitais na educação: desafios para a pesquisa na pós-graduação em educação. In: **Colóquio de Pesquisa em Educação**, 6, 2008, Belo Horizonte. Anais...Belo Horizonte: 2008, p. 1-9.

McCLOUD, S.. **Desvendando os Quadrinhos**. São Paulo: M. Books, 2005.

MELO, A. A.; VLACH, V. R. F.; SAMPAIO, A. C. F.. História da Geografia Escolar brasileira: continuando a discussão. In: **VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação**, 2006, Uberlândia. Anais... Uberlândia: COLUBHE, 2006. Disponível em: <http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/239AdrianyMelo_VaniaRubia.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2017.

MGTV. **Vitrais de Igrejas Chama a Atenção em Uberaba**. TV Integração. Uberaba, 01 mar. 2016. color. Disponível em: <<http://g1.globo.com/minas-gerais/triangulo-mineiro/mgtv-1edicao/videos/t/triangulo-mineiro/v/vitrais-de-igrejas-chamam-a-atencao-em-uberaba/4851649/>>. Acesso em: 05 jun. 2017.

MORAES, A. C. R.. **Geografia: pequena história crítica**.15.ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

MORAN, J. M.. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.

MOYA, A.. **História das Histórias em Quadrinhos**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

NERI. M. C. (Coord). **O Tempo de Permanência na Escola e as Motivações dos Sem-Escola**. Rio de Janeiro: FGV/IBRE, 2009.

NOGUEIRA, N.. **Pedagogia dos Projetos**. São Paulo: Edições SM Brasil, 2012 (20 min), color. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=eguk20OL76c>>. Acesso em: 11 jun. 2016.

NOGUEIRA, N. R. **Pedagogia dos Projetos**: uma jornada interdisciplinar rumo ao desenvolvimento das múltiplas inteligências. 6. ed. São Paulo: Érica, 2001.

PALFREY, J.; GASSER, U.. **Nascidos na Era Digital**: entendendo a primeira geração de nativos digitais. Porto Alegre: Grupo A, 2011. Tradução de Magda França Lopes.

PAREDES-LABRA, J.. *La Renovación Pdagógica más Allá de las TIC en la Universidad. Matices. Revista de Posgrado. UNAM*, n. 20, 2003.

PERRENOUD, P.. **Avaliação da Excelência à Regulação das Aprendizagens**: entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PISCHETOLA, M.. **Inclusão Digital e Educação**: a nova cultura da sala de aula. Petrópolis: Vozes, 2016.

PRATA-LINHARES, M. M.; BOSSLER, A. P; CALDEIRA, P. Z.. Learning, Arts and Technology: creating animations in teacher education. In: Lily Orland - Barak; Cheryl J. Craig,. (Org.). International Teacher Education: Promising Pedagogies (Part B) **Advances in Research on Teaching**. Bingley, Reino Unido: Emerald Group Publishing Limited, 2015, v. 22B, p. 359-378. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1108/S1479-36872015000002501>>. Acesso em: 01.dez.2017.

PRATA-LINHARES, M. M.. O Professor e a Formação de Professores. In: Souza, R. C. C. R. de; Magalhães, S. M. O. (Org.). **Professores e Professoras**: poiésis e práxis. Goiânia: PUC Goiás, 2011.

PRATA - LINHARES, M. M.; SIQUEIRA, A. B.. Formação de professores e cultura digital: inovação e criatividade. In: BORGES, M. C.; AQUINO, F. O. (Org.). **A formação inicial de professores**: olhares e perspectivas nacionais e internacionais. Uberlândia: EDUFU, 2014.

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. **Semana Ilustrada**: história de uma inovação editorial. Rio de Janeiro: Secretaria Especial de Comunicação Social, 2007.

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

QUANDO SINTO QUE JÁ SEI. Direção de Sagrado; A., Perez, R.; Lima, A.. Brasil: Despertar Filmes, 2014. (78 min.), color. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=HX6P6P3x1Qg>>. Acesso em: 17 jul. 2016.

