



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ  
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO  
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM GEOGRAFIA**

**CHARLESON CAMPOS DA SILVA**

**O CONCEITO DE TERRITÓRIO E A LINGUAGEM DOS QUADRINHOS NO  
ENSINO DE GEOGRAFIA**

**MACAPÁ – AP  
2020**

**CHARLESON CAMPOS DA SILVA**

**O CONCEITO DE TERRITÓRIO E A LINGUAGEM DOS QUADRINHOS NO  
ENSINO DE GEOGRAFIA**

Trabalho apresentado ao Curso de Licenciatura em Geografia, da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), a ser utilizado como diretrizes para manufatura do Trabalho de Conclusão de Curso. Sobre a orientação das professoras Doctoras Kátia Souza Rangel e Rosana Torrinha Silva de Farias.

**MACAPÁ – AP  
2020**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Biblioteca Central da Universidade Federal do Amapá  
Elaborada por Cristina Fernandes – CRB-2/1569

---

Silva, Charleson Campos da.

O conceito de território e a linguagem dos quadrinhos no ensino de geografia / Charleson Campos da Silva; orientadora, Kátia Souza Rangel; coorientadora, Rosana Torrinha Silva de Farias – Macapá, 2020.

80 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Fundação Universidade Federal do Amapá, Coordenação do Curso de Licenciatura em Geografia.

1. Geografia - Estudo e ensino. 2. Histórias em quadrinhos na educação. 3. Quadrinhos educativos. 4. Territorialidade humana - Amapá. I. Rangel, Kátia Souza, orientadora. II. Farias, Rosana Torrinha Silva de, coorientadora. III. Fundação Universidade Federal do Amapá. IV. Título.

304.2

S586c

CDD: 22. ed.

---

***Dedicado à minha mãe, Maria Eliana dos Santos Campos.***

## AGRADECIMENTO

À Deus, por manter-se presente sempre que os sentimentos adversos tomam conta de mim. Angústias, frustrações, incertezas, em alguém que acredita contar só com si, uma hora pesa e é Ele que me sustenta, me regata e dar forças para continuar na dura caminhada da vida.

Ao meu filho, Suel Chrystian, por ser minha inspiração e uma das razões por levantar todos os dias acreditando que o dia será perfeito para a produção de grandes feitos.

À minha mãe, Maria Eliana. Da minha família, destaco ela, que nos deixou tão jovem, mas que em vida se dedicou ao máximo para dar o melhor aos seus filhos, quantas vezes me levou ao trabalho, pois não tinha com quem deixar, se submeteu, até a morte, à trabalhos degradantes para não deixar faltar nada a mim e aos meus irmãos. A ela só tenho a agradecer, inúmeras vezes, pois sou quem sou hoje, porque tive uma rainha como mãe, uma guerreira, que usava de seus esforços para conquistar seus objetivos.

À minha família, agora, pai e irmãos, que nos momentos mais difíceis se mantiveram unidos e com o sorriso característico, de acreditar que ficará bem e que superaremos todos os obstáculos, também eles são inspiração e razão de todo o esforço aplicado na minha formação.

À Layse Sueli, mãe do meu filho, que mesmo separados, apresentou-se compreensiva nos momentos de minha ausência como pai, além da gratidão por isso, agradeço a amizade.

Aos meus amigos, Alexandre Gama e Francineudo Monteiro, que fizeram parte do meu aprendizado e que auxiliaram em questões que não conseguia solucionar, que me forneceram materiais de estudo para a produção deste trabalho, Francineudo com materiais ligados a educação e Alexandre me salvando com referenciais sobre território.

À Ana Cláudia, amiga, colega, parceira de projeto, ajudou-me no registro das informações da pesquisa e auxiliou em debates dos conteúdos lecionados.

Ao professor Edevaldo Miranda, responsável pelos bolsistas do PIBID, turno manhã, que ofereceu o espaço e a autonomia para o desenvolvimento das atividades em sala.

Aos alunos da turma 6D da Escola José do Patrocínio, que me receberam tão bem e foram bastante compreensivos no desenvolvimento das atividades.

Às minhas orientadoras, Kátia Souza Rangel e Rosana Torrinha, que auxiliaram na produção desse trabalho, as dicas e posicionamentos que deviam ser tomados possibilitaram uma melhor visão sobre a produção de ciência.

À professora Eliane Cabral, pelas inúmeras contribuições que ofereceu nas disciplinas de práticas pedagógicas, as quais despertaram-me o interesse por produzir nessa vertente.

Aos colegas e amigos da turma 2016.1, que auxiliaram no meu crescimento profissional e no crescimento como ser humano, onde os calorosos debates fizeram-me refletir sobre as contradições da sociedade, os perfis dos sujeitos que produzem segregações, e rever posicionamentos que antes pareciam ser coerentes para a construção de uma sociedade.

Ao colega, Leonardo Moraes, que em uma tragédia marcou minha vida e de todos os que eram próximos a ele, com sorriso meigo, seu jeito sereno e seus “tiques” característicos, deixaram seu lugar marcado na minha história e de toda a turma 2016.1.

Aos professores do colegiado de Geografia da Universidade Federal do Amapá, que repassaram seus conhecimentos e experiências, de modo a agregar na minha formação profissional, mesmo sendo por singelos conselhos.

À Universidade Federal do Amapá por oferecer a oportunidade de ter uma formação em nível superior.

*“Não há educação sem amor. O amor implica lutar contra o egoísmo.  
Quem não é capaz de amar os seres inacabados não pode educar.  
Não há educação imposta, como não há amor imposto. Quem não  
ama não compreende o próximo, não o respeita”.*

Paulo Freire.

## RESUMO

A falta de diversificação de práticas de ensino, bem como o cenário de desatenção do aluno ao qual o professor tem que conviver constantemente em seu ambiente profissional fizeram propor o uso da linguagem dos quadrinhos, aliado ao raciocínio geográfico, como meios para enfrentar tais problemas. Partindo do tema construção do conhecimento sobre o conceito de território e linguagem dos quadrinhos, a presente pesquisa tem por objetivo proporcionar a construção do raciocínio geográfico sobre o conceito de território por meio da linguagem dos quadrinhos. Da hipótese tem-se que a construção lógica do conteúdo e o uso da linguagem dos quadrinhos apresentam-se como meios para apreender a atenção do aluno, vide o caráter lúdico que a linguagem proporciona. A pesquisa tende a valorizar as linguagens alternativas na prática do ensino de Geografia, a fim de auxiliar na valorização do raciocínio geográfico e compreensão crítica da realidade, bem como a valorização da produção de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental. O local da pesquisa é a Escola Estadual José do Patrocínio, situada no Distrito da Fazendinha, Macapá-AP, Brasil. Metodologicamente se adotou a pesquisa-ação de cunho qualitativo, tendo o materialismo histórico e dialético como perspectiva de análise; seguiu-se um planejamento lógico de construção de conhecimento de conteúdos geográficos até desembocar na discussão sobre o conceito de território. Para avaliação dos alunos foram observadas as produções de tiras quadrinizadas. A qual, tem-se que a partir da construção do raciocínio geográfico e uso da linguagem dos quadrinhos foi possível observar nas produções a representação de territorialidades.

**Palavras-Chaves:** construção do conhecimento; raciocínio geográfico; linguagem dos quadrinhos; território; Macapá-AP.

## ABSTRACT

The lack of diversification of teaching practices, as well as the student's inattention scenario to which the teacher has to constantly live in his professional environment, made the use of the language of comics, coupled with geographical reasoning, proposed as means to face such problems. Based on the theme of knowledge construction on the concept of territory and language in comics, this research aims to provide the construction of geographic reasoning on the concept of territory through the language of comics. The hypothesis is that the logical construction of the content and the use of the language of comics are presented as a means to dispose the student's attention, see the playful character that the language provides. The research tends to value alternative languages in the practice of teaching Geography, in order to assist in valuing geographic reasoning and critical understanding of reality, as well as valuing the production of students in the 6th year of elementary school. The research site is the José do Patrocínio State School, located in the District of Fazendinha, Macapá-AP, Brazil. Methodologically, qualitative research-action was adopted, with historical and dialectical materialism as the perspective of analysis; it followed a logical planning to build knowledge of geographic content until it ended in the discussion on the concept of territory. For students' evaluation, the production of quadrinized strips was observed. Which, it has been that from the construction of the geographic reasoning and the use of the language of the comics it was possible to observe in the productions the representation of territorialities.

**Key words:** knowledge construction; geographical reasoning; comic book language; territory; Macapá-AP.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>1. LINGUAGENS E ENSINO DE GEOGRAFIA CONTRIBUINDO PARA O RACIOCÍNIO E COMPREENSÃO CRÍTICA DA REALIDADE.....</b>	<b>18</b>
1.1. RACIOCÍNIO GEOGRÁFICO: UM ESTUDO PELA DIALÉTICA .....	18
1.2. PRÁTICA DE ENSINO E LINGUAGENS .....	22
1.3. DESATENÇÃO DO ALUNO: UM DESAFIO PARA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO GEOGRÁFICO.....	27
<b>2. TERRITÓRIO E LINGUAGEM DOS QUADRINHOS NA PRÁTICA DOCENTE ..</b>	<b>32</b>
2.1. CONCEPÇÕES DE TERRITÓRIO.....	32
2.2. LINGUAGEM DOS QUADRINHOS .....	39
2.3. AS CONCEPÇÕES DE TERRITÓRIO SUBJACENTES NOS QUADRINHOS....	43
<b>3. CONCEPÇÃO DE TERRITÓRIO DOS ALUNOS DA TURMA 6D.....</b>	<b>48</b>
<b>CONSIDERAÇÕES.....</b>	<b>69</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>73</b>
<b>APÊNDICE A: QUADRINHOS ELABORADOS PELA TURMA 6D .....</b>	<b>76</b>
<b>ANEXO 1: LIVRO SEDUÇÃO DOS INOCENTES .....</b>	<b>79</b>
<b>ANEXO 2: CÓDIGO DE ÉTICA DOS QUADRINHOS .....</b>	<b>80</b>

## INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como tema a construção de conhecimento sobre o conceito de território por meio da linguagem dos quadrinhos. Vale ressaltar que primeiramente a pretensão era desenvolver um estudo em uma comunidade quilombola, mais precisamente na Escola Quilombola Estadual Professor David Miranda dos Santos, porém, a partir do ingresso do pesquisador no Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), optou-se por reorganizar o projeto, fazendo uso dos referenciais de território que já se levantara.

Desenvolve-se a pesquisa a partir do problema de diversificação das práticas de ensino, bem como do cenário de desatenção ao qual o aluno encontra-se no período atual, vide sua intensa socialização com os meios tecnológicos ou ainda sua aversão ao ambiente escolar, exemplo, o não desenvolvimento de atividades de fixação.

Por objetivo tem-se que o projeto busca proporcionar a construção do raciocínio geográfico sobre o conceito de território por meio da linguagem dos quadrinhos. De modo específico, tem-se a valorização de linguagens alternativas na prática docente para a compreensão crítica da realidade, assim como a construção de uma relação prático-teórica do conceito de território por meio da linguagem dos quadrinhos, possibilitando a valorização da realidade territorial do aluno na produção de conhecimento.

Da hipótese, acredita-se que a partir de uma construção lógica do conteúdo sobre o conceito de território e do uso da linguagem dos quadrinhos há a possibilidade de apreender a atenção do aluno ao que está sendo exposto, bem como caracteriza-se como alternativa na diversificação da prática do ensino geográfico.

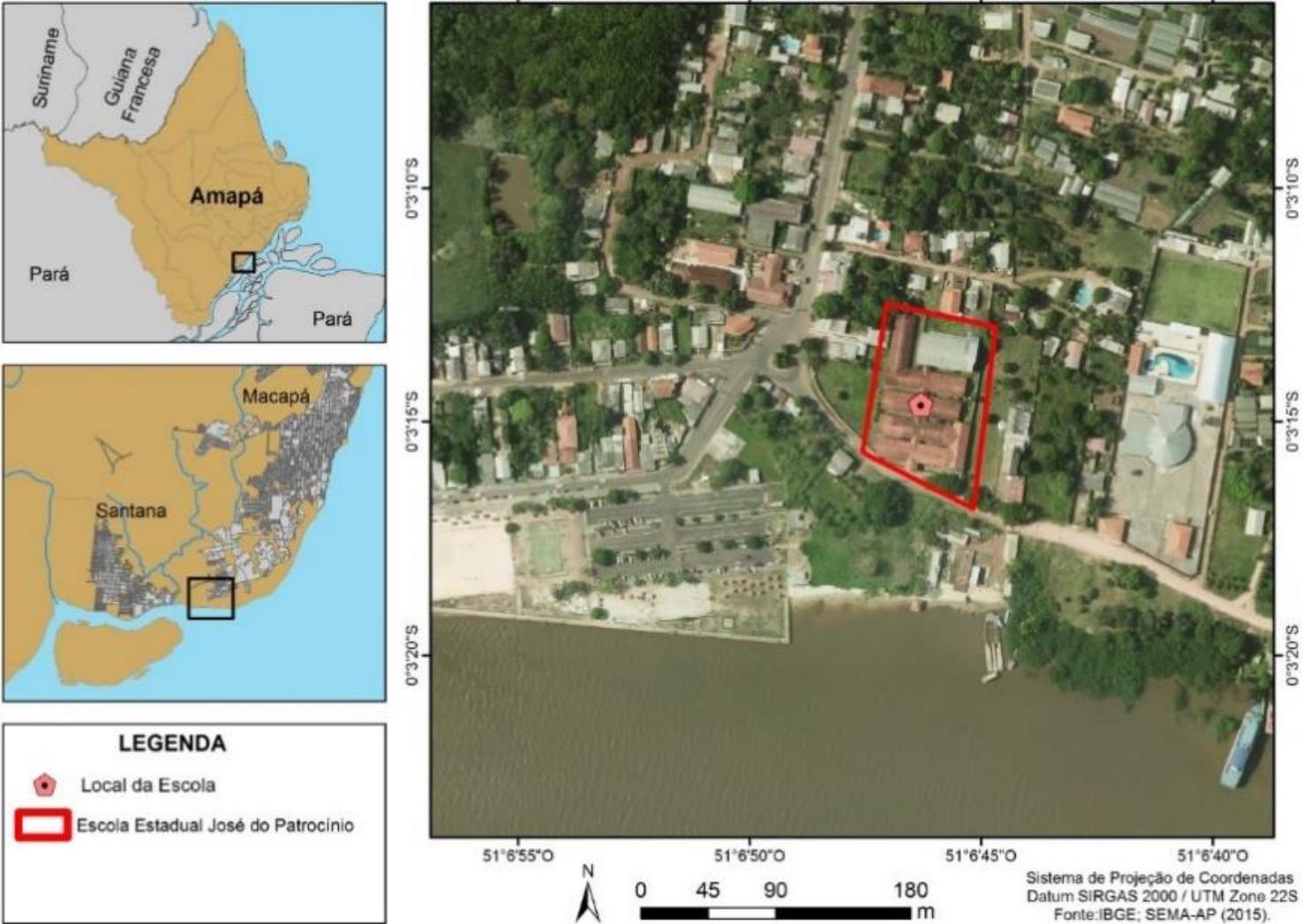
A discussão promovida por meio dessa linguagem, ou seja, por meio das charges, tiras ou histórias em quadrinhos, traz a esta pesquisa a possibilidade de contribuir com o processo de ensino e aprendizagem de conteúdos da Geografia, pois seu caráter lúdico tende a suavizar a bagagem teórica e conceitual da produção do conhecimento geográfico.

Além dessa ideia lúdica que a linguagem traz, tem-se também que o uso dela juntamente de um planejamento lógico de conteúdos proporciona a construção do raciocínio geográfico e compreensão crítica da realidade, tendo em vista que os alunos ao construir histórias ou tiras em quadrinhos desenvolvem tais

capacidades, pois agregam o conhecimento empírico da realidade vivenciada ao conteúdo desenvolvido em sala de aula.

Com relação ao local da pesquisa tem-se a Escola Estadual José do Patrocínio, situada no Distrito da Fazendinha, territorialidade ligada legalmente ao Município de Macapá, capital do Estado do Amapá, Brasil (ver mapa abaixo).

Mapa 1: Localização da Escola Estadual José do Patrocínio



Elaborado por: JUNIOR, D.; SILVA, C.C. (2019).

Como observado no mapa a escola encontra-se na parte costeira do Estado do Amapá, de frente para o Rio Amazonas, uma das características dessa parte do estado é a grande concentração de reservatórios naturais de água, os quais dão origem as chamadas áreas de ressaca, ambiente natural que sofre com a ocupação irregular (PORTILHO, 2010). Levantou-se, em conversas informais, que muitos dos sujeitos da pesquisa moram nesse tipo de áreas.

Vale salientar que o entorno da escola, como observado no mapa, apresenta grande variedade paisagística, que para um professor de Geografia torna-se atributo na construção do conhecimento, essa peculiaridade do local proporcionou no período da pesquisa o planejamento de um trabalho de campo, a qual foi material de observação desta pesquisa e de produção de trabalho científico, sobre paisagem natural e paisagem humanizada (SILVA; MELO; SILVA, 2019).

Além da relação entre esses dois elementos conceituais os professores vislumbram no entorno da escola as relações sociais, políticas e econômicas. Com relação a esse último, vale ressaltar que o rio em frente à escola é rota para navios de grande porte e, portanto, o território da Fazendinha é um celeiro de conhecimento a ser explorado em exemplos nas aulas de Geografia.

Feito essa breve descrição territorial tem-se que os sujeitos da pesquisa são alunos da Turma 6D, que pertencem ao 6º ano do Ensino Fundamental e que tem o turno matutino como período de permanência na escola. Essa turma participou da pesquisa no espaço-temporal de 11 de março à 23 de abril de 2019. Nesse período foram promovidas observações comportamentais e foram desenvolvidas atividades para auxiliar na compressão do conteúdo que posteriormente seria revisado em aula expositiva sobre o conceito de território, vide que é uma das intenções dessa pesquisa.

Metodologicamente segue-se a concepção de Moraes e Costa (1999), os autores dividem os procedimentos em “método de interpretação” e “método de pesquisa”. Nessa concepção o método de interpretação é visto como sendo a visão de mundo dos pesquisadores, ou seja, é a sistematização das formas de ver o real, seu posicionamento filosófico, político e social, pois como exposto por Menezes (2016) o trabalho científico vem do pesquisador e nele há toda uma carga cultural, desmistificando o posicionamento de que a pesquisa é imparcial, neutra.

Compreendendo essa definição por um método de interpretação, optou-se na presente pesquisa por discorrer acerca do materialismo histórico e dialético

(LEFEBVRE, 2017; MORAES; COSTA, 1999; GIL, 2008; TRIVIÑOS, 1987). A escolha por esse método alinha-se com a história revolucionária da Geografia, que fora promovido por pesquisadores pós década de 1950, onde começou a se discutir uma ciência num postulado crítico ao tradicionalismo científico da época. Não apenas na produção científica, mas na própria noção de ensinar Geografia, buscando desenvolver o processo de ensino a partir da compreensão da realidade dos alunos.

No que tange o método de pesquisa, Moraes e Costa (1999) ponderam que esse refere-se ao conjunto de técnicas utilizadas em determinado estudo; relaciona-se aos problemas operacionais da pesquisa, portanto, é a resultante das demandas do objeto tratado e dos recursos técnicos que os pesquisadores dispõem.

Dessas demandas operacionais, foram promovidos levantamento bibliográfico; optou-se por uma pesquisa que segue o tipo qualitativo de investigação (BORTONI-RICARDO, 2008) e valorização do trabalho de campo (RANGEL, 2017).