REIS, R. R. dos. **Juventude e Conhecimento Escolar**: um estudo sobre o (Des)interesse. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

_____. A Escola e a Produção do Desinteresse. In **Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**, 16, 2012, Campinas. Anais... Campinas: Universidade de Campinas, 2012. Disponível em: <<http://www2.unimep.br/endipe/2193c.pdf>>. Acesso em: 20. out. 2017.

RIBEIRO, M. L.. A afetividade na relação educativa. **Estudos de Psicologia**. v. 27, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v27n3/12.pdf>>. Acesso em: 13 out./2017.

ROLOFF, E. M.. A importância do lúdico em sala de aula. In: **Semana de Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul**, 10, 2009, Porto Alegre. Anais... Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009. Disponível em: <http://ebooks.pucrs.br/edi_pu_crs/anais/Xsemanadeletras/comunicacoes/Eleana-Margarete-Roloff.pdf>. Acesso em: 16 out.2017.

SANTOS, M.. **Por Uma Outra Globalização**: do pensamento único à condição universal. Rio de Janeiro: Record, 2002.

SANTOS NETO, E.; SILVA, M. R. P.. **Histórias em Quadrinhos & Educação**: formação e prática docente. São Bernardo do Campo: Umesp, 2011.

SECRETARIA DA EDUCACAO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Governo Lança Plano Tecnológico para a Educação**: mais de 5,4 mil escolas terão rede wi-fi. **SEE/SP**. São Paulo, 28 set.2017. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/governo-lanca-plano-tecnologico-para-educacao-mais-de-5-4-mil-escolas-terao-rede-wi-fi/>>. Acesso em: 28 set. 2017.

SILVA, C. A. A. da. **Além dos Muros da Escola**: as causas do desinteresse, da indisciplina e da violência dos alunos. São Paulo: Papyrus, 2011.

SILVA, D.. O Tico-Tico Que Eu Conheci... in: VERGUEIRO, W.; SANTOS, R. E. (Org.). **O Tico-Tico**: centenário da primeira revista de quadrinhos do Brasil. Vinhedo: Opera Graphica, 2005. 251 p.

SILVA, E. I.. **A Linguagem dos Quadrinhos na Mediação do Ensino de Geografia**: charges e tiras de quadrinhos no estudo de cidade. 2010. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-graduação em Geografia, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010. Disponível em: <<http://repositorio.bc.ufg.br/handle/ri/10766>>. Acesso em: 02 jun. 2016.

SILVA, E. P.; DUARTE, M. C.. O Desenho de Histórias em Quadrinhos: uma introdução in: SANTOS NETO, E.; SILVA, M. R. P. **Histórias em Quadrinhos & Educação**: formação e prática docente. São Bernardo do Campo: Umesp, 2011.

SILVA, M. R. P.. Histórias em Quadrinhos e Leitura de Mundo: a linguagem quadrinhística na formação de professores e professoras in: SANTOS NETO, E.; SILVA, M. R. P. **Histórias em Quadrinhos & Educação**: formação e prática docente. São Bernardo do Campo: Umesp, 2011.

SIQUEIRA, A. B.; SEBASTIÃO, A. P. F. Narrativas com Aplicativos Web In SIQUEIRA, A. B. de; FERNANDES, N. A. M.; ROTHBERG, D. (Org.).

Mídia-Educação, Cidadania Hídrica e Letramento Mediado por Tecnologias.

Disponível em <https://drive.google.com/file/d/0B4fwvvhm_1KqwWXJvelRRRHE5ZVk/view>. Acesso em: 22. nov. 2017.

SOUZA, V. A. de. A Geografia “Contada” em Quadrinhos: Relato de Uma Experiência Profissional in: GUIMARÃES, R. B. *et. al* (Org.). **Desafios para a Docência em Geografia: teoria e prática.** 2. ed. São Paulo: Unesp/Nead, 2013.