O levantamento bibliográfico, como exposto por Prodanov (2013) é a revisão, análise, das mais recentes obras científicas que tratem do assunto ou que deem embasamento teórico e metodológico para o desenvolvimento da pesquisa. Portanto, para essa pesquisa foram revisados e analisados trabalhos que valorizem linguagens alternativas para a construção do conhecimento; discursos que buscam forçar na produção do conhecimento pautado na criticidade e racionalidade dos territórios e territorialidades do aluno; literaturas que abordem a linguagem dos quadrinhos e seu uso nas salas de aula; e claro, obras que desenvolvam o conceito de território.

Para o tipo de pesquisa, tomou-se como referência o livro “O professor pesquisador: Introdução à pesquisa qualitativa” de Stella Maris Bortoni-Ricardo (2008). Nessa obra a autora dirige a metodologia da pesquisa qualitativa aos professores em atividade e os em formação, expondo que o que distingue um professor pesquisador dos demais é seu compromisso em refletir sobre a própria prática, buscando reforçar e desenvolver aspectos positivos e superar deficiências.

Com relação ao problema de conciliar o trabalho docente e a pesquisa, a autora argumenta que um meio eficaz é adotar métodos de pesquisas que possam conciliar as duas práticas, nesse trabalho propõem-se também isso, que os professores se interessem em desenvolver ciência a partir de suas práticas docentes, pois um professor preocupado com o fazer ciência em sala de aula torna-se um

profissional atualizado nas metodologias desenvolvidas por demais pesquisadores, logo o processo de ensino e aprendizagem tende a um salto de qualidade.

E por fim temos o trabalho de campo, fase importante dos procedimentos metodológicos. Como exposto por Rangel (2017), ir a campo significa observar a realidade do outro, analisando-a a partir da concepção de quem a vivencia, esse exercício de observação torna-se o ponto inicial para os pesquisadores construírem suas ponderações, mas não basta somente pedir autorização ao pesquisado, no processo científico deve haver uma relação de confiança, pois com esse sentimento habilitado os pesquisadores obtêm a cooperação dos seus interlocutores.

É sabido que o trabalho de campo não se restringe apenas a construção de laços de confiança com os pesquisados, aqui propõe-se que esse se configura também como a resultante de todos os procedimentos técnico, planejados de modo anterior, *in loco* e posterior ao contato com o elemento da pesquisa. Deste modo os procedimentos técnicos do trabalho de campo destacam-se como:

1. Levantamento bibliográfico sobre o ensino de geografia, uso de linguagens alternativas, uso de quadrinhos no processo de ensino-aprendizagem e obras que discorram sobre as concepções de território;
2. Criação de cronograma, a qual destinava aplicação da atividade para o mês de março de 2019, porém, para atender as demandas de conteúdos propostos em reunião com o preceptor dos participantes do PIBID, as atividades ficaram para o mês seguinte. Busca-se destacar essa alteração, pois ela veio a contribuir com o andamento da pesquisa;
3. Método de observação, período de 11 de março a 23 abril de 2019, apenas em aulas de geografia, onde destaca-se a perspectiva de dois eixos: comprometimento dos alunos na resolução das atividades e suas interações nas aulas expositivas. Essas informações eram guardadas na memória e posteriormente anotadas em uma agenda;
4. Pesquisa-ação. Nessa categoria tem-se o envolvimento do pesquisador na construção do conhecimento sobre o conceito de território por meio de:
  - Aula expositiva, onde foi explorado diversas características do território da Fazendinha para melhor exemplificação do conceito, essa prática buscava trazer a realidade do aluno à construção do conhecimento. Para a realização dessa aula, buscou-se revisar o conceito de território e treinar mentalmente os exemplos; selecionou-se tiras em quadrinhos que

demonstrassem concepções sobre território, as quais foram dadas aos alunos como parte da metodologia;

- Desenvolvimento de tiras em quadrinhos, ação que tem por objetivo demonstrar o que os alunos conseguiram abstrair sobre as concepções de território e ser elemento de análise da pesquisa. Para a realização da metodologia pediu-se para eles dividirem-se em grupos de três integrantes e levar seus nomes em um papel até o pesquisador, este, escreveu no quadro de modo sequencial três concepções de território (política, econômica e cultural) e ao ter os nomes em mãos misturo-os e sorteou um por vez, cada grupo sorteado ficava responsável por uma concepção de território, a qual deveriam fazer uma tira de quadrinhos que remetesse a concepção sorteada, uma das regras da atividade era criar tiras com elementos vivenciados no cotidiano. Foi dado papel A4 para produzirem as tiras e ao final recolheu-se o material para se fazer as devidas análises;
  - Essas análises serviram como revisão sobre o conceito em aula posterior.
5. Análise das produções. As tiras dos alunos foram digitalizadas, dessas produções buscou-se resgatar o máximo de informações relacionados as concepções sorteadas, a fim de qualificar o nível de compreensão das concepções. Os resultados serão expostos na seção três da pesquisa.

O trabalho ficou dividido em três seções de desenvolvimento, terminando com as considerações do pesquisador sobre o período em sala e ponderações sobre a eficácia do uso dos quadrinhos nas aulas. De modo a deixar o leitor ciente e facilitar a compreensão do texto, o trabalho não apresenta uma seção específica sobre a metodologia, a tarefa de descrever a sequência metodológica ficou restrita a esta introdução, o que se promoverá durante a pesquisa serão fatos observados e ponderações sobre análises dos quadrinhos.

A seção **linguagens e ensino de geografia contribuindo para o raciocínio e compreensão crítica da realidade** apresenta o referencial que explora a construção do conhecimento geográfico por meio do uso da dialética, nessa perspectiva apresenta-se o raciocínio espacial para a análise das contradições; há exemplos de múltiplas linguagens para se desenvolver o ensino de Geografia; e encerra-se com os desafios para se promover o processo de ensino e aprendizagem, apresentando algumas informações coletadas no período de observação desta pesquisa.

Na segunda seção, **território e linguagem dos quadrinhos na prática docente**, descreve-se um breve histórico da linguagem dos quadrinhos, assim como posicionamentos sobre seu uso em sala de aula, a seção busca relacionar a linguagem ao conceito de território. Nessa seção tem-se um breve referencial sobre o conceito de território, assim como apresentação de algumas tiras usadas nas aulas expositivas.

E a terceira seção, **concepção de território dos alunos da turma 6D**, apresenta-se o resultado das tiras produzidas pelos alunos. Nessa seção tem-se alguns registros fotográficos e apresentação do cronograma de atividades, as quais auxiliaram na construção do conhecimento sobre o conceito de território. A seção tende a valorizar o processo de construção do conhecimento, assim como a valorização da criatividade de alunos do sexto ano, ao materializar suas concepções de território, busca-se assim demonstrar que todo material produzido por alunos, em atividades rotineiras da sala de aula, apresentam fundamentos científicos e podem ser valorizados na prática docente.

## **1. LINGUAGENS E ENSINO DE GEOGRAFIA CONTRIBUINDO PARA O RACIOCÍNIO E COMPREENSÃO CRÍTICA DA REALIDADE**

A Geografia é o estudo das contradições, conexões, diferenciações e ou distribuições dos fatos e fenômenos da Terra (CAVALCANTI, 2012; 2013). Logo compreender a relação social, física e espacial estabelecida entre estes fenômenos torna-se um desafio para os profissionais dessa ciência que desenvolvem, ou aprimoram, métodos ou linguagens para a melhor construção do conhecimento. Contudo, não basta desenvolver metodologias revolucionárias para as práticas de ensino: faz-se necessário ter consciência do valor da Geografia à formação do indivíduo.

### **1.1. RACIOCÍNIO GEOGRÁFICO: UM ESTUDO PELA DIALÉTICA**

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Geografia, estudar essa disciplina é uma oportunidade para compreender o mundo em que se vive, compreender as ações humanas, construídas pelas distintas sociedades existentes. E, para assimilar essas ações, o aluno deve ser incentivado a fazer a leitura do mundo; deve pensar espacialmente, para alcançar o raciocínio geográfico (BRASIL, 2017).

A leitura do mundo, segundo Callai (2005), é importante para o exercício da cidadania. Para a autora, essa prática deve ser provocada desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, buscando observar, descrever, registrar e analisar o espaço. Uma das linguagens mais apropriados para esse período de formação é a que desenvolve a alfabetização cartográfica, o mapa, não o cientificamente trabalho, mas aquele que valoriza a construção representativa dos alunos (CALLAI, 2005).

Kaercher (2015) também realça a importância da Geografia para a formação do sujeito e do exercício de cidadania na sociedade, de modo a fortalecer os valores democráticos e éticos, respeitando o outro e combatendo as desigualdades e injustiças sociais, isso partindo da consciência espacial do educando.

Contudo, a realidade do ensino ainda apresenta características-obstáculos para o desenvolvimento de práticas educativas significativas (KAERCHER, 2015). Na Geografia, por exemplo, observa-se moldes antigos de ensino, como: a aceitação esdrúxula de “divisões” e a disciplina construída em perspectivas informativas; a isso soma-se, também, aulas com sinônimo de cópia de livros, conteúdos apresentados

de forma mecânica, poucas bibliográficas, professores estáticos e dificuldade de auto avaliação das práticas pedagógicas, esses, e outros, elementos condicionam a um ensino não comprometido com a formação da cidadania (KAERCHER, 2015).

Para buscar desconstruir o cenário da falta de diversificação das práticas pedagógicas da sala de aula, não adianta apenas a vontade do professor: é preciso que haja concepções teóricas e metodológicas capazes de permitir o reconhecimento do saber do outro. Essa clareza é fundamental para que eles possam contextualizar os seus saberes, os de seus alunos, e o de todos a sua volta, para, por meio dessa construção, ler o mundo da vida e estudar o espaço a fim de compreender quais relações são percebidas, e analisar sistematicamente, racionalmente, os fatos e fenômenos presentes nas diferentes escalas (CALLAI, 2005).

A localização e distribuição dos fatos e fenômenos, o ordenamento territorial, as conexões entre os componentes físico-naturais e as ações antrópicas, são exemplos do desenvolvimento intelectual promovido pelo pensamento espacial e sucessivamente do raciocínio geográfico, pois, como exposto pela BNCC, o raciocínio geográfico busca desenvolver analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem dos fatos e fenômenos do espaço (BRASIL, 2017).

Ao observar e analisar essas ações, espera-se que os alunos estabeleçam relações de alteridade<sup>1</sup> e de percepção do modo de vida em diferentes tempos e espaços, isso por meio dos conceitos que incorporem os seguimentos culturais, políticos e econômicos, em ritmos diversos, como por exemplo os conceitos de território e territorialidade (BRASIL, 2017).

Segundo a BNCC, da concepção de Geografia produzida no meio acadêmico e adaptado ao meio escolar,

não se trata de transmitir o conhecimento científico para o escolar, mas por meio dele, permitir a compreensão dos processos naturais e da produção da natureza na sociedade capitalista: nesse sentido, ao compreender o contexto da natureza vivida e apropriada pelos processos socioeconômicos e culturais, os alunos constroem criticidade, fator fundamental de autonomia para a vida fora da escola (BRASIL, 2017, p.317).

Deste modo levanta-se a ideia de que não basta apenas conhecer os conceitos e assuntos da Geografia para desenvolver o processo de ensino e aprendizagem; o profissional, junto de seu conhecimento adquirido no decorrer de sua formação, deve apresentar significados ao que está sendo produzido, refletir sobre

---

<sup>1</sup> Circunstância, condição ou característica que se desenvolve por relações de diferença, de contraste.

qual é o valor social que aquele estudo pode agregar à formação do cidadão, quais questionamentos o aluno consegue internalizar, pois esse é também o reflexo, ou melhor, a materialização do desejo construído em anos de pesquisa da ciência geográfica.

As análises geográficas, portanto, devem adaptar-se ao pensamento contemporâneo de mudanças, mutações, do espaço concreto e abstrato, hora elegendo o lugar para uma compreensão subjetiva, hora enaltecendo as relações de poder que o conceito de território desempenha na formação das territorialidades (CAVALCANTI, 2013). Nessa perspectiva torna-se necessário compreender as sociedades que se formam nessas relações concretas e subjetivas de produção de territórios.

A sociedade moderna, baseada em princípios de circulação e racionalização, apresenta o domínio do tempo e espaço, mecanizado e padronizado, que se torna fonte de poder material e social, isso tendo como base das relações contraditórias do industrialismo e do capitalismo. Esse cenário evidencia o espaço fluído, não “localizável” mecanicamente, que apresenta um tempo irreversível, imprevisível e simultâneo, o qual necessita ser compreendido, assimilado e analisado, as ponderações levantadas tendem a evidenciar a dinâmica globalizante da sociedade (CAVALCANTI, 2013).

Cavalcanti (2013) compreende que o mundo atual requer um estudo sobre a nova “conexão” espaço-tempo, o qual construa uma só categoria de explicação da realidade. Tal característica, segundo a autora, necessita “transitar” entre racionalidade e irracionalidade, objetivismo e subjetivismo, estrutura e ação, entre local e global. Para tanto, uma linha de pensamento fecundo, que abra os olhos para as transformações, pode ser o de modo dialético, marxista.

A dialética marxista tem por característica a confrontação de teses, confrontação de experiências, hipóteses e conhecimentos já adquiridos, expondo as contradições do pensamento humano, que se manifestam em todas as partes e a cada instante (LEFEBVRE, 2017).

Lefebvre (2017), em estudo sobre a teoria marxista, argumenta que

as contradições do pensamento e das consciências subjetivas dos homens apresentam um fundamento objetivo e real. Se existem “pró e contra”, “sim e não”, é porque as realidades apresentam não somente aspectos múltiplos, mas facetas mutáveis e contraditórias. [...] Quem fala em contradição fala também em problemas a resolver, dificuldades e obstáculos – portanto, luta

e ação –, mas também na possibilidade de vitórias, de passos à frente, de progresso. Como consequência, o marxismo escapa o pessimismo definitivo, ao mesmo tempo em que foge o otimismo fácil (LEFEBVRE, 2017, p. 13).

O território estrutura-se nessa perspectiva como a relação de poder que se materializa nos múltiplos fatos e fenômenos de uma sociedade, a qual forma-se num sistema opressor e desigual.

Rangel (2017) comungando dessa concepção dialética, discorre acerca do princípio de identidade, inerente à lógica dialética, o qual argumenta que os fenômenos excluem-se mutuamente num movimento de “negação da negação”:

se determinado movimento é negado pelo contrário, ocorre, necessariamente, o devir de um terceiro fenômeno que supera e sintetiza os anteriores (o fenômeno em si e seu contrário), cujo movimento apresenta a constante transitoriedade daqueles (RANGEL, 2017, p. 63).

Esse movimento contrário, caracteriza-se como confrontação de fatos, ideias, pensamentos, que emerge de um pensamento filosófico elaborado por determinada sociedade, ou seja, constrói-se sobre novas perspectivas do ver o real, o concreto, mas também o abstrato e o subjetivo sempre numa constante negação daquilo que está posto, seja nas relações políticas, econômicas ou culturais (RANGEL, 2017; CAVALCANTI, 2013).

Tal movimento, a partir do pensamento social, apresenta finalidades que se materializam no espaço a partir de fatos históricos, essa materialidade expressa-se na relação homem-natureza, que nada mais é que a existência na forma objetiva, essa que independe da consciência, mas que por meio dela, em uma construção cultural, transforma o espaço, e desenvolve as relações sociais (LEFEBVRE, 2017; CAVALCANTI, 2013; TRIVIÑOS, 1987).

Como observado nas ponderações dos autores acima referenciados, a abordagem materialista torna-se elemento metodológico circunstancial para a análise da sociedade e de sua dinâmica social, política e econômica. A soma do pressuposto dialético e histórico à materialidade do real condiciona um método de interpretação totalizante, ou seja, tende a considerar de modo mais completo todos os fatores circunstanciais dos fatos e fenômenos analisados.

Oferecendo ao leitor nossa compreensão da dialética marxista, analisando-se a especificidade do ambiente escolar, esse método também subsidia a análise de território por meio dos quadrinhos.

Saviani (2011), por exemplo, discorre acerca da pedagogia histórico-crítica, a qual busca identificar as formas mais desenvolvidas do saber objetivo, reconhecendo as contradições manifestadas na realidade contemporânea. Para o autor, a conversão do saber objetivo em saber escolar, por meio de instrumentos e linguagens, leva-nos a conjecturar o processo de assimilação dos alunos.

Cavalcanti (2012), por sua vez, discorre na linha histórico-cultural para argumentar acerca da formação e do papel desempenhado pelos professores de geografia no desenvolvimento do pensamento dos alunos. Nessa perspectiva a Geografia configura-se como um

campo do conhecimento que sintetiza e sistematiza formulações históricas e sociais, tendo como referência a definição da perspectiva espacial, sendo, portanto, ela mesma uma construção social, [...]. Assim, é fundamental que o professor domine mais que os conteúdos das diferentes espacialidades da área, é necessário que ele tenha um conceito abrangente e profundo da geografia e de suas finalidades formativas, que se posicione como profissional dessa área e que fundamente seus projetos profissionais com base nesse conceito e nesse posicionamento (CAVALCANTI, 2012, p. 156).

A partir do exposto, compreende-se que a construção do conhecimento agrega posições políticas e sociais, as quais não podem ser ignoradas pelo professor, vide que esse desempenha um papel fundamental na compreensão da sociedade, de modo que o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem de conteúdos geográficos apresentam-se como a análise do real, dos processos construídos e das relações contraditórias da sociedade.

Conclui-se que as subjetividades dos alunos podem ser interpretadas de modo objetivo e real, pois suas realidades apresentam múltiplos aspectos a ser analisado. As contradições apresentadas podem vir a auxiliar no desenvolvimento da aula e do conhecimento, e, por que não, auxiliar numa compreensão crítica acerca do que eles vivenciam em sua realidade.

Ou seja, ao incorporar o estudo dialético nas análises espaciais, as linguagens dos quadrinhos podem representar uma importante ferramenta na construção do raciocínio geográfico sobre o conceito de território.

## 1.2. PRÁTICA DE ENSINO E LINGUAGENS

Um dos objetivos do professor de Geografia é proporcionar a construção do conhecimento geográfico e construir ferramentas didático-pedagógicas adequadas

para melhor desenvolver os conteúdos; é ajudar o aluno a conhecer o que se trabalha nessa disciplina, e como afirma Cavalcanti (2012),

o conhecimento não é uma operação de simples transferência de conteúdos de fora para dentro do sujeito; diferentemente, afirma-se que é resultado de processos complexos, desenvolvidos por sujeitos em atividade mental em sua relação com o mundo. [...]. Porém, [...] a construção subjetiva que se faz aqui é fundamentada na dialética, que parte do princípio da objetividade da realidade e do conhecimento científico produzido por ela, [...]. Nessa perspectiva, o conhecimento é uma produção social que emerge da atividade humana. Ele implica a conversão dos saberes historicamente produzidos pelos homens sobre uma realidade objetiva em saberes do indivíduo, com sua atuação subjetiva (CAVALCANTI, 2012, p. 157-158).

O conhecimento do aluno, desenvolve-se, portanto, a partir da relação que se constrói com o mundo e essa relação promove uma interação, troca e socialização de experiências e informações que são internalizadas por eles, vindo a criar uma consciência de mundo.

Nesse processo, Cavalcanti (2012) argumenta que a criação da consciência ocorre pela internalização, a qual não há passividade do sujeito, que 'recebe' em sua mente um mundo exterior. Logo, pode-se afirmar que na construção de mundo do aluno, o que ele externaliza sobre o mundo vivido é o conhecimento que desenvolveu ao longo do período de interação, troca e socialização, porém, vale ressaltar que essa relação também é mediada por particularidades culturais em que estão circunscritos.