SOUZA, W. A. In: **HQ EDIÇÃO ESPECIAL - Episódio 1.** Direção de Angelo Defanti. S.i.: Hbo, 2014a. (56 min.), Color.

STRAZZACAPPA, C.; MONTANARI, V.. **Globalização: o que é isso, afinal?.** São Paulo: Moderna, 2003.

TODOS PELA EDUCAÇÃO (Coord.). **O que pensam os professores brasileiros sobre a tecnologia digital em sala de aula?** Disponível em <https://www.todospelaeducacao.org.br//arquivos/biblioteca/final_pesquisa_professores_e_tecnologia.pdf>. Acesso em: 11.nov.2017.

TRIPP, D.. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v. 31, n. 3. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>>. Acesso em 03maio2017.

VERGUEIRO, W.. As Dimensões Educativa e Moral de O Tico-Tico in: Silva, D. O Tico-Tico Que Eu Conheci... in: VERGUEIRO, W.; SANTOS, R. E. (Org.). **O Tico-Tico: centenário da primeira revista de quadrinhos do Brasil.** Vinhedo: Opera Graphica, 2005.

VERGUEIRO, W.. Quadrinhos e Educação Popular no Brasil: Considerações à Luz de Algumas Produções Nacionais In VERGUEIRO, W.; RAMOS, P. (Org.) **Muito Além dos Quadrinhos: análises e reflexões sobre a 9ª Arte.** São Paulo: Devir, 2009. 2

VERGUEIRO, W.. Uso das HQs no Ensino in: RAMA, A.; VERGUEIRO, W. (Org.). **Como Usar as Histórias em Quadrinhos na Sala de Aula.** 4. ed. Contexto: São Paulo, 2014.

VERGUEIRO, W.; RAMOS, P.; CHIMEN, N. (Org.). **Os Pioneiros no Estudo de Quadrinhos no Brasil.** São Paulo: Criativo, 2013.

VERGUEIRO, W.; SANTOS, R. E. (Org.). **O Tico-Tico: centenário da primeira revista de quadrinhos do Brasil.** Vinhedo: Opera Graphica, 2005.

APÊNDICE A – Questionário aplicado aos sujeitos participantes

Sexo:

Feminino Masculino

Faixa Etária:

12 - 13 anos 14 - 15 anos 16 - 17 anos

Local de Residência:

Zona Rural Zona Urbana

Turma:

9º Ano A 9º Ano B

Período:

Matutino Vespertino

Você gosta de Geografia?

Não Sim

Em relação aos conteúdos abordados nas aulas da disciplina supramencionada:

Acredito que são importantes porque percebo a influência deles no meu cotidiano.

Acredito que são irrelevantes porque não percebo a influência deles no meu cotidiano.

Ainda não possuo uma opinião formada sobre o assunto.

Você gosta de histórias em quadrinhos?

Não Sim

Com que frequência você costuma ler materiais quadrinizados?

- Diariamente
 Semanalmente
 Mensalmente
 Bimestralmente
 Nunca

Quantas obras quadrinizadas você leu o ano passado?

- Nenhuma
 01 - 04
 05 - 08
 09 - 12
 Acima de 12

Você costuma realizar atividades que envolvem a utilização de histórias em quadrinhos no ambiente escolar?

- Não
 Sim (Exemplifique):
-
- 100 caracteres restantes*

Analise as informações apresentadas a seguir:

	Concordo	Discordo	Não Sei
As histórias em quadrinhos é um tipo de material voltado exclusivamente ao público infantil.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
As histórias em quadrinhos podem ser utilizadas como recurso didático nas aulas de qualquer componente curricular (disciplina).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Eu posso aprender muito ao ler histórias em quadrinhos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Eu posso aprender muito ao criar minhas próprias histórias em quadrinhos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Entre os recursos tecnológicos listados a seguir, indique aqueles que você possui em sua residência:

- Computador
 Internet banda larga
 Notebook
 Smartphone
 Tablet
 TV por assinatura

Você já realizou algum curso de informática?

- Não
 Sim

Indique o seu nível de conhecimento em relação ao uso do computador e da internet:

1 - Básico / 2 - Intermediário / 3 - Avançado

★ ★ ★

0/3

Em média, quanto tempo por dia você fica conectado à internet?

Não me conecto diariamente
 1 - 2 horas
 3 - 4 horas
 5 - 6 horas
 Acima de 6 horas

Geralmente, onde você mais se conecta?

Em casa (rede doméstica)
 Em estabelecimentos comerciais (redes públicas)
 No celular (rede móvel)
 No trabalho
 Outro (Especifique):

100 caracteres restantes

Entre as atividades listadas a seguir, indique duas que você realiza com mais frequência quando está conectado:

Acompanho o noticiário do mundo e da minha região.
 Assisto filmes, disputo games ou ouço músicas.
 Converso com amigos, familiares ou outras pessoas em redes sociais.
 Estudo e me dedico ao cumprimento das tarefas escolares.
 Produzo e compartilho conteúdos próprios em diferentes canais.
 Outra (Especifique):

100 caracteres restantes

Entre os artefatos culturais digitais listados a seguir, indique três que você utiliza com maior frequência:

Blog
 E-mail
 Facebook
 Instagram
 Twitter
 WhatsApp
 Youtube
 Outro (Especifique):

100 caracteres restantes

Analise as informações apresentadas a seguir:

	Concordo	Discordo	Não sei
Estudar pode ficar mais interessante com o auxílio da internet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A internet pode ser utilizada como recurso didático nas aulas de qualquer componente curricular (disciplina).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Eu posso aprender muito ao navegar pela internet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

APÊNDICE B – Roteiro de perguntas da entrevista coletiva

01 – Fale sobre o que você achou de aprender os conteúdos da Geografia criando histórias em quadrinhos digitais. Conte coisas boas e ruins dessa experiência.

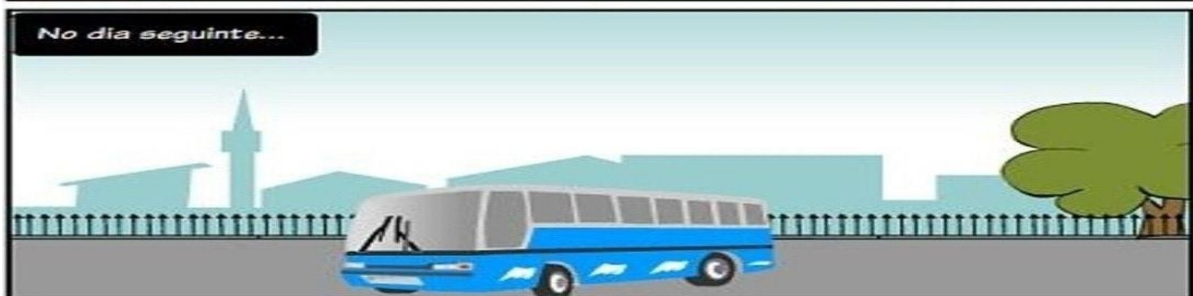
02 – A criação dos quadrinhos digitais tornou as aulas de Geografia mais interessantes e facilitou a compreensão do que estava sendo ensinado? Fale um pouco sobre isso.