No particular dos ambientes da sala de aula, Santos e Chiapetti (2011) conjecturam que,

para [haver] construção do conhecimento, é necessária uma relação do sujeito aprendente com o seu objeto de conhecimento e, nesse sentido os professores devem ser os mediadores da aprendizagem. Não existe mais espaço para aulas centradas apenas no quadro negro (ou branco) e no livro didático. Os professores devem lançar mão de outras ferramentas pedagógicas para tornar o ensino mais atraente e prazeroso e relacioná-lo ao dia-a-dia dos alunos. Assim, a utilização de recursos didático-pedagógicos alternativos, como atividades lúdicas [ou uso de quadrinhos], constituem-se numa poderosa ferramenta, que permite trabalhar os conteúdos geográficos de modo crítico e criativo (SANTOS E CHIAPETTI, 2011, p. 168).

Ambas as ponderações discorrem acerca de um processo de aprendizagem voltado para a realidade do aluno, tornando esse elemento o ponto de partida para qualquer proposta prático-pedagógica. Ou seja, para o uso de ferramentas e ou linguagens na prática docente, o conhecimento subjetivo, não

sistemático, deve ser explorado para auxílio do processo de ensino-aprendizagem, proporcionando valor a tudo o que está sendo construído.

Sobre o papel de mediador da produção de conhecimento que os professores desempenham, Cavalcanti (2012) alega que essa concepção se constrói por meio da atividade cognitiva que a sociedade desenvolve no decorrer de sua apropriação de saberes historicamente produzido pela própria sociedade. Ou seja, todo sujeito apresenta um arcabouço de saber sobre o mundo e, tanto o professor quanto os alunos apresentam visões próprias sobre a realidade, cabendo aos professores apresentar significado científico às informações que os alunos trazem de suas realidades.

Por isso, pode-se ratificar que a partir da socialização de informações há a construção de conhecimento, e a mediação das atividades cognitivas possibilitam análises das contradições dos territórios que eles vivenciam.

Vale salientar que a coleta de informações dos alunos e pelos alunos não devem ser uma busca forçada, impositiva, que travi a espontaneidade, criatividade ou o raciocínio do aluno, pois, como afirma Bortoni-Ricardo (2008), a coleta de dados deve ser um processo deliberado, em que haja uma consciência das molduras de interpretação daqueles a quem observa, ou ainda, como discorre Rangel (2017), no construir laços em que permitam que o sujeito de modo espontâneo, externalize sua vivência, mas nesse caso em produções materiais a serem analisados posteriormente e não no simples diálogo ou observação das expressões culturais dos sujeitos no território.

O uso de múltiplas linguagens no ensino e o desenvolvimento de práticas pedagógicas variadas, são meios para observar a criatividade e espontaneidade do aluno na construção do conhecimento sobre os conteúdos geográficos.

A linguagem pode ser entendida como uma função do pensamento que representa o mundo concreto imediato como outro, um mundo de ressignificações. Portanto, nesse caso, a linguagem se coloca como a mediação necessária entre as coisas e seus significados mais ocultos. À medida que uma imagem, que é também uma das formas de linguagem, transcende o limite de si mesma, transforma-se em representação, convertendo-se na encarnação da imagem, sua presença e o próprio ato de se fazer presente. Ou seja, a representação é expressão concreta, quer por manifestação, quer por emanção de uma vontade incontida do aqui e agora, e não admite redução a nenhuma outra forma semelhante. A individualização da representação é expressa por meio de formas concretas mediadas pela linguagem (GIL FILHO, 2005, p. 75).

Essa característica de representação, promovida pela linguagem, é visível nos diversos períodos da história humana, pois nos tempos mais remotos tem-se indícios de representação do homem, seja em cavernas, esculturas em rochas, simbologia em papiro e papel, ou de modo mais recente, em ferramentas digitais. O homem, portanto, busca se reinventar e se aperfeiçoar nas formas de transmitir seu pensamento e sua cultura.

E a Geografia, nesse aspecto, busca entender essa evolução do pensamento e do comportamento social. Como discorre Kozel e Galvão (2008),

as dimensões que subsidiam as pesquisas das representações na geografia, assim como em outras áreas, estabelecem-se na medida em que, nas representações, o aspecto imaginativo é inseparável do aspecto significativo, que, por sua vez, não se caracteriza enquanto uma reprodução passiva de um exterior num interior, perpassando, pelo imaginário, individual e social. Deste modo, representam-se as interações entre o sujeito e o mundo, implicando numa atividade conjunta de construção e reconstrução no ato da representação, pois como o sujeito é social, a atividade é tanto simbólica como cognitiva (KOZEL E GALVÃO, 2008, p. 37).

Como observa-se, a linguagem é parte inseparável da expressão comunicativa do homem, seja qual for a construção social em que ela está inserida. E tanto o elemento cognitivo, exposto por Cavalcanti (2012), como a dimensão representativa, discorrido por Kozel e Galvão (2008), relacionam-se a uma construção do mundo vivido, da representação dos elementos do cotidiano, do observável e do percebido pelos múltiplos sentidos.

Por ser um elemento indispensável à sociedade, a linguagem, ou melhor as múltiplas linguagens, no ensino torna-se também incontestável na produção de conhecimento, pois, como afirmaram Santos e Chiapetti (2011) e Mussoi (2008), não há espaço para um ensino pautado no tradicionalismo, os professores, portanto, devem se apropriar das imagens, mídias, representações gráficas, desenhos, entre outros, para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem do educando.

Dentre exemplos de linguagem para o ensino da Geografia, tem-se a fotografia. Segundo Mussoi (2008), a fotografia eterniza uma paisagem com apenas um clique que poderá se transformar em um objeto de estudo, proporcionando ao aluno o mesmo visual do espaço fotografado.

Para o referido autor, no que se refere o estudo da paisagem, essa linguagem estimula a observação das visões antagônicas no/do espaço, pois a fotografia registra as formas que o constitui, em momentos históricos. Portanto, pode-se argumentar que a fotografia é a materialização de determinado lugar em tempos

históricos da humanidade, e seu uso no ambiente escolar proporciona o despertar para busca de informações que auxiliem no raciocínio das relações sociais e compreensão da realidade.

Santos e Chiapetti (2011), em pesquisa com 87 alunos do Ensino Médio e professores, apresentam estudo que demonstra o uso de linguagens no ensino de Geografia, nessa pesquisa identifica-se a constância das linguagens no processo de ensino e aprendizagem. Das informações obtidas, observou-se que os docentes apresentam preferências em linguagem fotográfica e TV/vídeos, e os próprios alunos relatam que em seu período escolar havia muito o uso de fotografias, imagens de jornais e TV/vídeos.

Além da exposição sobre preferência de linguagens, as autoras, assim como Schelbauer e Filizola (2009), promovem uma reflexão sobre a importância do uso de diversas ferramentas prático-pedagógicas na construção do conhecimento. Dentre as reflexões destaca-se em Santos e Chiapetti (2011) o teatro, como parte da metodologia de ensino.

O teatro na escola é um instrumento importante para o desenvolvimento pessoal, para formação do caráter e para a construção de cidadania. O prazer na aprendizagem é um elemento fundamental no processo da construção do conhecimento. É aliando esse prazer que o teatro torna-se uma ferramenta pedagógica de grande valor. O teatro é também uma linguagem interdisciplinar possibilita trabalhar diferentes temas para diferentes públicos (SANTOS; CHIAPETTI, 2011, p. 169).

Em Schelbauer e Filizola (2009), evidencia-se o uso da música, que para os autores chama a atenção dos alunos, mostrando que as letras que são cotidianamente ouvidas e cantadas, trazem questões socioespaciais, possibilitando uma atitude reflexivas, por parte dos alunos, ao ouvi-las.

Os autores dão destaque também para a linguagem cinematográfica, a qual configura-se como elemento de lazer e descontração na contemporaneidade, mas que em uma sistematização escolar, possibilita a construção de reflexões e comparações, de realidades e culturas não vivenciadas de modo efetivo pelos alunos, e por ser uma linguagem que alinha o áudio e o visual, torna-se uma ferramenta de grande valia, pois as exemplificações apresentam-se ainda mais compreensivas.

No particular da ciência geográfica, destaca-se a linguagem cartográfica. Richter (2011), ao discorrer sobre o uso do mapa mental nas práticas docentes, argumenta que, no passado, a cartografia, mais precisamente a produção de mapas,

seguia um viés técnico-matemático, expressão tipicamente positivista de produção de conhecimento.

Contudo, essa perspectiva toma rumos mais subjetivos de representação, vide que o mapa, segundo Richter (2011), é produto cartográfico com característica para organizar, em sua representação, os elementos que estruturam e constituem o próprio espaço.

Nessa reinvenção do mapeamento, pós concepção positivista, o autor apresenta duas formas de mapeamento, o funcional e o planimétrico, sendo este, o que segue as regras cartesianas de produção, já esse o que tende a representar as relações dos homens em diferentes espaços.

É nessa perspectiva funcional que o autor desenvolve a proposta de uso de mapas mentais na prática docente:

Ao concordarmos com a integração do uso da Cartografia nas práticas escolares de Geografia, com a importância do desenvolvimento dos conceitos científicos como objetivo do trabalho didático-pedagógico da escola e com a necessidade de organizarmos um ensino de Geografia atrelado às diferentes formas de linguagem, torna-se evidente que o mapa mental representa um recurso fundamental para constituir um processo de ensino-aprendizagem capaz de juntar o conhecimento dos espaços de vivência com os saberes sistematizados (RICHTER, 2011, p. 133).

As múltiplas linguagens apresentam-se como elementos constituintes da produção de conhecimento e, deste modo, os professores, em suas metodologias de ensino, deve apropriar-se delas e desenvolver junto do conhecimento subjetivo o conhecimento científico dos alunos.

Nesse contexto, pode-se considerar que o uso da linguagem de quadrinhos, elemento que será mais bem trabalhado na próxima sessão, também se configura como linguagem importante no processo de ensino e aprendizagem, visto que ela faz uma somatória da linguagem visual (imagens) com a linguagem verbal, ao promover narrativas cômicas ou dramáticas.

### 1.3. DESATENÇÃO DO ALUNO: UM DESAFIO PARA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO GEOGRÁFICO

Parafraseando o argumento de Lefebvre (2017), em que a dialética marxista escapa o pessimismo definitivo e foge o otimismo fácil, tem-se no cenário das escolas inúmeros desafios que devem ser levados em consideração ao promover

um estudo na área do ensino, pois, várias são as produções acadêmicas que demonstram essa perspectiva adversa da construção de conhecimento.

Micaroni, Crenitte e Ciasca (2010) em pesquisa realizada com 30 professores que atuam com alunos de 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, discorrem acerca da desatenção do aluno em sala de aula, e expõem que 60% dos entrevistados acreditam que esse fator está ligado a prática docente. E desse quantitativo, 50% também argumenta que a desatenção está relacionada ao não envolvimento dos alunos nas atividades propostas. Na análise desses números pode-se inferir que não há uma unanimidade nos motivos que levam os alunos a desatenção em sala de aula, mas sabe-se que está presente.

Rosa e Deps (2015) também desenvolvem trabalho com foco na desatenção, contudo, nessa abordagem, o sujeito da pesquisa passa a ser o próprio aluno. Da amostra tem-se 86 alunos com idades entre 13 a 18 anos, desse quantitativo 39,3% responderam ao questionário afirmando apresentar dificuldades de atenção, dessa porcentagem constatou-se que apenas 5,8% apresentavam dificuldades de atenção por fator neurobiológico, ou seja, algum transtorno de déficit de atenção e ou hiperatividade, o qual Gonçalves, Pureza e Prando (2011) argumentam se evidenciar nas inquietações ou no próprio modo de se expressar verbalmente, de modo acelerado e sem auto regulação.

Acerca das ponderações da pesquisa, Rosa e Deps (2015) expõem que ao analisar os questionários respondidos, observou-se que o barulho, quer em sala de aula, quer fora dela; o comportamento dos colegas, envolvidos em “badernas”; e o calor, são as variáveis do contexto físico/social que mais dificultavam a atenção em aula. Com relação ao ensino da Geografia, o grupo pesquisado externou que a não utilidade da matéria para sua vida e a dificuldade de compreensão, apresentaram-se como elementos circunstanciais para a desatenção deles.

Nesse contexto de os alunos considerarem a matéria difícil, podem-se decorrer de vários fatores, dentre eles: falta de esforço na aprendizagem, utilização de estratégias inadequadas, falta de atenção às aulas, falta de base ou de conhecimentos prévios. Porém, a dificuldade de aprendizagem, citada pelos alunos, poderiam também estar relacionada a outras causas, como didática ineficiente do professor, questão que não deve ser generalizada, mas entendida como um dos possíveis fatores, entre tantos que se apresentam no ambiente escolar.

Nestor Kaercher em sua tese de doutoramento desenvolve pesquisa com dez professores, o qual promove observações de suas práticas docentes. Das informações levantadas, a desatenção do aluno torna-se elemento de discussão, o autor busca compreender quais são os motivos que levam a esse problema, e das observações feitas colocou-se a postura do professor como elemento circunstancial do cenário. A disciplina burocrática e a interação fictícia promovem uma cadeia de desmotivação, seja do professor com relação ao aluno, quanto do aluno com relação ao professor. E a soma de todos os elementos refletem-se na má qualidade das aulas, e na não construção de um conhecimento pautado na criticidade, pois, como analisa o autor, uma Geografia Crítica se desenvolver a partir da consciência dos objetivos que se deseja alcançar, logo um professor sem informações das relações socioespaciais não promove debates em sala de aula, vindo a desmotivar seus alunos (KAERCHER, 2004).

Portanto, são muitas as causas que levam o aluno a apresentar desatenção ou desinteresse em sala de aula, e a figura do professor, nesse cenário, torna-se elemento de maior relevância para a superação dos problemas.

No que se refere as observações feitas sobre a desatenção dos sujeitos desta pesquisa, os alunos da turma 6D, tem-se um cenário não muito favorável no início das observações, pois a maioria deles pouco se dedicavam a resolução das atividades de fixação dos conteúdos, eram no máximo quatro alunos que as desenvolviam com rapidez e as entregavam ao professor e/ou bolsistas responsáveis pela correção.

A displicência amenizava-se quando as atividades eram taxadas como avaliativas, ainda assim, o quantitativo de alunos que entregavam em tempo hábil era baixo, os alunos eram facilmente distraídos por fatores externos ou internos a sala de aula, seja a circulação de colegas nos corredores ou o acesso a celulares, levavam-nos a procrastinar no desenvolvimento das atividades.

Em conversa informal com o professor responsável pela turma, levantou-se que dos pouco mais de vinte alunos que frequentavam a sala, mais da metade apresentavam retenção em algum período letivo, e outros apresentavam atraso no ingresso escolar.

Essa informação fez pressupor que os alunos já apresentavam essa inconstância no comprometimento com as atividades de fixação, fator que buscava-se superar com as dinâmicas adotadas em sala.

O alto índice de faltosos configurou-se também como elemento de ponderação sobre o interesse dos alunos em sua formação, a lista com 32 alunos e a presença de pouco mais de 20 alunos por aula demonstraram esse cenário, muitos até chegavam à escola, mas acabavam se dispersando e promovendo caminhadas pelo corredor da escola. Com relação a esse contexto, pouco se superou no período da pesquisa. Porém questões, como participação nas aulas, observaram-se ter sensíveis mudanças no decorrer das atividades.

Com relação a essa participação tem-se que a timidez em se expressar tornava-se elemento recorrente entre os alunos, talvez o medo de gozações por parte dos demais inibiam a exposição de opiniões, vide que muitos sorriam ao verem seus colegas sendo questionados.

Em relato de experiência sobre uso da metodologia do trabalho de campo na compreensão do conceito de paisagem, realizado com os alunos da turma 6D, Silva, Melo e Silva (2019) expõem o desinteresse dos alunos nas aulas expositivas e a timidez nas intervenções propostas, os autores argumentam que a prática metodológica se mostra válida na construção do conhecimento. Contudo, para que os alunos se sintam atraídos por qualquer intervenção prático-pedagógica, as metodologias alternativas devem se fazer cada vez mais presente no cotidiano escolar, vide que são raras tais práticas na escola (SILVA; MELO; SILVA, 2019), o que poderia auxiliar na participação do aluno.

Caso tais práticas alternativas não se agreguem ao ambiente escolar, a dispersão, o desinteresse e demais desmotivações se farão frequentes nas salas. Pois, a monotonia e a criação de disciplinas burocráticas, como argumenta Kaercher (2004), promovem a desmotivação dos professores e dos alunos em sala de aula, criando-se uma relação burocrática.

Vale salientar que é

um grande desafio para nós educadores a superação do obstáculo epistemológico que vê o aluno como gentio a ser convertido no que desejamos. Superarmos a ideia do “aluno deficiente” (falta-lhe vontade, inteligência, comportamento) arraigado em muitos de nós é uma necessidade para que as escolas não excluam ainda mais alunos que, não raro, já são excluídos socialmente. Mudar a percepção que temos dos alunos. Que sejam vistos como parceiros e não como desviantes do bom caminho! (KAERCHER, 2004, p. 120).

Sendo assim, para que se promova um ensino em que agregue valor crítico e promova o raciocínio geográfico dos alunos, faz-se necessário, dentre outros

fatores, o desprendimento de convicções institucionalizadas, como a desatenção e desinteresse, e a promoção de práticas que se utilizem de alternativas para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

Neste trabalho, compreendemos essa perspectiva e propomos a linguagem dos quadrinhos como mais uma ferramenta capaz de auxiliar o professor em suas práticas pedagógicas, principalmente, na construção de conceitos inerentes a compreensão da ciência geográfica, como foco, aqui apresentado, o entendimento do conceito de território.

## 2. TERRITÓRIO E LINGUAGEM DOS QUADRINHOS NA PRÁTICA DOCENTE

O processo de ensino-aprendizagem sustenta-se, como vem sendo trabalhado, na relação entre o conhecimento empírico e o conhecimento científico. Para o docente inovar em sua metodologia de ensino, deve reconhecer que há um conhecimento prévio do aluno a ser explorado por meio do programa curricular. Deste modo, seja qual for o conteúdo a ser trabalhado, o docente tende a aliar tais perspectivas.

Alicerçado nesse entendimento, esta sessão trabalhará a construção do conhecimento científico a partir da empiria do território, por meio da associação da concepção de território às narrativas da linguagem dos quadrinhos.

### 2.1. CONCEPÇÕES DE TERRITÓRIO

Costa e Rocha (2010) afirmam que o conceito de território vem sendo amplamente debatido nas últimas décadas. Etimologicamente os autores expõem que a palavra território deriva do latim *territorium* que compreende um pedaço de terra apropriada, dentro dos limites de uma jurisdição político-administrativa. Já em amplitude do conceito, Haesbaert (2011) apresenta a tradição de algumas áreas do conhecimento, para demonstrar o debate teórico acerca do conceito de território. Dentre as ponderações destaca-se:

enquanto o geógrafo tende a enfatizar a materialidade do território, em suas múltiplas dimensões (que deve[ria] incluir a interação sociedade-natureza), a Ciência Política enfatiza sua construção a partir de relações de poder (na maioria das vezes, ligada à concepção do Estado); a Economia, que prefere a noção de espaço à território, percebe-o muitas vezes como um fator locacional ou como uma das bases da produção (enquanto “força produtiva”); a Antropologia destaca sua dimensão simbólica, principalmente no estudo da sociedade ditas tradicionais (mas também do “neotribalismo” contemporâneo); a Sociologia o enfoca a partir de sua intervenção nas relações sociais, em sentido amplo, e a Psicologia, finalmente, incorpora-o no debate sobre a construção da subjetividade ou da identidade pessoal, ampliando-o até a escala do indivíduo (HAESBAERT 2011, p. 37).

Pelo exposto pressupõe-se que o estudo do território torna-se complexo do ponto de vista epistemológico, pois essa multiplicidade de abordagens o descaracteriza e o recharacteriza, contudo esse caráter proporciona ao conceito uma visão consistente dos elementos, fatos e fenômenos, que se evidenciam em sua consolidação.

Haesbaert (2011) em estudo sobre o conceito de território agrupa a noção desse em três concepções básicas:

- política (referida às relações espaço-poder em geral) ou jurídico-política (relativa também a todas as relações espaço-poder institucionalizadas): a mais difundida, onde o território é visto como um espaço delimitado e controlado, através do qual se exerce um determinado poder, na maioria das vezes – mas não exclusivamente – relacionado ao poder político do Estado.
- cultural (muitas vezes culturalista) ou simbólico-cultural: prioriza a dimensão simbólica e mais subjetiva, em que o território é visto, sobretudo, como o produto da apropriação/valorização simbólica de um grupo em relação ao seu espaço vivido.
- econômica (muitas vezes economicista): menos difundida, enfatiza a dimensão espacial das relações econômicas, o território como fonte de recursos e/ou incorporado no debate entre classes sociais e na relação capital-trabalho, como produto da divisão “territorial” do trabalho, por exemplo (HAESBAERT, 2011, p. 40).

O autor expõe ainda uma interpretação natural(ista) (*sic*), mais antiga e pouco veiculada nas Ciências Sociais, que se utiliza de uma noção de território nas relações entre sociedade e natureza, especialmente no que se refere ao comportamento “natural” dos homens em relação ao seu ambiente físico.

Nessa perspectiva, Haesbaert (2011) demonstra a evolução da noção de territorialidade, que partia de uma visão animalista de defesa do território, em que o instinto de agressividade dos animais condicionava a formação dos territórios por espécies, essa noção ecológica evolui para a biológica, em que toma partido a questão da genética a fim de explicar a territorialização de animais, para sustentar essas ponderações as teses generalizavam a lógica de territorialidade animal ao supor somente a noção temporal, fronteira e ou de limites dos territórios animais.

As discussões acerca da territorialidade animal apresentavam uma noção de poder muito difundida na compreensão de território político, essa noção de poder somada a característica de territorialidade animal busca vincular a representação naturalista ao comportamento do homem em sua relação com a natureza, ou seja, o seu processo de territorialização do espaço.

Contudo, Haesbaert (2011) busca fugir do determinismo ambiental e do determinismo geográfico e considera todas as características naturais que podem condicionar a formação de territorialidades, não apenas de uma perspectiva ecológica, biológica ou política, mas sim entendendo todo fenômeno natural formador delas.

Em contramão à perspectiva naturalista, a perspectiva materialista compreende o território como resultado das relações sociais, na qual a materialidade terra torna-se o centro das discussões como possibilidades de garantir as condições

necessárias à reprodução do grupo. O território é, portanto, condição das relações sociais de produção<sup>2</sup>, organizado no embate das relações de poder (HAESBAERT, 2011).

Souza (2013) associa, também, a noção de território a uma ideia de poder. De modo enfático o autor caracteriza o território com um espaço definido e delimitado por e a partir de relações de poder, este correspondendo a “habilidade de não apenas agir, mas de agir em uníssono, em comum acordo. O poder jamais é propriedade de um indivíduo; pertence ele a um grupo e existe apenas enquanto o grupo se mantiver unido” (SOUZA, 2013, p. 80). Tem-se, segundo o autor, que para territorializar um espaço, tal ato deve ser motivado, perspectiva que remete a dimensão política das relações sociais que produzem o território, porém o autor enseja também acerca da dimensão cultural-simbólica do conceito, onde o considera, ainda a partir da noção de poder, as diversas escalas e situações.

Na perspectiva da materialidade e da concepção política e simbólica do conceito, Raffestin (1993) argumenta que o território torna-se o espaço onde se projeta um trabalho, e que, por consequência, revela relações marcadas pelo poder, considera-se também que o território é a imagem do espaço, essa imagem caracteriza-se pela construção das relações que o sujeito desenvolve nele. Afirma-se, assim, que o território é vivenciado, isso partindo do pressuposto que o homem toma o espaço em uma relação social de comunicação, e que se caracteriza como dominação do espaço (RAFFESTIN, 1993).

Para Raffestin (1993) todos nós combinamos energia e informação para desenvolver estratégias de produção, que se chocam em diversas relações de poder. Nesse cenário o autor pondera que o geógrafo, posto diante de um sistema territorial, deve compreender que já há uma produção elaborada, suscetível a mudanças, logo suas análises devem abarcar todos os elementos observáveis ou não, e para que a análise seja consistente se faz necessário o uso de uma linguagem, pois, “sem linguagem não há leitura possível, não há interpretação e, portanto, nenhum conhecimento sobre a prática que produziu o território” (RAFFESTIN, 1993, p.153).

Raffestin (1993) enseja o conceito de território em um sistema, o qual o denomina de “sistema territorial”. Externando acerca da prática espacial, mesmo embrionária, o autor induz suas ponderações a um sistema de ações ou de

---

<sup>2</sup> Formas como os seres humanos desenvolvem suas relações de trabalho e distribuição no processo de produção e reprodução da vida material.

comportamentos, essa indução faz manifestar as tessituras, nodosidades e redes presentes nas porções espaciais, essas características, ou como o autor o define, esses sistemas, organizadas hierarquicamente permitem assegurar o controle sobre aquilo que pode ser distribuído, alocado e/ou possuído, uma clara noção de produção do espaço (RAFFESTIN, 1993).

Nessa construção das estruturas moldadas pelas tessituras, nós e redes, tem-se a “imagem” que se configura como a forma assumida pela estrutura que são manipuladas no sistema de intenções e ações (RAFFESTIN, 1993). Segundo o referido autor:

as “imagens” territoriais revelam as relações de produção e conseqüentemente as relações de poder, e é decifrando-as que se chega à estrutura profunda. Do Estado ao indivíduo, passando por todas as organizações pequenas ou grandes, encontram-se atores sintagmáticos que “produzem” o território (RAFFESTIN, 1993, p. 152).

Fazendo uma analogia a esse contexto, se para Raffestin (1993) a imagem configura-se como a representação das relações de produção de uma estrutura e evidencia, também, os sujeitos que produzem o território, as imagens apresentadas nos quadrinhos, associadas às narrativas desenvolvidas, seriam capazes de auxiliar o aluno na representação e compreensão do conceito de território? Enfim é um questionamento a se pensar ao analisar as concepções de territórios (HAESBAERT, 2011) desenvolvidos nas tiras em quadrinhos dos alunos desta pesquisa.

Continuando o debate teórico, Saquet (2010) expõe que já nos anos de 1970 o conceito de território era empregado para

explicar a dominação social, a constituição e expansão do poderio do Estado-nação, a geopolítica, a reprodução do capital, a problemática do desenvolvimento desigual, a importância de signos e símbolos como fontes de controle na vida cotidiana, e as bases epistemológicas do pensamento geográfico (SAQUET, 2010, p. 53).

Diante o exposto, compreende-se que o território já tinha um entendimento associado ao poder do Estado que, por sua vez, difundiu a identidade nacionalista centrada na proteção de suas fronteiras, bem como a importância dos signos e símbolos que apresentavam-se como resultado ou imagem de relações de poder no território.

Segundo Saquet (2010), o debate contemporâneo valoriza a relação capital-trabalho, circulação de pessoas, mercadorias e informações, associando a

ideia de movimento, processualidade histórica e transescalar por meio das redes de circulação e comunicação (SAQUET, 2010).

Além das concepções política e naturalista, Haesbaert (2011) discorre também sobre uma concepção em bases econômicas onde o território era pensado em um fundo econômico materialista, ou seja, ele se definia a partir de processos de controle e usufruto dos recursos, cuja ideia se sustentava principalmente nos pensamentos marxistas difundidos em trabalhos de sociólogos e cientistas políticos.

Contudo, são as ideias de Milton Santos sobre o conceito de “território usado” que fazem Haesbaert pensar o território em uma concepção de bases econômicas, em que o território é compreendido a partir da totalidade das estruturas globais e da complexidade de seu uso, como por exemplo a dinâmica capitalista do meio técnico-científico e informacional (HAESBAERT, 2011).

Haesbaert (2011) afirma que, na Geografia, a perspectiva culturalista procede da abordagem filosófica idealista, propondo uma perspectiva relacional e integradora das filosofias idealistas e materialistas, pois o território não se restringia apenas a noção de uma sociedade que se apropria de uma porção do espaço para seu uso e controle, mas também à territorialidades estabelecidas a partir de simbologias, como o sentimento de pertencimento e a identidade com o território (HAESBAERT, 2011).

Acerca dessa noção de territorialidade Raffestin (1993), ainda em um posicionamento materialista, argumenta que ela

reflete a multidimensionalidade do ‘vivido’ territorial pelos membros de uma coletividade, pelas sociedades em geral. Os homens ‘vivem’, ao mesmo tempo, o processo territorial e o produto territorial por intermédio de um sistema de relações existenciais e/ou produtivas (RAFFESTIN, 1993, p. 158).

Ou seja, o sujeito tomado de sua consciência individual, construída por meio da convivência em coletividade, apropria-se de uma porção do espaço e produz determinada atividade, trabalho, o qual caracteriza-se como parte do processo de construção do território, que passa a ser a dimensão vivida pelo homem, essa dimensão torna-se o produto do trabalho, influenciado pelas forças produtivas<sup>3</sup> existentes e as particularidades de cada indivíduo que relacionaram-se nesse processo.

---

<sup>3</sup> Combinação da força de trabalho com os meios de produção, os objetivos que auxiliam o trabalho.

Deste modo, pode-se aferir que ao construir essa porção em uma determinada perspectiva produtiva e existencial, ela passa a representar a imagem desse processo, logo ganha uma identidade constantemente mutável pelas relações produtivas.

Tomando para si essas concepções do conceito, Haesbaert (2011) defende a tese de multiterritorialidades em continuidade ao movimento de desterritorialização, na medida em que acreditava-se existir uma concepção teórica de desterritorialização do sujeito, mas que fora superado pelo entendimento da construção de territorialidades múltiplas.

Para explicar seu posicionamento, o autor discorre sobre a noção de integração das concepções de território nas diferentes dimensões sociais, afirmando que ele define-se também a partir de relações culturais e das associações de contextos históricos em que está inserido (HAESBAERT, 2011).

Segundo Haesbaert (2011), as dimensões sociais (sociedade-natureza, política, econômica e cultural) inerentes ao território expõe uma noção híbrida e, portanto, múltipla, que faz emergir a noção de multiterritorialidade. O território passa a ser “concebido a partir da imbricação de múltiplas relações de poder, do poder mais material das relações econômico-políticas ao poder mais simbólico das relações de ordem mais estritamente cultural” (HAESBAERT, 2011, p. 79).

O quadro abaixo, desenvolvido por Fuini (2014), demonstra bem essa multiplicidade conceitual de território, essa característica híbrida, que de forma explícita ou implícita demonstra as relações de poder em que o conceito se circunscreve.

**Quadro 1: Concepções de território**

<b>Conceito</b>	<b>Definição</b>
Território	Recorte espacial definido por relações de poder, controle e apropriação. Extensão de um poder, associado a limites e fronteiras. Definido pelos sistemas de engenharia, normas, instituições e atividades econômicas e sociais, sinônimo de território usado.
Território político	Normativo, definido pelo Estado-nação e instituições político-administrativas; remete ao controle de recursos, fronteiras e de fluxos populacionais.
Território econômico	Incorporado à lógica de ação privada-mercantil, define-se pelo controle de recursos econômicos (matérias primas, terras, força de trabalho, tecnologia) e, também, é definido pela relação capital-trabalho e luta de classes. A definição dos territórios econômicos também conta com a assunção dos Estados através de seu quadro administrativo e normativo. Envolve a perspectiva da seletividade territorial da ação do capital.
Território cultural	Material e imaterial, com conteúdo ideológico e simbólico, definido pelas relações de apropriação e representação construídas pela lógica do cotidiano,

	tanto individual quanto coletivo, criadora de sentimentos de pertencimento e de identidade com o lugar ou os lugares.
Territorialização	Ação, movimento ou processo de construção e criação de territórios pela apropriação, uso, identificação, enraizamento com determinadas extensões do espaço por lógicas políticas, econômicas ou culturais. É também sinônimo de qualificação ou organização territorial.
Des-territorialização	A desterritorialização é o oposto da territorialização pois envolve o desenraizamento e a desorganização de territórios pela saída ou perda de vínculos identitários da população que constitui um território/territorialidade, ou pela ação externa de comandos estatais ou corporativo-empresariais que introjetam novas lógicas de modernização capitalista e de controle político estranhos ao território. A globalização, enquanto processo e discurso do capitalismo financeiro e monopolista, teria uma lógica intensamente desterritorializadora. A desterritorialização associada a catástrofes naturais, guerras e pobreza cria os aglomerados de exclusão.
Re-territorialização	A reterritorialização é o movimento ou ação de reconstrução de vínculos identitários e de enraizamento de grupos populacionais e atividades em territórios, em uma reorganização territorial influenciada pelo cruzamento com novas lógicas sociais. Pode ocorrer no mesmo lugar ou em outros lugares, ou simultaneamente em vários lugares pela influência das tecnologias da informação e comunicação e o enfraquecimento relativo dos Estados-nações.
Territorialidade	Área de exclusiva ação de um Estado e seu aparato jurídico, normativo e militar; remete à ação de poder e de sentimento de pertencimento alimentado por um indivíduo, grupo ou instituição em dado espaço; deslocamentos e itinerários de grupos e indivíduos que remetem a vínculos de identidade, podendo variar em dias da semana, horários de um mesmo dia (territorialidade cíclicas ou transitórias). Grupos diferentes podem conceber territorialidades a partir de um mesmo local.
Multiterritorialidade e transterritorialidade	Associa-se à territorialidade instalada em vários lugares simultaneamente, como é o caso das corporações multinacionais e suas operações mundiais em rede e deslocalizadas e, também, à incidência em um mesmo lugar de várias lógicas e práticas territoriais, como é o caso de centros urbanos e metropolitanos. A transterritorialidade está associada aos espaços de interação virtual via sistemas informacionais, com o cruzamento de várias territorialidades e, ao mesmo tempo, com a criação de novas territorialidades desprovida de meio físico.
Microterritorialidade	Territorialidades não institucionalizadas, não formais, podendo estar vinculadas a grupos segregados ou minorias; vincula-se mais a espaços de pertencimento e representação do que espaços de controle, e são evidenciadas em escalas menores (bairros, comunidades, ruas, praças).
Identidade territorial	Vinculação com um território, em diferentes escalas geográficas, por sentimento de pertencimento a uma coletividade projetada no espaço, visto como meio de reprodução, sobrevivência e preservação de hábitos, valores e formas de trabalho/produção e sociabilidade. É a identidade cultural projetada no território.

Fonte: Fuini, 2014, adaptado por SILVA, C. C. (2019).

Como observado são inúmeras perspectivas de se pensar o território, esse caráter híbrido do conceito proporciona aos estudos da realidade uma compreensão dialética sobre ela, vide que torna-se possível a promoção de diálogos e de associações aos elementos que influenciam o modo vida ou os estilos de vida dos sujeitos de diferentes sociedades.

## 2.2. LINGUAGEM DOS QUADRINHOS

Segundo Ramos (2012), há uma dificuldade em conceituar o que venha a ser a linguagem dos quadrinhos, muitas vezes o desconhecimento de suas características fazem com que haja uma pluralidade de rótulos, colocando no mesmo bojo diferentes gêneros da linguagem, exemplo, dizer que as charges e tiras cômicas apresentam as mesmas características.

Ambas apresentam semelhanças com relação a narrativa humorísticas, contudo, as charges tem por características a abordagem de temas relacionados ao cotidiano e apresentam referências ao contexto real em que a narrativa se desenvolve, outra particularidade é o uso de formas caricatas, que tornam mais evidente a referência ao contexto em que se desenvolve a narrativa (RAMOS, 2012).

Diferentemente das charges, as tiras cômicas promovem suas narrativas humorísticas por meio de personagens e situações fictícias, não se referenciando a noticiários, mas ainda sim promovendo narrativas que fazem relações a situações vivenciadas na realidade (RAMOS, 2012).

Ramos (2012) compreende que os diferentes gêneros de quadrinhos contribuem para uma leitura aprofundada e crítica dessa linguagem, bem como ajudam na elaboração de práticas pedagógicas na área da educação. Mas vale salienta, que mais do que compreender a profundidade desses gêneros se faz necessário ter a clara distinção entre linguagem dos quadrinhos e demais linguagem.

Ao promover um entendimento autônomo da linguagem dos quadrinhos, Ramos (2012) exemplifica a comparação feita com a linguagem literária e argumenta,

quadrinhos são quadrinhos. E como tais, gozam de uma linguagem autônoma, que usa mecanismos próprios para representar os elementos narrativos. Há muitos pontos comuns com a literatura, evidente. Assim como há também com o cinema, o teatro e tantas outras linguagens (RAMOS, 2012, p. 17).

Observa-se, portanto, que os quadrinhos, linguagem que subdivide-se em gêneros, apresenta características semelhantes a outras, porém, não pode ser taxado como uma ramificação delas, pois goza de particularidades que a caracteriza de forma uno.

Por essa pode-se expor o seu sistema narrativo, o qual Vergueiro (2010) o interpreta como sendo a interação visual e verbal de códigos para a construção de uma narrativa, essa interação alia a linguagem visual, por meio de desenhos, imagens

e códigos linguísticos, à linguagem verbal, que são as narrativas presentes nos balões ou nas legendas.

Tomando um contexto histórico verifica-se que os quadrinhos transformaram-se em um dos meios de comunicação de massa mais usados no século XX, milhares foram os exemplares consumidos por seu público fiel, suas produções apresentavam-se como um mercado de grande aceitação entre os jovens, vindo tornar a produção desse segmento mais um elemento inserido na relação do mercado global (VERGUEIRO, 2010), pois,

as histórias em quadrinhos, além de serem um dos primeiros veículos a caminhar para a padronização de conteúdo, também incorporam a globalização econômica em seus processos, garantindo, desta forma, a sobrevivência em um mercado cada vez mais competitivo (VERGUEIRO, 2010, p. 7).

Segundo Carvalho (2006), é incerto definir quando foi criada a primeira história em quadrinho, porque há quem diga que foi um ítalo-brasileiro, Ângelo Agostini em 1869, na obra *aventuras de Nhô Quim*, que apresentou os primeiros elementos dos quadrinhos modernos, porém estadunidenses garantem ser eles os pioneiros, com publicações feitas por Richard Outcault em 1895 nos jornais de Nova York e ainda há relatos vindos do Japão com produções, conhecidas como mangá, datadas de 1702.

No entanto, por tratar-se de uma representação gráfica (VERGUEIRO, 2010) das interações do homem com o território apropriado, os quadrinhos tendem a representar o modo de vida (RANGEL, 2017) das sociedades durante a história, vide o homem primitivo, que mesmo irracionalmente já promoviam descrições de suas atividades, como caças ou conquistas de territórios (VERGUEIRO, 2010).

A criança em seu desenvolvimento intelectual, passa, também, por estágios de representação do território por meio de desenhos e rabiscos nos quais representa pessoas e objetos que observa em seu território em expansão (VERGUEIRO, 2010; CARVALHO, 2006), compreende-se, portanto, que as representações sejam elas fictícias ou expressões, imagens, da realidade proporcionam uma leitura do concreto, dos fatos e fenômeno, ou ainda do modo de vida dos sujeitos que as produzem. Assim com os quadrinhos que mesmo numa criação fictícia tendem a representar a visão do território de quem a produziu.