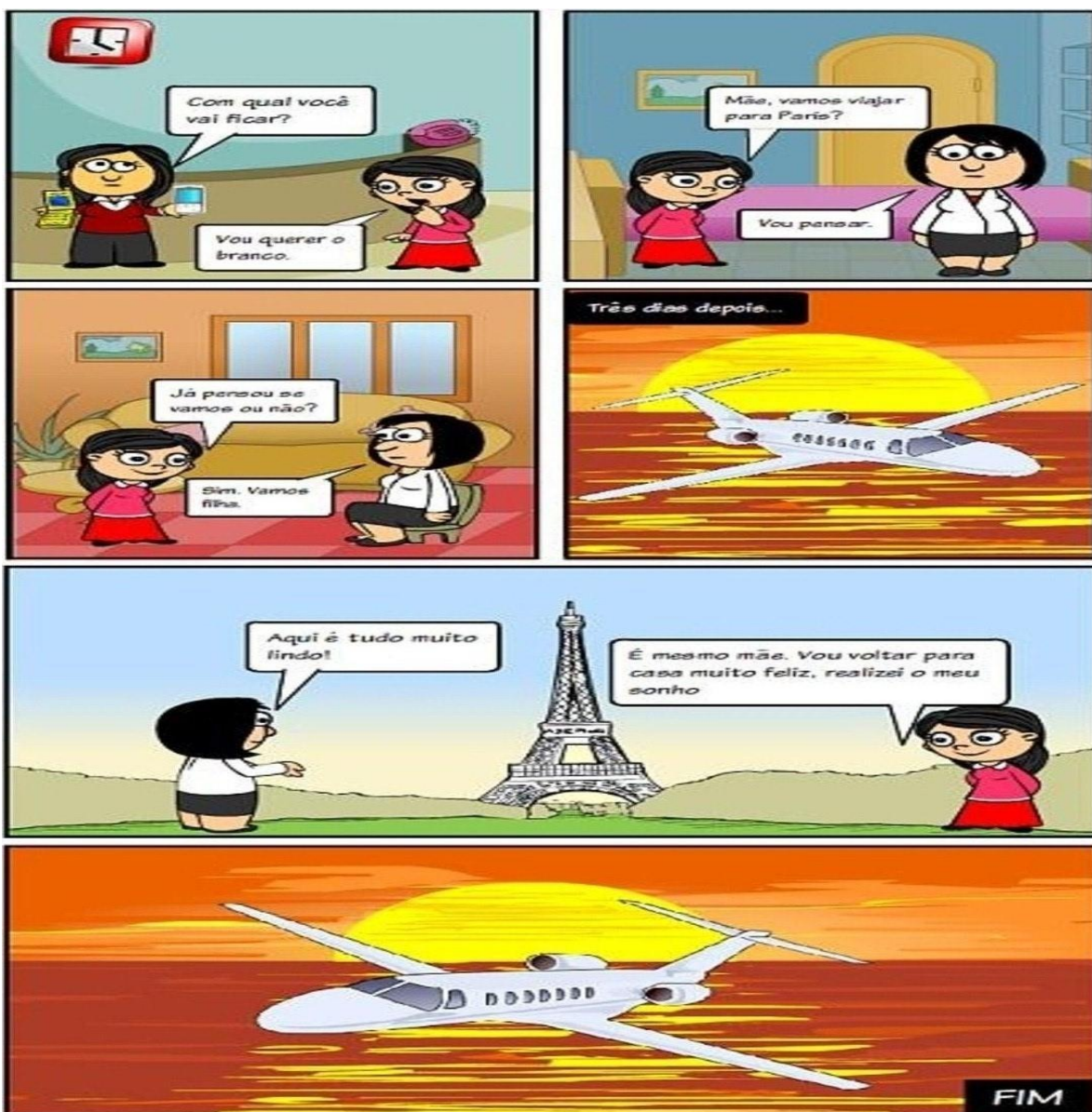
03 – O que criação dos quadrinhos digitais tem a ver com a sua vida e com os assuntos estudados? Fale um pouco sobre isso.

04 – Como você se sentiu ao saber que os seus quadrinhos poderiam ser visualizados, comentados e compartilhados por pessoas de todas as partes do mundo? Fale um pouco sobre isso.

05 – Você gostaria de criar novos quadrinhos digitais nas aulas de Geografia e dos demais componentes curriculares (Arte, Ciências, História, Língua Inglesa, Língua Portuguesa e Matemática)? Por quê?