Deste modo a questão de quem foi pioneiro na produção de quadrinhos torna-se irrelevante, pois como Carvalho (2006) mesmo pondera, devemos discorrer acerca de sua funcionalidade e seu desenvolvimento atualmente.

Historicamente a funcionalidade dos quadrinhos apresenta características cômico-satíricas e ideológicas. Vergueiro (2010) expõe que por mais que os quadrinhos fossem encontrados em vários países, foi nos Estados Unidos, inicialmente em publicações nos jornais e posteriormente publicações periódicas (os *comic books*), que os quadrinhos passam a serem mais profícuos na sociedade, muito por conta de sua conotação cômica e principalmente satírica aos fatos e fenômenos do cotidiano americano, questões, como protagonismo feminino, passam a ganhar espaço nas publicações, vindo a evidenciar a funcionalidade social que os quadrinhos também desempenham.

Cirne (1975) argumenta que os quadrinhos são construídos a partir de narrativas e expressam-se semiologicamente através da imagem, assim como todo e qualquer nível de narrativa implica uma realidade sintagmática<sup>4</sup> que estrutura-se em modelos estéticos dominantes. Segundo o referido autor,

a simplificação da narrativa quadrinizada surgia pela necessidade das classes dominantes de impor elementos temáticos que desviassem a criticidade histórica de determinadas classes sociais, banalizando-os para que sua função ideológica fosse melhor assimilada (CIRNE, 1975, p. 25).

Observa-se, portanto, que a linguagem dos quadrinhos se apresenta como ferramenta de representação do pensamento cultural de uma sociedade, ou pelo menos dos sujeitos que dominam sua produção. A reprodução, de forma massificada, enaltece o pensamento desses sujeitos, contudo, há também aqueles que promovem considerações críticas, acerca das relações contraditórias, por meio das produções quadrinizadas, logo, pode-se considerar essa linguagem um seguimento útil ao processo de socialização de pensamentos e ideais do indivíduo.

Ainda no contexto histórico da linguagem dos quadrinhos tem-se os desafios enfrentados para a aceitação de sua produção, por uma porção da sociedade. Como já dito, no século XX os quadrinhos ganham grande aceitação entre os jovens, principalmente no período da segunda guerra mundial, com as narrativas de heróis norte-americanos (Capitão América, Super Man etc.), e no pós-guerra a

---

<sup>4</sup> Combinação de formas que ganham valor à medida que se opõem.

linguagem adentra novos contextos (romance, suspense), o que tornou os quadrinhos cada vez mais engajado do cenário consumista dos americanos.

Contudo, essa grande disseminação de conteúdo provocou desconfianças por acreditar-se que os quadrinhos influenciam negativamente na formação do pensamento de jovens, desencadeando problemas psicológicos.

As desconfianças acerca do consumo de quadrinhos ganharam destaque com a publicação do livro *Seduction of the innocent*<sup>5</sup>, essas que também foram incorporadas ao ambiente escolar. Dentre as considerações levantadas tivera que os quadrinhos eram promotores de mudanças comportamentais, com fundamentos científicos questionáveis e preconceituosos o debate ganhou destaque entre os grupos que defendem valores morais e religiosos (VERGUEIRO, 2010; CARVALHO, 2006).

No Brasil, por exemplo, foi elaborada uma cartilha que apresentava condutas éticas a serem seguidas para a produção de quadrinhos, qualquer ideia de aproveitamento da linguagem em ambiente escolar seria, à época, considerada uma insanidade (VERGUEIRO, 2010).

Posteriormente superou-se tal interpretação, defende-se então as potencialidades da linguagem dos quadrinhos nos materiais didáticos, bem como no processo de ensino-aprendizagem dos alunos (VERGUEIRO, 2010).

Para o uso dos quadrinhos no ensino, Vergueiro (2010) argumentou que não há regras: o único limite para seu bom aproveitamento é a criatividade do professor e sua capacidade de bem utilizá-los para atingir seus objetivos de ensino, uma vez que os quadrinhos

tanto podem ser utilizados para introduzir um tema que será depois desenvolvido por outros meios, para aprofundar um conceito já apresentado, para gerar uma discussão a respeito de um assunto, para ilustrar uma ideia, como uma forma lúdica para tratamento de um tema árido ou como contraposição ao enfoque dado por outro meio de comunicação (VERGUEIRO, 2010, p. 26).

Deste modo compreende-se que atualmente o desenvolvimento dos quadrinhos, principalmente no ambiente escolar, segue como instrumento metodológico das práticas docentes, a fim de trabalhar exemplificações de modo simples e didático, além de promover incentivo ao hábito de leitura e raciocínio das narrativas produzidas (CARVALHO, 2006).

---

<sup>5</sup> “Sedução dos inocentes”, livro lançado em 1954 pelo psiquiatra Fredrick Wertham.

Nessa interpretação se reverbera a potencialidade dos quadrinhos no ensino, cabendo aos professores planejarem melhores práticas pedagógicas para fazerem uso dessa linguagem. Todo processo de ensino no ambiente escolar tende a seguir, ou pelo menos pressupõe-se que segue, um planejamento. Deste modo vale salientar, que o uso dos quadrinhos neste projeto seguiu uma sequência planejada que buscou exemplificar melhor o conteúdo trabalhado, no caso o de concepções de território.

O levantamento teórico acerca das concepções de território foi uma das sequências desse planejamento, o qual já foi exposto anteriormente, na subseção seguinte, apresenta-se a correlação entre o conceito de território e as narrativas de tiras em quadrinhos dadas aos alunos nas aulas expositivas, que, como dito na introdução deste trabalho, fizeram parte na metodologia da pesquisa para a construção do conhecimento sobre o assunto.

### 2.3. AS CONCEPÇÕES DE TERRITÓRIO SUBJACENTES NOS QUADRINHOS

Feito o desenvolvimento teórico acerca das noções de território e da linguagem dos quadrinhos, nesta subseção busca-se trabalhar a relação de ambas para o desenvolvimento da construção do conhecimento geográfico, especificamente o de território.

No entendimento sobre território, optou-se por desenvolver o conceito em sua característica híbrida, observando particularidades de tiras em quadrinhos previamente selecionadas, as quais serviram de suporte e exemplificação nas aulas expositivas.

As figuras 1, 2 e 3, do autor Joaquín Salvador Lavado Tejón (mais conhecido como Quino), que apresentam em suas narrativas estilos de vida dos sujeitos urbanos, essas tiras buscam demonstrar como se procedeu as interpretações de território por meio da linguagem dos quadrinhos.

Vale salientar que Quino é o idealizador das tiras de Mafalda, personagem bastante difundida nos materiais didáticos e em provas de vestibulares, seu conteúdo satírico permite ao leitor ter uma visão condensada da realidade do mundo e as narrativas normalmente apresentam temáticas críticas, as quais podem ser exploradas em práticas pedagógicas, não tornando a construção de conhecimento algo monótono (SILVA; CAVALCANTI, 2008).

**Figura 1: Território “desejado” versus território “desprezado”**



Fonte: Quino, 2003. In: [www.cepae.ufg.br/up/80/o/as\\_tiras\\_da\\_mafalda\\_-\\_2%c2%aa\\_parte.pdf](http://www.cepae.ufg.br/up/80/o/as_tiras_da_mafalda_-_2%c2%aa_parte.pdf). Acessado em 09/02/2019.

A figura 1 demonstra o território desejado pelo personagem, no caso o microterritório de sua casa. Fuini (2014) argumenta que os microterritórios são territorialidades não formais, que se vinculam mais a noção de espaços de pertencimento e representação do que de espaços de controle, e são evidenciados em escalas menores. Mas vale salientar que a narrativa dos balões (VERGUEIRO, 2010) remete a uma ideia de limite desejado, ou como Raffestin (1993) classifica, uma “tessitura desejada”, ou seja, é nessa circunscrição que o personagem exerce seu poder operatório.

Observa-se nos quadrinhos a subjetividade construída pelo personagem com relação a casa, apontando para o território afetivo, aspectos simbólicos e culturais e a identidade territorial, pois “a identidade é construída por subjetividades individuais e coletivas vinculada a grupos sociais ou ao pertencimento territorial, construindo a ideia de territorialidades” (FUINI, 2014, p. 232).

Nas figuras 2 e 3, o conteúdo geográfico em destaque é o processo urbano e sua influência na vida dos sujeitos. Vejamos:

**Figura 2: Múltiplos territórios na temporalidade**



Fonte: Quino, 2003. In: [www.cepae.ufg.br/up/80/o/as\\_tiras\\_da\\_mafalda\\_-\\_2%c2%aa\\_parte.pdf](http://www.cepae.ufg.br/up/80/o/as_tiras_da_mafalda_-_2%c2%aa_parte.pdf). Acessado em 09/02/2019.

**Figura 3: “Prisão que o homem constrói para si”**



Fonte: Quino, 2003. In: [www.cepae.ufg.br/up/80/o/as\\_tiras\\_da\\_mafalda\\_-\\_2%c2%aa\\_parte.pdf](http://www.cepae.ufg.br/up/80/o/as_tiras_da_mafalda_-_2%c2%aa_parte.pdf). Acessado em 09/02/2019.

Segundo Carlos (2007b, p. 46) “a cidade materializa-se enquanto condição geral da produção (distribuição, circulação e troca)”, do ponto de vista do morador

“a cidade é o meio de consumo coletivo (bens e serviços) para a produção da vida dos homens. É o *lócus* da habitação e tudo o que o habitar implica na sociedade atual: escolas, assistência médica, transporte, água, luz, esgoto, atividades culturais e lazer, ócio, compras etc.” (CARLOS, 2007b, p. 46)

Carlos (2007b) utiliza-se do conceito de espaço geográfico para discorrer acerca da produção das cidades. Contudo, sustentado nos entendimentos do conceito de território, compreende-se pelo exposto que a cidade configura-se como porção do espaço produzido pelo homem para atender as “necessidades” da coletividade, bem como apresenta-se como *lócus* de identidades territoriais.

As tiras acima foram utilizadas nas aulas sobre o tema cidades, ministradas anteriormente ao tema território, conforme o planejamento recebido durante o estágio junto ao PIBID. Observa-se nessas, assim como na figura 1, que os quadrinhos apresentam uma abordagem crítica acerca da condição pós moderna (HARVEY, 1992), elas pressupõem uma referência ao entendimento de tempo, espaço e dinheiro ao qual o sujeito está submetido, pois esses caracterizam como o nexos circunstancial do domínio social.

Interpretamos, a partir da leitura da narrativa da figura 1, que o personagem vivencia o território desejado em sua casa, que contrasta com o movimento acelerado da população urbana que desloca-se para seus locais de trabalho, representando uma parte do cotidiano das cidades e expondo as contradições próprias das relações produtivas impostas pelo sistema capitalista (CARLOS, 2007a).

Já na figura 2, observa-se a relação do tempo na produção do espaço, como as concepções produtivas vão mudando e, na figura 3, tem-se mais uma

característica do estilo de vida urbano condicionado à lógica capitalista de reprodução social.

No que se refere a noção de território, Raffestin (1993) considera-o produto do trabalho sobre determinada porção do espaço. E a construção de territorialidades, para esse autor, como já dito anteriormente, são condicionadas pelas relações produtivas do processo e produto territorial simultâneos em que os homens vivem. Essa ideia assemelha-se à produção espacial das cidades, a qual Carlos (2007b) caracteriza a cidade:

Enquanto construção humana, produto social, trabalho materializado, apresenta-se enquanto formas de ocupação. O modo de ocupação de determinado lugar da cidade se dá a partir da necessidade de realização de determinada ação, seja de produzir, consumir, habitar ou viver (CARLOS, 2007b, p. 45).

E, como se observa nas figuras 2 e 3, a temática em destaque é o produto territorial construído a partir do trabalho humano, no caso os prédios. Os quadrinhos da figura 2 trazem para a narrativa diferentes formas de produção do território e diferentes territorialidades que, segundo Raffestin (1993), podem ser consideradas um sistema tridimensional: sociedade-espaço-tempo.

Fuini (2014) argumenta também que

a territorialidade se expressa em espaços e tempos distintos e, às vezes, simultaneamente, como é o caso dos centros urbanos, como as territorialidades do comércio entrecruzados pelas territorialidades das tribos urbanas, do trânsito, das igrejas, enfim, com a justaposição de territorialidades sagradas e profanas (FUINI, 2014, p. 230).

Deste modo, pode-se argumentar que a tira da figura 2 apresenta a noção de múltiplas territorialidades que se formam no decorrer do tempo, com as mudanças sociais, políticas e econômicas.

Já a figura 3, demonstra o estilo de vida urbano que a contemporaneidade proporciona: “as prisões” que a sociedade constrói para adaptar-se à nova lógica de produção do território, construindo novas relações de territorialidade. Esse novo estilo de apropriar-se do território, territorializar-se ou de construir microterritórios

“é pautado na hibridização cultural, no diálogo, na troca de informações e no conteúdo subjetivo/estético entre estranhos, ou de tolerância negativa, quando envolvem exclusividade relacional de agregados sociais para proteção de práticas culturais em locais específicos (praças, parques, ruas, shoppings etc.) (FUINI, 2014, p. 232).

Como observado, as noções de território podem ser expressas de inúmeras formas e representadas por inúmeras linguagens, uma vez que o conceito proporciona

um aspecto múltiplo ou híbrido do papel do homem no espaço, sempre o produzindo em uma perspectiva de poder, seja ele cultural, político ou econômico. Logo, as multiterritorialidades, a qual Haesbaert (2011) pontua, são expressões dessas relações de poder, e independe da escala.

Buscando trabalhar nessa perspectiva de múltiplos territórios em múltiplas escalas, que foram desenvolvidas as explicações sobre o conceito território na aula expositiva, que fora um dos procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa: usou-se a delimitação do bairro, da rua, da escola, das casas e até dos quartos dos alunos como exemplos de territórios, e as relações de poder exercidas nestes.

A linguagem dos quadrinhos contribuiu para as explicações do conceito, trazendo cenários e narrativas diferentes das vividas pelos alunos, de modo a solidificar a compreensão do conteúdo.

Feita essa contextualização, a próxima sessão analisará a participação do aluno no processo de ensino e aprendizagem, em que ele externaliza o conteúdo absorvido, e até que ponto conseguiu correlacioná-lo à sua realidade.

Vale salientar que os sujeitos da pesquisa são alunos de 6º ano do Ensino Fundamental, mas buscou-se valorizar o processo de observação, de racionalização e do uso da linguagem dos quadrinhos em resposta ao conteúdo.

### 3. CONCEPÇÃO DE TERRITÓRIO DOS ALUNOS DA TURMA 6D.

Antes de adentrarmos a discussão das tiras de quadrinhos produzidas pelos alunos, faz-se necessário resgatar as etapas da pesquisa planejadas no cronograma de atividades desenvolvidas junto à turma 6D da Escola José do Patrocínio. Este quadro descreve o conteúdo indicado pelo professor supervisor do PIBID e respectivos objetivos, facilitando a compreensão do leitor acerca do conhecimento desenvolvido para os alunos chegarem ao entendimento sobre o conceito de território antes da produção das tiras em quadrinhos.

**Quadro 2: Cronograma de atividades da turma 6D**

DATA	ATIVIDADE DESENVOLVIDA NA ESCOLA
24/09/2018	contato inicial com a instituição: reconhecimento do espaço físico, equipe pedagógica e professor supervisor do programa PIBID – UNIFAP
25/02/2019	planejamento do conteúdo e atividades a serem realizadas no primeiro semestre letivo com o professor receptor e apresentação da proposta de TCC
11/03/2019	Apresentação à turma do projeto (6D, turno manhã) e conteúdo geográfico a ser ministrado: <b>Fundamentação do conhecimento geográfico</b> <b>Objetivo geral:</b> apresentar uma visão do que a Geografia ensina, associando a realidade local com o conhecimento teórico. <b>Objetivos específicos:</b> apresentar os procedimentos do raciocínio aplicados ao estudo da Geografia (observação, descrição e análise); apresentar os conceitos principais da Geografia, priorizando os conceitos espaço, território, paisagem e lugar, que seriam os conceitos mais utilizados no primeiro semestre letivo, de acordo com o planejamento.
12/03/2019	Início de conteúdo: <b>Compreensão sobre o conceito paisagem</b> <b>Objetivo geral:</b> construir o conhecimento sobre paisagem natural e paisagem humanizada, associando o conhecimento às paisagens do Distrito da Fazendinha. <b>Objetivos específicos:</b> apresentar os fenômenos, naturais ou não, que modificam uma paisagem natural; desenvolver o raciocínio geográfico sobre o papel desempenhado pelo homem sobre as paisagens naturais e as já humanizadas.
18 e 19/03/2019	Continuidade ao conteúdo sobre paisagem <b>Elementos modificadores da paisagem: da totalidade ao lugar</b> <b>Objetivo geral:</b> sistematizar os elementos políticos e econômicos que influenciam a modificação da paisagem. <b>Objetivos específicos:</b> apresentar exemplos locais, como a vinda das quais empresas exploradoras, como ICOMI e Projeto Jarí e empreendimento imobiliários, presentes nas proximidades da escola, que produziram mudanças na paisagem; discorrer acerca da atitude humana com relação a manutenção ou degradação das paisagens e da poluição urbana.
25/03/2019	Promoção de atividades de fixação e planejamento de trabalho de campo em torno da escola: <ul style="list-style-type: none"> <li>revisão sobre paisagem natural e humanizada, e</li> <li>recomendações: uso de roupa e calçado apropriado para caminhar; uso de protetor solar e levar sua própria água.</li> </ul>
26/03/2019	Realização do trabalho de campo, o objetivo era fazer a observação e descrição dos elementos de paisagem natural e humanizada.
1 e 2/04/2019	Início de novo conteúdo: <b>Formação das Cidades.</b> <b>Objetivo geral:</b> construir o conhecimento sobre a formação das cidades.

	<b>Objetivos específicos:</b> distinguir a noção de formação das cidades de processo de urbanização; apresentar as características das cidades e suas funções.
8 e 9/04/2019	Continuidade do conteúdo: <b>A configuração social das cidades.</b> <b>Objetivo geral:</b> analisar o processo de urbanização das cidades. <b>Objetivos específicos:</b> discorrer acerca dos problemas sociais resultantes da expansão do espaço urbano que incidem sobre espaço rural (ex: formação de favelas); apresentar uma visão geral da pressão nociva que as cidades e o processo de urbanização causam ao meio natural e as sociedades
15 e 16/04/2019	Início de novo conteúdo: <b>Circulação de pessoas e informações.</b> <b>Objetivo geral:</b> construir o conhecimento sobre a circulação de pessoas e informações no espaço geográfico. <b>Objetivos específicos:</b> apresentar uma visão histórica da evolução dos meios de comunicação e transporte; relacionar a circulação interna de pessoas aos diversos meios de transporte.
22/04/2019	Aplicação do projeto: <b>Compreensão do conceito de território.</b> <b>Objetivo geral:</b> construir o conhecimento sobre concepções de território (HAESBAERT, 2011). <b>Objetivos específicos:</b> resgatar a compreensão de apropriação de uma porção do espaço pelo homem, “territorialização” (RAFFESTIN, 1993), e associá-lo as relações de poder (SOUZA, 2013); desenvolver a noção de afetividade e representação cultural (HAESBAERT, 2011; 2006) como caracterização de territórios.
23/04/2019	Continuidade do conteúdo e desenvolvimento dos quadrinhos. <b>Objetivo geral:</b> construir o conhecimento sobre as relações de poder das territorialidades. <b>Objetivos específicos:</b> apresentar exemplos de territorialidades que são caracterizadas por simbologias culturais; desenvolver as relações de poder expressas nas diversas escalas de territorialidades. <ul style="list-style-type: none"> <li>• trabalhar a partir das tiras selecionadas e dos exemplos do cotidiano, e</li> <li>• promover o desenvolvimento de tiras em quadrinhos para massificar a compreensão sobre o conteúdo trabalhado.</li> </ul>

Organizado por SILVA, C. C. (2019).

Como observado no quadro 2, os alunos da turma 6D, antes de desenvolverem as tiras em quadrinhos, obtiveram contato com alguns conteúdos geográficos, os quais puderam ser relacionados às concepções de território. Essa característica metodológica assemelha-se ao que Bortoni-Ricardo (2008) argumenta sobre a possibilidade de produção de ciência em sala de aula, onde o profissional usa-se de seu planejamento para promover intervenções, criando assim a noção de um professor pesquisador, ou seja, potencializando seus planejamentos didáticos à construção da ciência, vide que esta proporciona uma qualificação teórica que auxiliará nas atividades didáticas.

Nota-se que os assuntos tenderam a seguir uma sequência lógica para a construção do conhecimento sobre apropriação e produção do espaço, isso tinha por objetivo auxiliar o raciocínio geográfico (CAVALCANTI, 2013; BRASIL, 2017) sobre o conceito de território dos alunos.

No que se refere a construção do conhecimento do conceito, essa sequência facilitou a exposição do conteúdo, pois muitos dos exemplos eram

conhecidos pelos alunos e foram apenas rerepresentados sob a lógica da produção do território.

E como observa-se no quadro 2, após planejamento junto do professor responsável pela turma 6D, no dia 11 de março de 2019 foi feito o primeiro contato com os alunos, a qual promoveu-se apresentação dos dois bolsistas do PIBID, dentre eles o pesquisador desta pesquisa, que ficariam responsáveis por trabalhar os conteúdos do planejamento.

Nesse primeiro contato, buscou-se, de forma introdutória, dar noção acerca do que a disciplina Geografia trabalha e quais habilidades os alunos precisam desenvolver para compreender os fatos e fenômenos da Terra. Discorreu-se, nessa aula expositiva, sobre fenômenos físico-naturais e fenômenos sociais, dos exemplos trabalhados tem-se o fenômeno da chuva, miséria, pobreza, que buscou-se relacionar a realidade dos alunos, vide que no Estado do Amapá há a característica de tempo chuvoso e a realidade de muitas famílias morando em áreas insalubres.

A resposta de alguns alunos foi positiva à dinâmica da aula, pois chegou-se a perguntar como se forma a chuva, questão não inerentes ao planejamento proposto, mas que foi respondido, de modo a sanar a curiosidade do aluno que perguntou.

Das habilidades que propusemos ao aluno desenvolver tem-se a observação, descrição e análise de fatos que presenciam em seu cotidiano, os quais seriam válidos na dinâmica das aulas. Além da compreensão introdutória de métodos da Geografia, apresentou-se também ideias gerais de alguns conceitos da ciência, dentre eles o de paisagem, lugar e território.

As perspectivas conceituais mais trabalhadas nos discursos das aulas expositivas foram a de paisagem, ao dialogar acerca das imagens que os alunos internalizam sobre um local; e o de território ao desenvolver as relações de poder que se constroem para sua produção.

Como exposto no quadro 2, a compreensão acerca do conceito de paisagem começou a ser trabalhado no dia 12 de março de 2019, buscava-se por meio do desenvolvimento desse conteúdo distinguir as paisagens caracteristicamente naturais e as caracteristicamente humanizadas.

O desenvolvimento desse conceito, estendeu-se nas aulas de Geografia até o dia 26 de março, nesse período desenvolveu-se aulas expositivas tendo como foco os elementos que modificam ou descaracterizam uma paisagem, dentre os

elementos destacam-se a influência do homem, os empreendimentos ou projetos que exercem forte pressão no meio natural, bem como os fatos e fenômenos naturais que criam e recriam paisagens.

Dos exemplos externados nas aulas sobre a influência do homem no meio, tem-se os projetos imobiliários, a construção de infraestruturas, como ruas, hospitais, escolas, entre outros exemplos que os próprios alunos expuseram. Já com relação a fatos e fenômenos naturais, destacou-se os terremotos, maremotos e a própria chuva, de modo particular trabalhou-se esse último, pois fez-se possível relacionar a fatos que os alunos talvez tenham vivenciado em seu cotidiano, como os alagamentos, os quais são potencializados pela descaracterização da paisagem pelo homem.

Das metodologias da docência focou-se no uso da linguagem visual, produzindo desenhos no quadro e promovendo atividades de fixação, como produção de imagens que remetesse a ideia de paisagens naturais e paisagens humanizadas, muitos dos alunos que frequentavam as aulas se dispunham a produzir as atividades, contudo, não se configurava como uma máxima a todos, alguns, 5 alunos para se mais exato, se viam indiferente as atividades, do que se levantou no período da pesquisas esses alunos já apresentavam retenção em anos letivos anteriores. Vale salientar que outros também apresentavam retenção, porém, buscavam desenvolver as atividades.

No que concerne a uma visão geral, sobre a resposta dada pelos alunos nesse período de aulas expositiva sobre o conceito de paisagem, tem-se que a partir da observação das atividades de fixação, bem como das contribuições aos exemplos dados nas aulas, os alunos conseguiram distinguir entre as perspectivas do que vem ser as paisagens naturais e paisagens humanizadas.

Compreende-se que a partir do estudo sobre o conceito de paisagem o aluno obteve informações relevantes que puderam ser relacionadas ao conceito de território, pois ao internalizar informações acerca da influência do homem no meio apresenta-se uma clara noção de produção do territórios, vide que a partir de seu trabalho e intervenções, se promover relações de poder na porção apropriada.

Nesta perspectiva, as atividades humanas, além de caracterizar e descaracterizar paisagens, torna-se, como Raffestin (1993) argumenta, a imagem territorial das relações de produção.

Como parte do planejamento para construção do conhecimento sobre o conceito de paisagem foi desenvolvido um trabalho de campo nas imediações da

escola, essa prática pedagógica, como já dito anteriormente, foi materializado em um trabalho científico, Silva, Melo e Silva (2019), da qual se deu, como descrito no quadro 2, no dia 26 de março.

Promoveu-se um planejamento de duas paradas, em locais que apresentavam predominantemente paisagem natural e outra predominantemente paisagem humanizada, e pediu-se para os alunos observarem e descreverem as paisagem, em ambas as paradas buscou-se incentivar o raciocínio dos alunos, de modo a fazerem refletir sobre as paisagens humanizadas que antes eram naturais, a fim de fazê-lo questionar-se o porquê das descaracterizações de paisagens naturais.

Como exposto por Silva, Melo e Silva (2019), os alunos apresentaram dificuldades em conseguir promover tal raciocínio, contudo, destaca-se que eles conseguiram apontar os locais que mais prenominavam as distintas paisagens, o que tornou-se a atividade válida do ponto de vista prático.

No que se refere a resposta dada pelos alunos por meio da proposta metodológica, tem-se que eles se viam empolgados com a iniciativa dos professores e apresentavam gesticulações e apontamentos que remeteram ao que estava sendo exposto em sala de aula, deste modo, acredita-se que o trabalho de campo veio massificar o conhecimento que eles desenvolveram em sala.

Vale salienta que por mais que o trabalho de campo tivesse por objetivo massificar a compreensão sobre o conceito de paisagem, a experiência serviu de referencial para a promoção de exemplos no desenvolvimento de demais conteúdo do planejamento, dentre eles o do conceito de território. Essa construção lógica do conhecimento, bem como a exemplificação de fatos vivenciados no cotidiano tende a desenvolver o raciocínio geográfico do aluno.

Retomando a descrição das atividades apresentadas no quadro 2, tem-se nos dias 1, 2, 8 e 9 de abril o desenvolvimento de conteúdos sobre a formação das cidades e suas configurações sociais.

No que se refere a formação das cidades utilizou-se a compreensão da influência do homem na produção dos espaços urbanos, buscando distinguir entre características de uma paisagem urbana e uma paisagem rural, essa associação entre os conteúdo de modo proposital tendia ao raciocínio do aluno acerca da produção das cidades, ou como preferimos trabalhar aqui, a produção dos territórios.

Nesse conteúdo, trabalhou-se também as territorialidades que exercem influência por disporem de características estruturais e administrativas nas cidades de

grande, médio e pequeno porte. Isso tomando como referência o território brasileiro, exemplo, as características estruturais de cidades do centro-sul do país em comparação com a cidade de Macapá-AP. E de forma ainda mais particular, exemplificou-se acerca da influência e disponibilidade de estruturas que fazem Macapá ser referência no Estado do Amapá e em territórios adjacentes.

As práticas docentes eram subsidiadas pelo uso da linguagem visual e linguagem escrita, ou seja, promoviam-se resumos no quadro branco e associação dos discursos com imagens presente em livros didáticos, bem como exemplos regionais de pessoas que vem de comunidades ribeirinhas para fazerem uso das estruturas da cidade de Macapá.

Ainda sobre a construção de conhecimento sobre cidades discorreu-se sobre as desigualdades observadas em suas paisagens, dos exemplos dados, falou-se sobre as diferenças estruturais de construções de favelas em relação a condomínios, isso tomando como referência a realidade local, pois nas adjacências do Distrito da Fazendinha há vários loteamentos, bem como áreas que apresentam processo de favelização, exemplo, as áreas de ressaca.

O conhecimento foi construído provendo exemplos de elementos de fora do estado e das características locais. Essa dinâmica do processo de ensino-aprendizagem fora desenvolvida de modo a atender a necessidade da pesquisa de o aluno construir um raciocínio geográfico acerca das concepções de território.

E nos dias 15 e 16 de abril houveram as últimas aulas expositivas, antes da efetiva construção do conhecimento sobre o conceito de território, como exposto no quadro 2, as aulas objetivavam construir o conhecimento de circulação de pessoas<sup>6</sup> e informações, foi promovido uma breve descrição histórica sobre a evolução dos meios que deslocam informações e pessoas, exemplo, a evolução da navegação até o transporte aéreo, da comunicação por cartas até o deslocamento de informações pelos meios virtuais.

Os exemplos foram potencializados por contribuições dos próprios alunos, ao citarem os carros, motos, trens, voadeiras<sup>7</sup>, os celulares, computadores, por meios dos aplicativos de conversação, dentre outros. Ao final dessas exposições sempre se

---

<sup>6</sup> Sejam pelo simples deslocamento espacial de um bairro para outro, por exemplo, ou ainda as migrações para outros municípios, estados ou países.

<sup>7</sup> Embarcação movida a motor com estrutura e casco de metal, geralmente alumínio, a maioria composta por motor de popa. É largamente utilizada no transporte fluvial e em pescarias, sendo um meio de transporte bastante comum na Amazônia.

promoviam atividades de fixação, as quais os alunos copiavam do quadro, respondiam e as entregavam para avaliação.

Nas observações feitas por meio desses exercícios, levantou-se que os alunos apresentavam familiaridade com os elementos da pós modernidade, ao citarem aplicativos que promovem conversações com colegas, o que faz crer que os alunos conseguiram raciocinar acerca da circulação de informações, bem como a circulação de pessoas por meio dos meios de transportes, principalmente aqueles observados em seu cotidiano.

Os conteúdos sobre produção do espaço urbano e sua múltiplas contradições; e a circulação de pessoas e informações auxiliaram na definição de microterritórios de poder e da compreensão de um dos elementos do sistema territorial de Raffestin (1993): as redes, seja elas associadas ao controle social físico ou simbólico (HAESBAERT, 2006), onde na condição atual de pós modernidade, as relações políticas, econômicas e sociais, tornam-se cada vez mais aglutinativas por conta do desenvolvimento tecnológico que se aperfeiçoa a cada instante.

No que se refere ao controle físico, tem-se, de acordo com que Raffestin (1993) propugna, que as redes de transportes exercem função de consolidação do território apropriado, pois por meio delas, a porção territorializada potencializa o significado de produção, a relação espaço-trabalho tende a acelerar a produção, circulação, distribuição e consumo de mercadorias, que se traduzem, como Saquet (2010) argumenta, na processualidade histórica e transescalar do território.

Já com relação ao controle simbólico, recorre-se ao que Haesbaert (2006) pondera sobre identidade territorial:

Associar o controle físico ou à dominação 'objetiva' do espaço uma apropriação simbólica, mais subjetiva, implica discutir o território enquanto espaço simultâneo dominado e apropriado, ou seja, sobre o qual se constrói não apenas um controle físico, mas também laços de identidade social. Simplificadamente podemos dizer que, enquanto a dominação do espaço por um grupo ou classe traz como consequência um fortalecimento das desigualdades sociais, a apropriação e construção de identidades territoriais resulta num fortalecimento das diferenças entre os grupos, o que, por sua vez pode desencadear tanto uma segregação maior quanto um diálogo mais fecundo e enriquecedor (HAESBAERT, 2006, p. 121).

Deste modo, a argumentação acerca dessa perspectiva de território gira em torno dos elementos simbólicos da identidade territorial dos alunos, ou seja, os costumes, culinária e a própria vestimenta, que caracterizam as territorialidades amazônicas, e particularmente a amapaense.

Dos exemplos abordados nessa simbolização da identidade territorial amapaense, tem-se o consumo de açaí, a musicalidade (marabaixo e batuque), o uso de roupas leves, por conta do clima equatorial e sotaque, que as vezes são perceptíveis quando comparados com pessoas vindas de outros lugares.

Por fim, como exposto no quadro 2, tem-se nos dias 22 e 23 de abril o desenvolvimento do conhecimento sobre o conceito de território por meio da linguagem dos quadrinhos, porém, sem deixar de ressaltar todo o processo de ensino-aprendizagem que vem sendo desenvolvido até esse momento.

A primeira aula expositiva, destinou-se a compreender o conceito de território nas concepções política, econômica e cultura (HAESBAERT, 2011), bem como a presença das noções de poder que desenvolvem-se numa porção do espaço para a produção dos territórios. Discorreu-se acerca das relações de poder nas diferentes escalas, elemento esse que é característico do conceito.

Expôs-se que os diversos grupos presente em uma sociedade apresentam uma territorialidade, e como tal, tem-se que esses territórios constroem identidades, para exemplificar essa ideia recorreu-se a exemplos dados em aulas anteriores, como a diferença dos elementos simbólicos que caracterizam Macapá em relação a São Paulo-SP, dentre eles citou-se a música, o consumo do açaí; e ainda o modo de vida dos indígenas em relação aos estilos de vida dos sujeitos que vivem nos centros urbanos das cidades.

Ao trabalhar as perspectivas política e econômica, recorreu-se aos exemplos dados em aulas que tratavam da produção do espaço urbano, onde o Estado exerce poder administrativo e promove políticas públicas que descaracterizam um território antes ocupado, exemplo a desapropriação das áreas de ressaca; e na econômica exemplificou-se a produção agrícola de famílias que produzem o território por meio do trabalho que desenvolvem na terra.

Nas figuras 4, 5 e 6 apresentam-se alguns registros fotográficos dessas aulas expositivas promovidas na escola, que serviram de base para o raciocínio sobre o conceito de território.

Figura 4: Aula inaugural na turma 6D



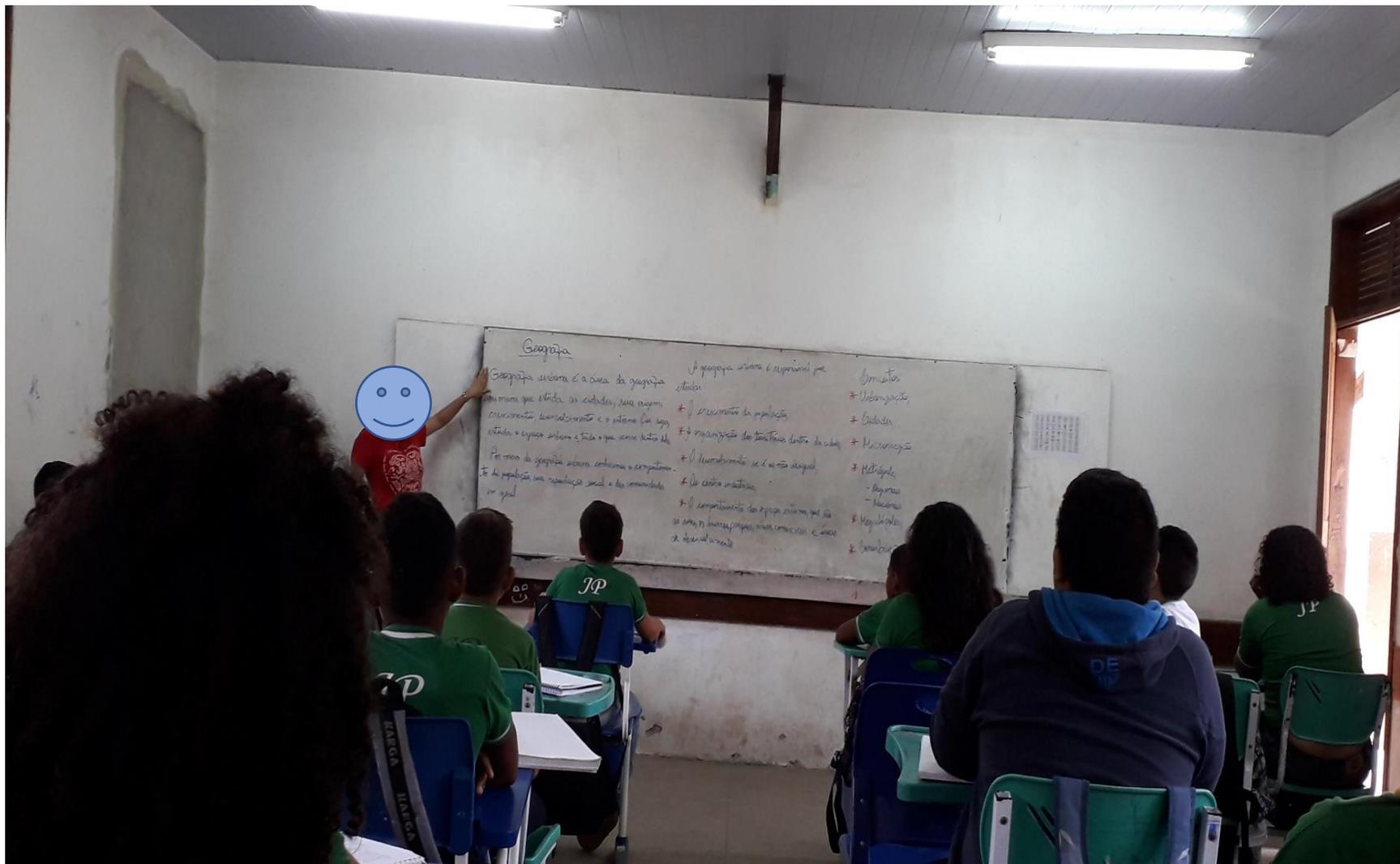
Fonte: Registro de Ana Cláudia Seixas.

**Figura 5: Trabalho de campo**



Fonte: Acervo do autor, SILVA, C. C. (2019).

Figura 6: Aula expositiva sobre cidades



Fonte: Acervo do autor, SILVA, C. C. (2019).

Como vem sendo exposto, para a construção do conhecimento sobre território, não apenas está se considerando o elemento uno da linguagem dos quadrinhos, mas sim todo o processo que se formou para a externalização do conhecimento por meio das tiras produzidas pelos alunos.