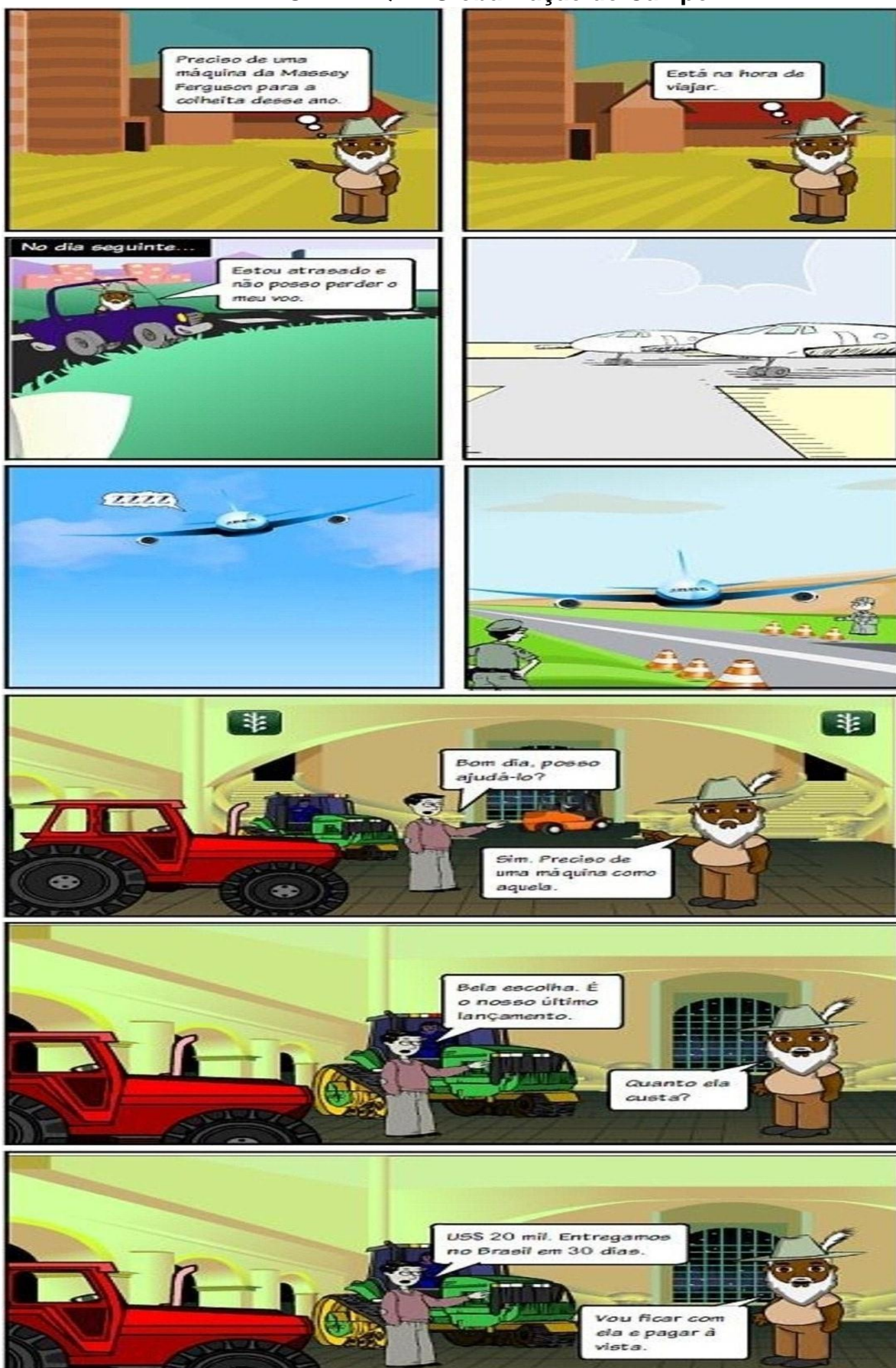
ANEXO A – HQ: Essa Tal Globalização





Fonte: Elaborado por aluno, 2017.