Deste modo, entende que as múltiplas linguagens têm caráter potencializador do processo de ensino e aprendizagem de qualquer conteúdo, bastando aos professores desenvolverem planejamentos lógicos que viabilizem a produção do conhecimento. Porém, como a linguagem em destaque aqui é a dos quadrinhos, cabe avaliar, quais potencialidades ela trará ao processo, nesse caso considerou-se o conhecimento pretérito que os alunos adquiriram e mensurou-se até que ponto o que estava sendo externalizado nas tiras refletia o conhecimento construído durante o processo e a externalização das concepções de território.

Como já dito na introdução desta pesquisa, entre os procedimentos metodológicos tem-se a divisão da turma em grupos com três alunos cada e cada grupo ficava responsável por uma concepção de território (política, econômica e cultural). Os alunos deviam produzir tiras que remetesse a concepção sorteada, isso a partir de elementos que observam ou presenciam em seu cotidiano.

Ao todo foram produzidos 6 tiras de quadrinhos, dessas selecionou-se três, uma de cada concepção, as quais são vistas nas figuras 7, 8 e 9. As tiras foram analisadas nas perspectivas sorteada, respeitando os conceitos sobre elas e promovendo possíveis discussões que podem ser pertinentes ao estudo do conceito de território, de modo a dar significado científico ao material produzido.

Para a análise, além das considerações sobre a base teórica de território, considerou-se também informações coletadas no período da pesquisa, seja elas sobre o perfil dos sujeitos da pesquisa ou ainda características do território representado, nesse caso o Distrito da Fazendinha.

Dentre as características destacar-se o perfil socioeconômico dos sujeitos da pesquisa, o qual averiguou-se que mais da metade, dos pouco mais de 20 alunos que frequentavam as aulas, eram áreas de ressaca, elemento que pôde se verificar na análise da figura 8, por exemplo.

Outra característica, porém, relacionado ao território da Fazendinha, é em relação a produção de hortaliças por algumas famílias do local, a produção é consumida na própria feira do bairro e, também exportada para feiras de bairros dos municípios de Macapá e Santana. Essa característica foi observada na Figura 9.

Figura 7: Perspectiva cultural: identidade territorial



Fonte: Trabalho de campo (2019).

Partindo da fase de sorteio das concepções a ser trabalhadas pelos alunos a figura 7 busca expressar a concepção cultural de território. Ao ater para a estruturação dos quadrinhos, observa-se que há a constituição do sistema narrativo da linguagem quadrinizada, o visual e o verbal (VERGUEIRO, 2010), assim como observar-se o atendimento ao elemento sorteado.

A tira apresenta diálogos entre uma personagem, aparentemente, do sexo feminino, a qual configura-se como figura principal da narrativa, e personagens integrantes. O conteúdo do diálogo gira em torno do objeto açaí (fruto típico da Amazônia) e sua não preferência pelo produto, observa-se que a personagem principal da narrativa expõe no quarto quadrinho que “não gosta do açaí daqui” e o receptor dessa mensagem argumenta que o motivo seja “porque não está acostumada”.

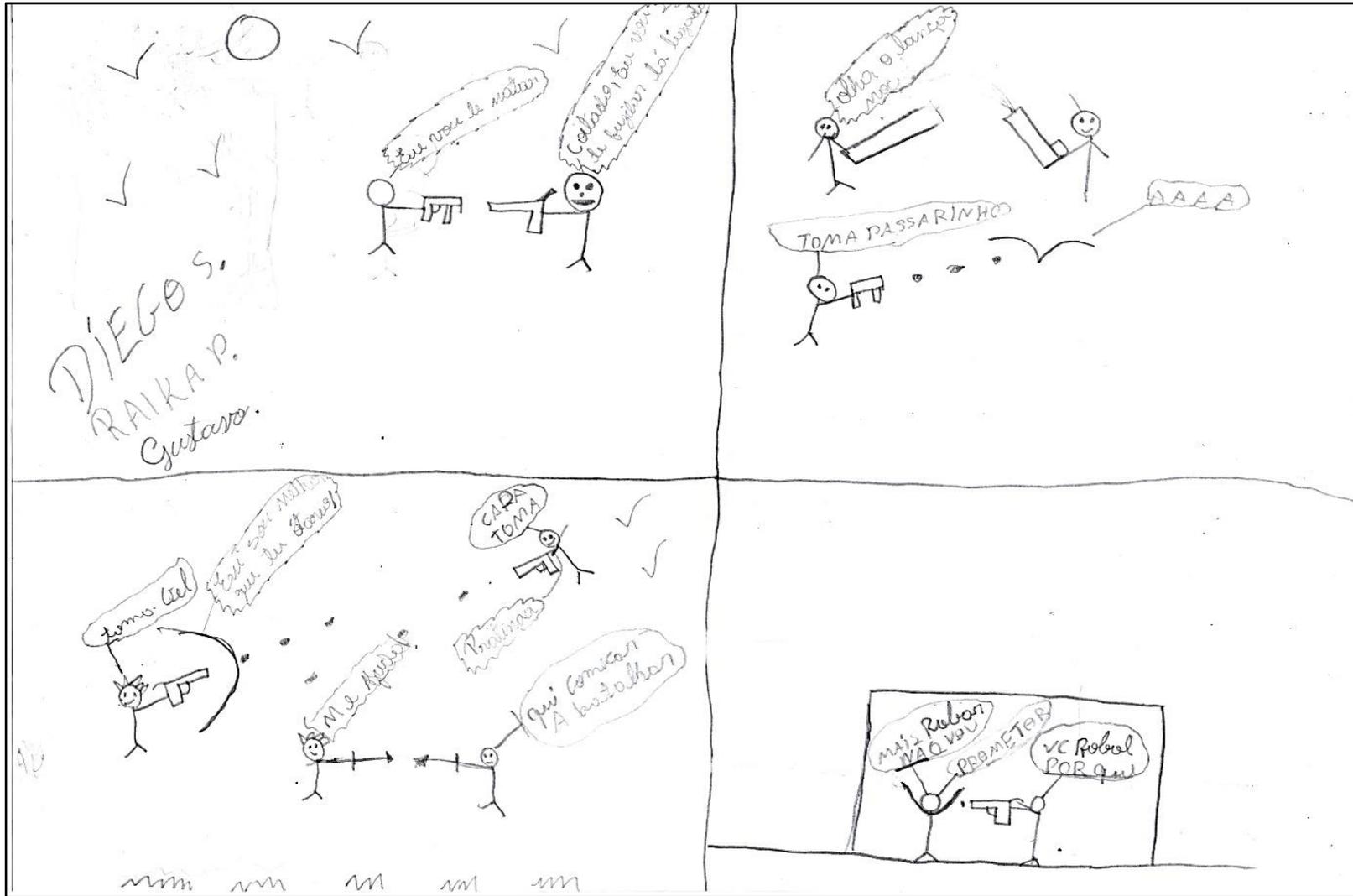
Ao promover reflexões acerca desse diálogo pode-se inferir duas situações, primeira, a personagem sempre morou no local e qualifica (a seu gosto) a produção do açaí vendido nesse estabelecimento; segunda hipótese, a personagem era de outro local, ou de outra região, a qual não tinha acesso ao modo como se produzia o açaí, do cenário da tira em quadrinho.

Tomando essa segunda hipótese como elemento de análise, pode-se discorrer acerca do processo de territorialização e desterritorialização a partir da mobilidade do sujeito (HAESBAERT, 2011), essa que não pode ser tratada apenas com uma mera movimentação, migração, do indivíduo no espaço, mas sim como um processo de construção de territorialidades, a partir dos aspectos geográfico e históricos que influenciam tal processo.

Esse processo de desterritorialização e reterritorialização a partir do movimento, pelos mais variados fatores (político, econômico ou social), carregam consigo a chamada hibridização cultural, a qual, segundo Haesbaert (2011), evidencia a ideia de que vivemos mergulhados num processo de desterritorialização, e a carga culturalista que carregamos transcende a uma ideia de identidade, a qual pode se figurar em um processo de aceitação ou negação das “novas” culturas socializadas que emergem do ato de territorializar-se.

Argumenta-se, portanto, que a tira desenvolvida pelos alunos, expressam elementos simbólicos de sua territorialidade, pois utilizaram da cultura do consumo do açaí como elemento simbólico para caracterizar seu território, sua identidade territorial.

Figura 8: Perspectiva política: controle de facções e jogos em rede



Fonte: Trabalho de campo (2019).

Como o próprio título da figura 8 informa, a perspectiva que os alunos deviam abordar nos quadrinhos era a política. Observando elementos do sistema narrativo dos quadrinhos (VERGUEIRO, 2010), a tira apresenta elementos, ícones, que expressam uma ideia de movimento dos personagens e de exaltação das falas, o que proporciona uma característica dinâmica ao fato narrado.

No que concerne o conteúdo da tira tem-se a compreensão de disputas de interesses entre os personagens citados, onde um sobrepõe sua vontade ao outro por meio de um poder coercitivo, expressado pelo fato de portar arma de fogo. Ao questionar acerca do significado dessa tira junto aos alunos, buscou-se analisar meios de apresentar a perspectiva política a partir da imagem e das informações coletadas, que são: Comando Vermelho (facção) e Free Fire (jogo virtual, muito popular entre jovens).

Como já informado, muitos dos alunos da turma 6D moram em áreas de ressaca, em conversas informais e até mesmo em intervenções em sala observou-se elementos ou falas que confirmam essa característica.

Em discussões sobre o conteúdo de cidades e conflitos sociais que existiam nelas, levantou-se questões sobre violência e alunos citaram a sigla CV (Comando Vermelho), sabido do que se tratava, buscou-se dá voz aos alunos e saber o que eles achavam que era essa organização. De modo enfático, argumentaram que era “a galera que mete o terror” nos lugares onde moram.

Logo acredita-se que os alunos que produziram essa tira quadrinizada usou-se desse exemplo para discorrer acerca da perspectiva política de território, compreendendo que essa organização exercer um poder nos locais onde moram.

Vale salientar que o Comando Vermelho é uma facção, organização criminosa conhecida nacionalmente, que tem como um dos personagens mais emblemáticos o Fernandinho Beira-Mar. Um dos primeiros objetivos dela era criar um “caixa comum” para custear a estadia de presos associados a organização, essa e demais facções apresentam uma estrutura política e hierárquica.

E é associando essa organização administrativa às funções do Estado que se promove argumentos acerca da perspectiva política de território.

Haesbaert (2011) ao discorre sobre a função ambígua do Estado e seu papel (re)territorializador o autor expõe que:

Primeiro, o Estado é uma entidade muito genérica que deve ser historicamente situada, e, segundo, que ele carrega sempre,

indissociavelmente, o papel de destruidor de territorialidades previamente existentes, mais diversificadas, e a fundação de novas, em torno de um padrão político-administrativo mais universalizante (HAESBAERT, 2011, p. 198).

E sabe-se, mesmo de modo superficial, que as facções apresentam um conjunto de ideias, uma estrutura política, as quais caracterizam o grupo, logo pode-se inferir que as facções apresentam uma identidade, que condicionam seus atos. Essa identidade materializada em uma porção do espaço, um território, tende a externalizar-se a partir do poder concebida em sua formação.

Sendo assim, a facção ao instalar-se no local, que já tinha uma identidade territorial, modifica-o, apresentando uma nova identidade, pois passa a exercer novas formas de poder, poderes que podem ser repressivos e coercitivos, podendo vir a originar uma nova representação territorial, esse processo tende a ser dinâmico, pois muda de acordo com os aspectos que influenciam nessa estrutura, o Estado, por exemplo, pode exercer seu poder coercitivo e desterritorializar essa facção, Souza (2013) classifica essa dinâmica com territórios cíclicos.

A outra informação coletada sobre a tira quadrinizada foi sobre a representação de cenas no jogo Free Fire. Como dito anteriormente, se trata de um jogo virtual muito conhecido pelo público jovem, uma de suas funções é a comunicação em tempo real com outras pessoas, a função assemelha-se a uma rede social.

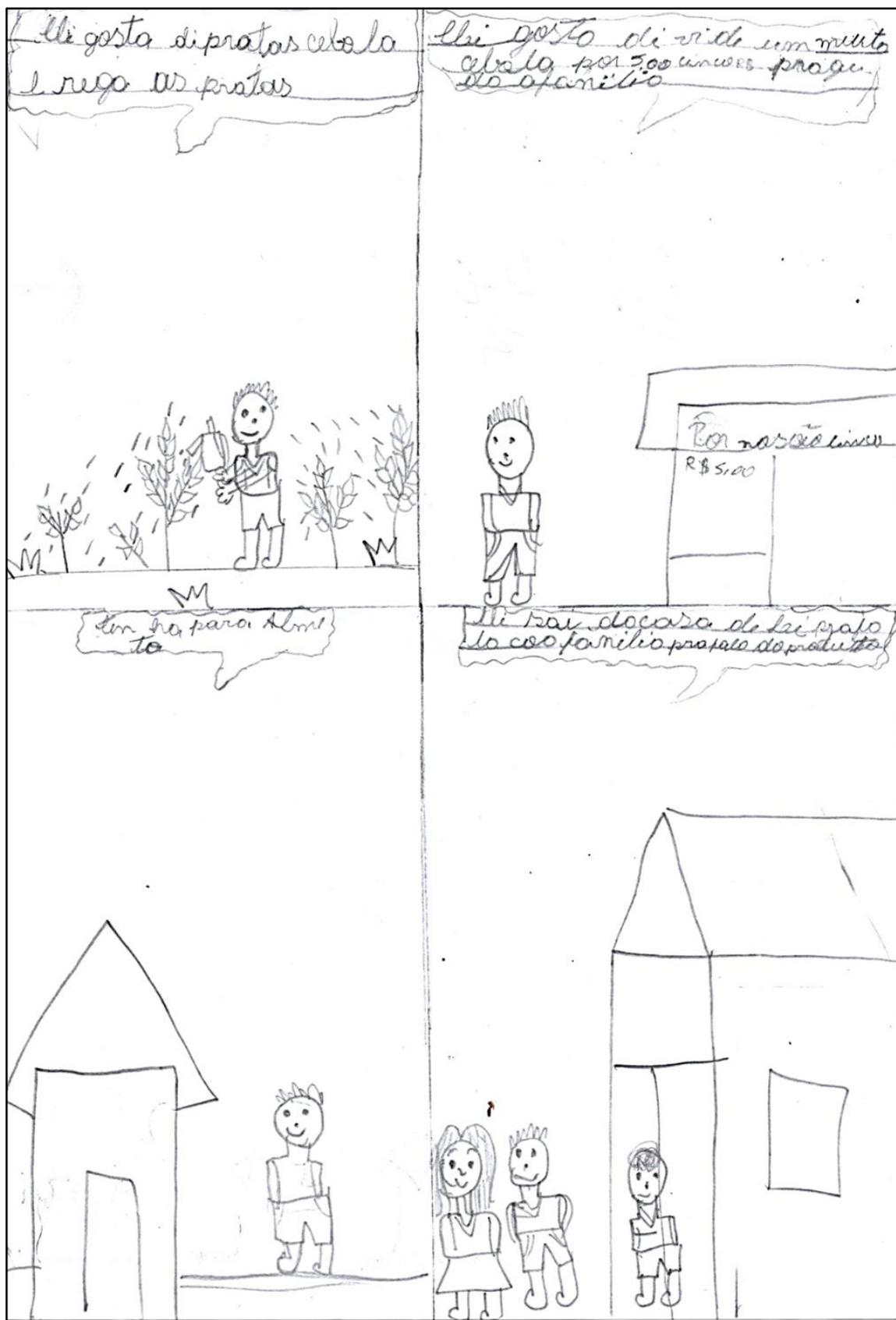
Analisou-se esse elemento em duas perspectivas, uma aglutinativa e outra individualizada. Essa considera a somatória da informação sobre a facção e o contato dos jovens com ambientes virtual. Pressupondo-se que pode haver uma associação aos fatos de violência que ambas as informações transmitem, ou seja, o possível porte de armas que o aluno presencia em seu cotidiano é representado ou associado ao jogo virtual, elemento também de seu cotidiano. Logo, o território representado pelo aluno, passa a ser a imagem de violência que os dois cenários repassam.

Já na perspectiva individual dessa informação as considerações sobre redes se fazem presentes, principalmente as proporcionadas pelas ferramentas tecnológicas-comunicacionais. Essas ao expor o elemento comunicação, obtém-se a noção de poder que ela tem ao ser associada a circulação das informações, Raffesntin (1993, p. 203), por exemplo, argumenta que “a comunicação se alimenta de circulação: o território concreto é transformado em informação e se torna um território abstrato e representado”.

Deste modo, o território pode ser imaginado, representado, a partir do contado ou socialização, presencial ou não, com indivíduos que externalizam suas identidades territoriais por meio de características simbólicas, as quais são a própria imagem do território. Sendo assim, a de considerar que o meio virtual proporciona o contato com múltiplas territorialidades.

Argumenta-se, portanto, que a tira produzida expressa a imagem de violência a qual os alunos associam sua territorialidade, bem como promovem a associação os elementos simbólicos que presenciam em seu cotidiano, ou seja, sua socialização o ambiente virtual.

Figura 9: Perspectiva econômica: uso território para plantio



Fonte: Trabalho de campo (2019).

Na figura 9, as alunas promoveram a utilização de um dos recursos do sistema verbal, a legenda (VERGUEIRO, 2010). Essa faz representação do narrador na história, normalmente os quadrinhos apresentam tanto as legendas quanto os balões de falas ou pensamentos. Contudo, observa-se nessa tira que foram utilizadas apenas as legendas para a promoção da narrativa.

Há observações quanto ao processo de alfabetização, tendo em vista a dificuldade para a formulação de palavras e frases, dessa e de outras produções dos alunos no período da pesquisa.

No que concerne essa observação deve considerar-se o histórico de cada aluno, averiguar quais medidas devem ser tomadas para suprir esse déficit de alfabetização e considerar até que ponto o professor é responsável por esse problema; e a escola quais medidas devem tomar para atender a essas demandas, questões, essas, que devem ser tratadas em pesquisas particulares.

Contudo, vale destacar que a tira produzida pelas alunas apresentam traços que faz pressupor a dedicação com que elas procuraram desenvolver seu trabalho, dentre os detalhes tem-se o capricho na produção dos personagens, bem como o traçado de linhas nas legendas, o que pode caracterizar-se como preocupação em desempenhar um trabalho de qualidade.

Logo, afere-se, que não dar para menosprezar as informações que buscou-se transmitir por meio dos quadrinhos, ou seja, a ideia, a perspectiva de território ou territorialidade que elas compreendem. Enfim, por mais que a linguagem escrita da narrativa, não seja de fácil compreensão, ainda assim é válido interpretar a linguagem visual e buscar informações por meio de conversas informais para promover ponderações no material produzido, o qual fora feito.

Deste modo, com relação a análise da perspectiva de território, as alunas ficaram responsáveis por desenvolver sobre a econômica. Ao considerar as informações dos quadrinhos tem-se a representação de uma atividade produtiva desenvolvida por determinada família, no caso a produção de “cebolas”, planta hortense utilizado no preparo de alimentos.

Se considerar que o território é produto do trabalho de um ator sintagmático (Raffestin, 1993), logo as atividades produtivas promovidas nele são a imagem da representação desse território. No caso específico da tira, o produtor de hortaliças constrói a imagem de seu território a partir do uso da terra, ou seja, se utiliza de recursos do território apropriado para criar uma identidade, nesse caso o uso concreto

dele. Porém, mas do que pensar o território como produto do trabalho, tem-se que o considerar como produto de relações de poder (SOUZA, 2013), sendo assim, o trabalho promovido pelo sujeito numa porção do espaço, seja qual for a escala, representa o poder que sujeitos de uma coletividade promovem em determinado local.