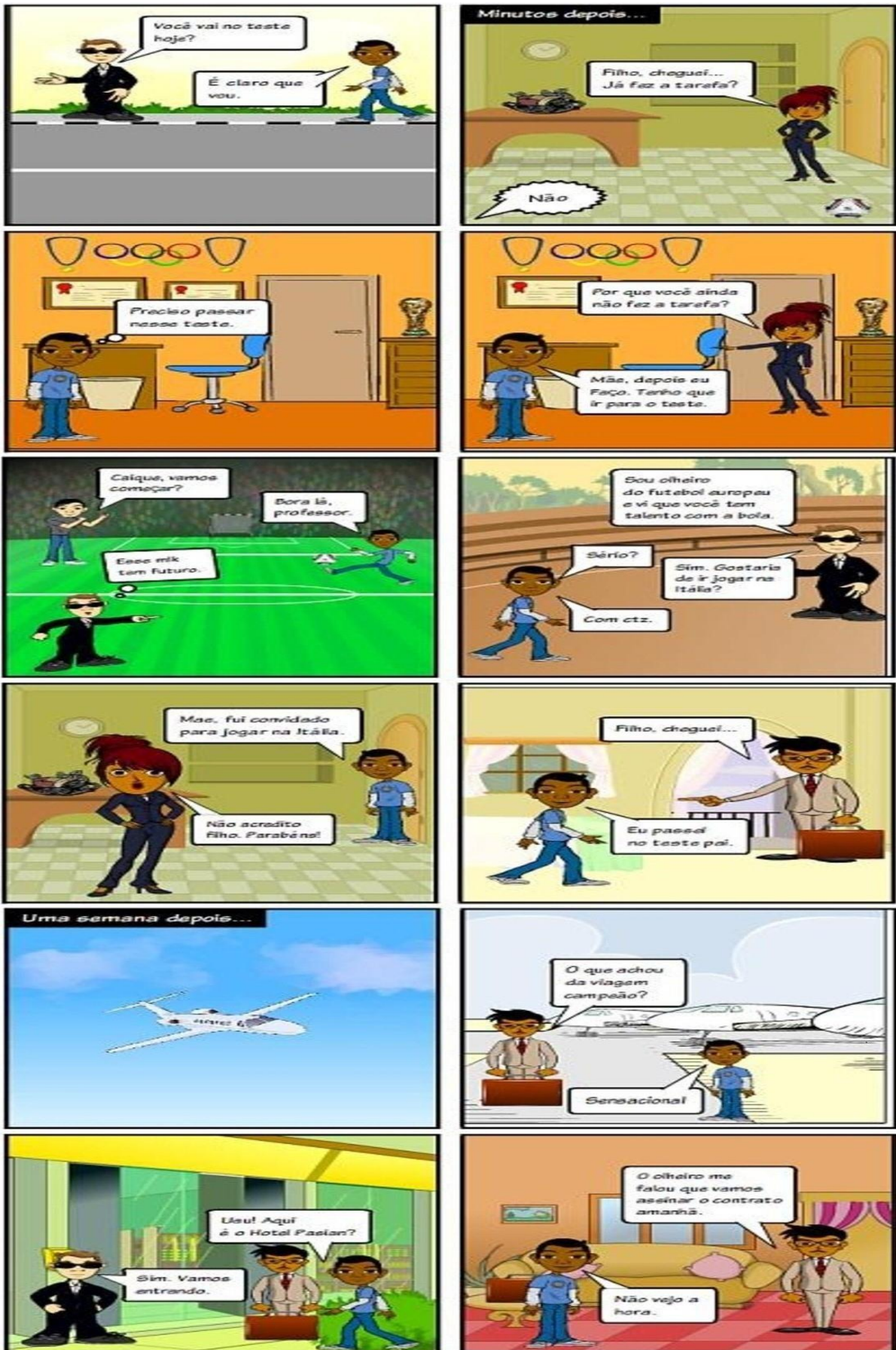
ANEXO B – HQ: A Globalização do Campo





Fonte: Elaborado por aluno, 2017.

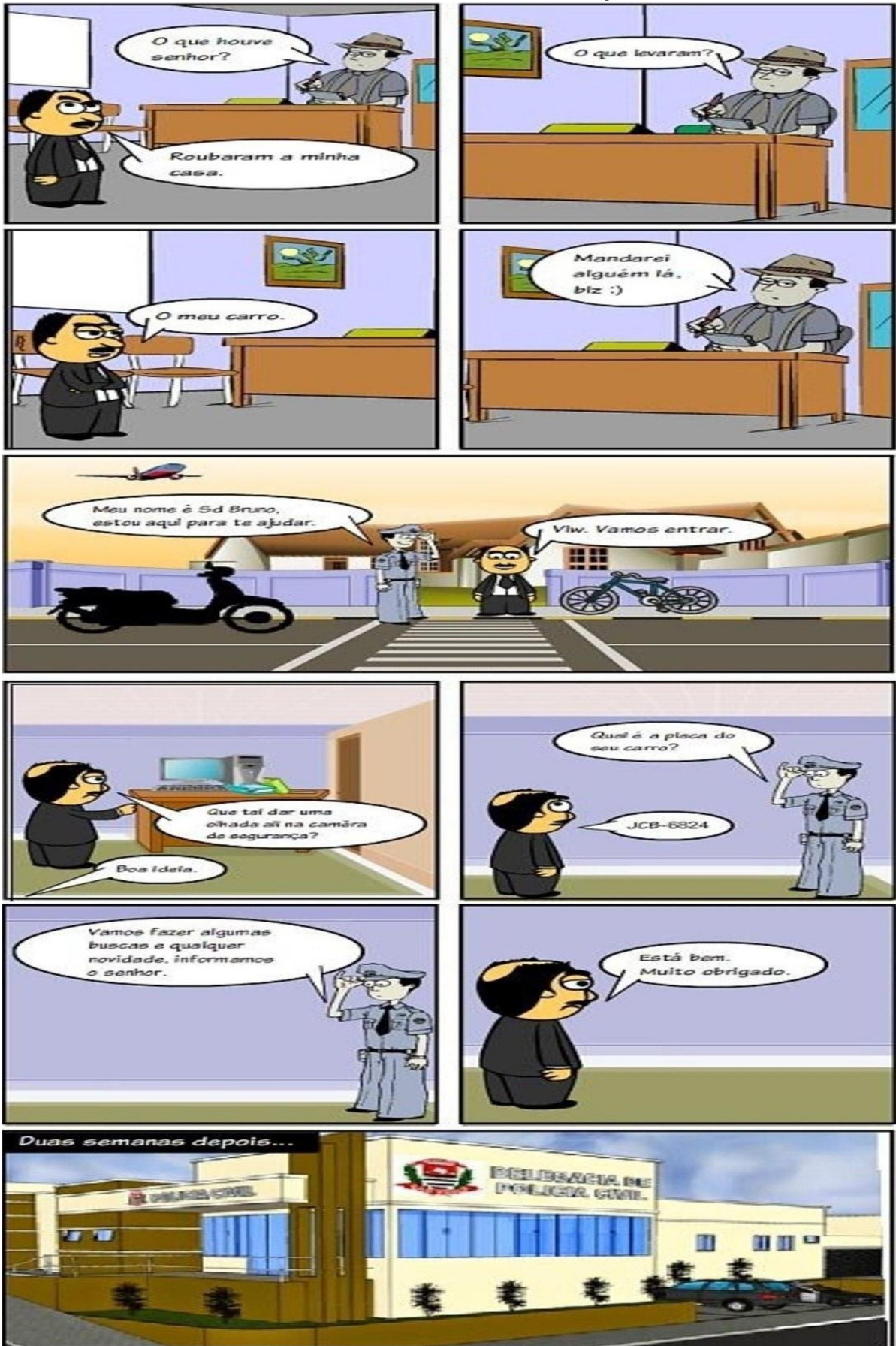
ANEXO C – HQ: O Mundo Globalizado do Futebol





Fonte: Elaborado por aluno, 2017.

ANEXO D – HQ: Um Dia Qualquer







Fonte: Elaborado por aluno, 2017.