E no que concerne a perspectiva econômica de território dessa tira, pode-se argumentar que essa produção familiar, posto numa circulação interna ou externa da mercadoria produzida, tende a representar o território de determinado sujeito, vide que o produto se torna um elemento simbólico do território, esse caracterizado pelo modo de produção.

Argumenta-se, portanto, que a partir do desenvolvido das aulas expositivas que antecederam o estudo sobre o conceito de território foi possível promover o raciocínio geográfico sobre esse conteúdo. Pois observou-se na produção das tiras que os alunos conseguiram materializar nas narrativas as suas concepções de território.

O território representado apresentou características ou elementos que em algum momento da produção do conhecimento sobre os conteúdos geográficos foi debatido em sala de aula, de modo a considerar que parte do foi planejamento para a turma foi internalizado e refletido em suas produções.

E como exposto na introdução desta pesquisa, o objetivo era promover o raciocínio geográfico sobre o conceito de território por meio da linguagem dos quadrinhos, de modo a atender a problemática de diversificação de práticas ensinos e desatenção do aluno, pelo que levantou-se nas observações, com relação a essa segunda questão, tem-se que na progressão das atividades houveram uma socialização aos conteúdos, os alunos entre si policiavam os colegas a fazerem silêncio no momento da explicação, mas ainda sim houveram momentos em que careceu de um posicionamento mais enérgico para ter a atenção da turma.

Deste modo ao fazer uma análise geral, desde o primeiro contato com os alunos até a promoção do projeto sobre o conceito de território, conclui-se que por meio do desenvolvimento de aulas expositivas que agregam o conhecimento do aluno às diversas linguagens, em particular a dos quadrinhos, torna-se possível prender a atenção, vide que eles se sentem parte do processo de construção do conhecimento; assim como um planejamento lógico proporciona o raciocínio geográfico dos alunos.

## CONSIDERAÇÕES

A construção do conhecimento, como visto, não pode ser considerado um processo uno, indissociável do todo. Para se alcançar êxitos nos objetivos definidos e dar prosseguimento nos planejamentos, a sistematização das ideias e o entrelaçamento dos conceitos se fazem indispensáveis, pois a construção do conhecimento também se caracteriza como uma construção lógica, valorizando cada elemento do processo.

Partindo dessa compreensão e ciente do tema de construção do conhecimento sobre o conceito de território, considerou-se o elemento uno, que é a linguagem dos quadrinhos, porém não se desvinculou do processo ao qual os alunos foram postos para auxiliá-los no raciocínio sobre esse estudo.

Retomando o problema de diversificação de práticas de ensino e o cenário de desatenção dos alunos ao qual o professor tem que conviver em suas atividades docentes, o objetivo da pesquisa buscava, portanto, proporcionar a construção do raciocínio geográfica sobre o conceito de território por meio da linguagem dos quadrinhos, de modo que do dia 11 de março à 23 de abril de 2019, a partir do uso de uma linguagem alternativa, bem como pelo desenvolvimento de práticas docentes que integrassem o conhecimento do aluno, a proposta via-se como solução, dentre muitas que podem ser feitas, para tais problemas.

A hipótese da pesquisa foi desenvolvida nessa lógica, que a partir de uma construção do raciocínio por meio de conteúdo que corroborem com a discussão do conceito de território e o uso de uma linguagem de caráter lúdico e interativo, tornava-se possível prender a atenção do aluno ao passo que se promovia o processo de ensino-aprendizagem.

Seguiu-se a divisão de procedimentos de Moraes e Costa (1999), os quais classificam a perspectiva metodológica em: método de interpretação e método de pesquisa, esse relacionado ao embasamento filosófico e este aos procedimentos técnicos da pesquisa.

De modo a fazer os alunos promoverem análise das contradições inerentes às suas realidades, orientamo-nos pelo materialismo histórico e dialético como embasamento filosófico, assim como pelo desenvolvimento de um processo de ensino-aprendizagem alicerçado no raciocínio geográfico dos conteúdos da Geografia, já que consideramos que todo processo de construção de conhecimento

deve promover capacidades para que o cidadão fique ciente dos aspectos sociais, políticos e econômicos de sua sociedade.

Para o desenvolvimento dessas perspectivas empregou-se como técnicas de pesquisa, o levantamento bibliográfico; a opção pela pesquisa do tipo qualitativa; e o trabalho de campo, este que agrega os procedimentos planejados, como criação de cronogramas, observações e pesquisa-ação (aulas expositivas e produção de tiras quadrinizadas).

Com relação a esses procedimentos técnicos, reconhece-se que houve uma defasagem no registro fotográfico, pois a preocupação no desenvolvimento das aulas expositivas e dinâmicas pedagógicas tomaram a atenção do pesquisador, o qual ficava refém das contribuições fotográficas da colega participante do PIBID. Contudo, fica de experiência essas questões para o leitor, assim como para este pesquisador, que deseja enveredar nessa discussão, de desenvolver estratégias para o registro das atividades.

No concerne a um aspecto geral desse planejamento metodológico, tem-se que todo o levantamento bibliográfico e a postura empregada na sala de aula tinham por objetivo suavizar a relação burocrática que acredita-se ter entre professor e aluno, de modo a fazê-los exporem aspectos de sua realidade, esses que podem apresentar contradições da sociedade, e que junto de uma construção racional dos conteúdos proporciona ao aluno uma concepção crítica da realidade vivenciada.

Pelo que foi levantado no período da pesquisa, tem-se que o uso das linguagens alternativas no processo de aprendizagem e construção de conhecimento passam a ser elementos indispensáveis, pois auxiliam na compreensão dos conteúdos.

Assim como pode-se trabalhar o conceito de território por meio da linguagem dos quadrinhos, outras linguagens, como a música, as imagens, os mapas mentais, o teatro, entre outras, podem, da mesma forma, dar significações aos materiais estudados.

Os quadrinhos, nesse caso específico, serviram para dar exemplos e avaliar o processo de construção do conhecimento, pois por meio dela pôde-se observar a compreensão dos alunos sobre o conceito abordado, bem como pôde contribuir trazendo cenários e narrativas diferentes das vividas pelos alunos, de modo a solidificar a compreensão do conteúdo.

No que se refere a análise da associação dos conteúdos das tiras produzidas com o referencial teórico sobre território, evidenciava-se semelhanças ao que foi externalizado em aulas expositivas, de modo a avaliar a assimilação do conteúdo pelos alunos, ou seja, o processo que se planejou para fazê-los raciocinarem sobre o que estava sendo exposto foi materializado nas tiras produzidas.

Deste modo foi possível observar nos quadrinhos produzidas pelos alunos elementos que demonstram a produção de territórios, dentre esses elementos tem-se os simbólicos que demonstraram a descrição de suas territorialidades, esse argumento confirma-se ao identificar nas tiras as identidade territorial dos alunos, como costumes, culinária, vestimenta, além da paisagem, que caracterizam as territorialidades amazônicas, e particularmente a amapaense.

Nessa simbolização da identidade territorial amapaense, tem-se também o consumo de açaí, a musicalidade (marabaixo e batuque), as roupas leves, o sotaque, que as vezes são perceptíveis quando comparados com pessoas vindas de outros lugares, ou ainda o aspecto do relevo depressivo, que proporciona formas de produção dos territórios, como a ocupação das áreas de ressacas.

Os alunos ao externalizar suas identidades territoriais por meio de características simbólicas materializam a imagem dos territórios, expressando assim a territorialidade ao qual pertence ou pertenciam, de modo que torna a linguagem dos quadrinhos uma ferramenta importante na representação das territorialidades dos alunos.

No que se refere a nossa hipótese, corroboramos que a linguagem dos quadrinhos, junto da construção racional do conhecimento do aluno, auxilia na compreensão de múltiplas territorialidades fazendo que o aluno potencialize sua atenção ao que está sendo exposto, pois o conteúdo a ser desenvolvido há similaridades ao que vivencia no cotidiano.

Afere-se, portanto, que a construção do raciocínio geográfico sobre o conceito de território proporcionou ao aluno refletir sobre sua realidade, vide que teve contato com conteúdos que associaram as diretrizes dos planos curriculares à sua realidade, isso ao ponto que percebe os fatos e fenômenos que materializam-se em seu território; e nessa perspectiva a linguagem dos quadrinhos vem agregar ao ensino da Geografia, pois torna-se mais um meio de produção de conhecimento e promoção de reflexões.

Partindo desse entendimento, afigura-se, portanto, que o planejamento didático, junto ao uso da linguagem dos quadrinhos, tende a valorizar o raciocínio geográfico e a compreensão crítica da realidade pelos alunos, porque essa ferramenta potencializa a aprendizagem e promove exemplificações dos fatos e fenômenos que ocorrem nos territórios, sejam naturais ou sociais.

Com relação ao objetivo específico de construir uma relação prático-teórico do conteúdo geográfico, no caso específico o conceito de território, considera-se que a linguagem dos quadrinhos proporciona essa dinâmica à medida que relaciona as suas narrativas ao referencial científico da Geografia. E essa relação tende a potencializar-se à medida que se promove valorização do material produzido pelos alunos.

Nas tiras produzidas observou-se isso: a linguagem dos quadrinhos contribuiu para o desenvolvimento e promoção do conhecimento; quando fala-se em desenvolver, entende-se que na relação prático-teórico os professores também potencializam seus conhecimentos, assim como se analisa as contradições do território por meio das observações e análise dos dados disponíveis.

De modo geral, considera-se que o uso da linguagem dos quadrinhos caracteriza-se como uma ferramenta importante para a produção de conhecimento e estudo sobre o conceito de território, de modo a proporcionar uma visão, representação, das múltiplas territorialidades.

É sabido que o desenvolvimento científico no ambiente escolar vai muito além do que criar ou aprimorar métodos de ensino, as pesquisas devem proporcionar uma visão da realidade ao qual o profissional está inserido e condiciona futuras pesquisas sobre as questões levantadas.

Deste modo fica como proposta para futuras pesquisas, o problema do processo de alfabetização de nossas crianças, quais perspectivas de compreensão pode-se ter ao se deparar com um cenário em que o aluno não consegue construir frases? Vamos continuar empurrando nossos jovens para séries seguintes só para cumprir com uma cartilha imposta? Os professores do Ensino Fundamental II devem preocuparem-se com tais questões? De antemão digo que sim, mas necessita-se promover estratégias pedagógicas.

## REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Marcos Vinícius; SERACENI, Mayra Fernanda Ferreira; MARIANI, Mirella Martins de Castro; LIMA, Solange de Freitas Branco; TEIXEIRA, Maria Cristina Triguero Veloz; CORRIRO, Luiz Renato Rodrigues. A observação como procedimento de avaliação direta de comportamento de desatenção e hiperatividade no ambiente escolar. **Caderno de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**, São Paulo, v. 11, n.1. p. 68-77, 2011.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa – 1945**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRASIL. **Da educação**. Constituição Federal de 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)>. Acesso em 10/08/2019.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Secretaria de Educação Básica/MEC, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>>. Acesso em 20/12/2018.
- CALLAI, Helena Copetti. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005.
- CARVALHO, DJota. **A educação está no gibi**. Campinas-SP: Papyrus, 2006.
- CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: FFLCH, 2007a.
- \_\_\_\_\_. A valorização do espaço urbano. *In*: CARLOS, Ana Fani Alessandri (org.) **A cidade**. 8ª ed. São Paulo: Contexto, 2007b. p. 45-55.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. **O ensino de geografia na escola**. Campinas, SP: Papyrus, 2012.
- \_\_\_\_\_. Ciência Geografia e Ensino de Geografia. *In*: **Geografia, Escola e Construção de Conhecimentos**. Campinas, SP: Papyrus, 2013, p.15-28.
- CIRNE, Moacy da Costa. **Para ler os quadrinhos: da narrativa cinematográfica à narrativa quadrinizada**. Petrópolis: Vozes, 1975.
- COSTA, Fábio Rodrigues da; ROCHA, Márcio Mendes. Geografia: conceitos e paradigmas – apontamentos preliminares. **Rev. GEOME**, Campo Mourão – PR, v.2, p.25-56, 2010.
- FUINI, Lucas Labigalini. Territórios, territorialização e territorialidades: o uso da música para a compreensão de conceitos geográficos. **Rev. Terra Plural**, Ponta Grossa, v.8, n.1, p.225-249, jan/jun. 2014.
- FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 39.ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.
- GIL, Antonio Carlos. **Método e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GIL FILHO, Sylvio Fausto. Geografia cultural: Estrutura e Primado das Representações. **Espaço e Cultura**, UERJ, RJ, nº. 19-20, p. 51-59, jan./dez. de 2005.

GONÇALVES, Hosana A.; PUREZA, Janice R.; PRANDO, Mirella L. Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade: breve revisão teórica no contexto da neuropsicologia infantil. **Revista Neuropsicologia Latinoamericana**, vol. 3, nº 3, 2011, p. 20-24.

HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidades**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

\_\_\_\_\_. **Territórios alternativos**. 2ed. São Paulo: Contexto, 2006.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. Tradução: Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Edições Loyola, 1992.

KAERCHER, Nestor André. **A Geografia escolar na prática docente: a utopia e os obstáculos epistemológicos da Geografia Crítica**. Tese apresentado no Programa de Doutora em Geografia Humana, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. São Paulo, 2004.

\_\_\_\_\_. O gato comeu a geografia crítica? alguns obstáculos a superar no ensino-aprendizagem de geografia. In: \_\_\_\_\_. Pontuschka, N. N. Oliveira, A. U. (org.). **Geografia em Perspectiva: ensino e pesquisa**. São Paulo: Contexto, 2015.

KOZEL, Salete; GALVÃO, Wilson. Representação e ensino de geografia: contribuições teórico-metodológicas. **Rev. Ateliê Geográfico**, Goiânia-GO, v. 2, n. 3, p.33-48, dez/2008.

LEFEBVRE, Henri. **Marxismo: uma breve introdução**. Tradução de William Lagos. Porto Alegre-RS: L&PM, 2017.

MENEZES, Victória Sabbado. **Geografia escolar: as concepções teóricas e a epistemologia da prática do professor de Geografia**. Dissertação apresentada a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Geociência, programa de Pós-Graduação em Geografia. Porto Alegre - RS, 2016.

MORAES, Antônio Carlos Robert; COSTA, Wanderley Messias da. **Geografia Crítica: a valorização do espaço**. 2ª ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1999.

MICARONI, Natália Inhauser Rótoli; CRENITTE, Patrícia Abreu Pinheiro; CIASCA, Sylvia Maria. A prática docente frente à desatenção dos alunos do ensino fundamental. **Revista CEFAC**, São Paulo - SP, vol.12, n.5, p.756-765, 2010.

MUSSOI, Arno Bento. **A fotografia como recurso didático no ensino de Geografia**. 2008. Disponível em: <<http://www.diadiaeducação.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/785-2.pdf>>. Acesso em 11/08/2019.

PORTILHO, Ivone dos Santos. Área de ressaca e dinâmica urbana em Macapá/AP. VI SEMINÁRIO LATINO-AMERICANO DE GEOGRAFIA FÍSICA, maio de 2010. Disponível em: <<http://www.uc.pt/fluc/cegot/VISLAGF/actas/tema4/ivone>>. Acesso em 08/09/2019.

PRODANOV, Cleber Cristiano. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2ª ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma Geografia do poder**. Tradução de Maria Cecília França. São Paulo – SP: Editora África S.A., 1993.

RAMOS, Paulo. **A leitura dos quadrinhos**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2012.

RANGEL, Kátia Souza. **Modo de vida e território na Reserva Extrativista do Rio Cajari (Amapá)**. Tese apresentada à faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo – SP, 2017.

RICHTER, Denis. **O mapa mental no ensino de geografia: concepções e propostas para o trabalho docente**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

ROSA, Graciellen Pinto da; DEPS, Vera Lucia. Desatenção do aluno e estratégias de aprendizagem no contexto escolar. **Revista Científica Interdisciplinar**, Nº 4, volume 2, artigo nº 22, p.247-260, outubro/dezembro 2015.

SANTOS, Rita de Cássia Evangelista dos; CHIAPETTI, Rita Jaqueline Nogueira. Uma investigação sobre o uso das diversas linguagens no ensino de Geografia: uma interface teoria e prática. **Revista Geografia Ensino e Pesquisa**, v. 15, n. 3, p.167-183, set/dez. 2011.

SAQUET, Marcos Aurélio. **Abordagens e concepções de território**. 2ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11ed.rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SCHELBAUER, Marisa Conte; FILIZOLA, Roberto. **As formas alternativas de linguagens no trabalho pedagógico como auxiliar na construção do raciocínio geográfico**. 2009. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov/portal/pde/arquivos/1018-4.pdf>>. Acessado em 15/03/2019.

SILVA, Eunice Isaias da; CAVALCANTI, Lana de Souza. A mediação do ensino-aprendizagem de Geografia, por charges, cartuns e tiras em quadrinhos. **Boletim Goiano de Geografia**, Goiania-GO, v.28, n.2, p141-156, jul/dez, 2008.

SILVA, Charleson Campos da; MELO, Ana Cláudia Seixas; Silva, Eliane Cabral. Trabalho de campo como elemento metodológico para construção do conceito de paisagem. I ENCONTRO AMAPAENSE DE ENSINO DE GEOGRAFIA – Práticas Educativas e Formação de Professores (UNIFAP). Macapá-AP, 2019.

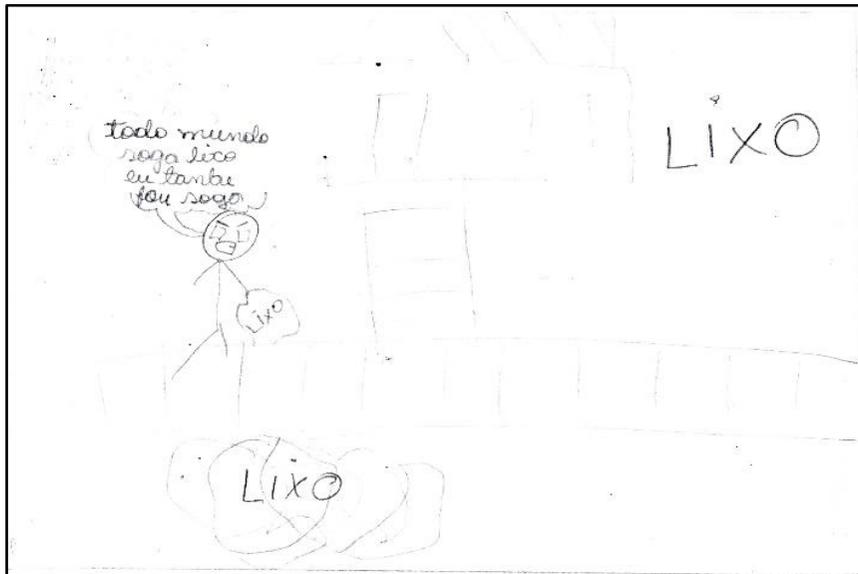
SOUZA, Marcelo Lopes de. Território e (des)territorialização. *In*: **Os conceitos fundamentais na pesquisa sócio-espacial**. 1ed. São Paulo: Bertrand Brasil, 2013, p. 77-110.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VERGUEIRO, Waldomiro. Uso das HQs no ensino. *In*: BARBOSA, Alexandre. **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. 4ed. São Paulo - SP: Contexto, 2010.

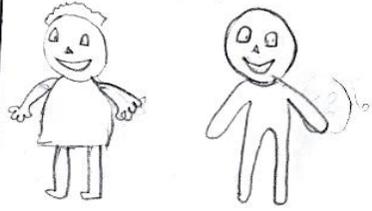
## APÊNDICE A: QUADRINHOS ELABORADOS PELA TURMA 6D



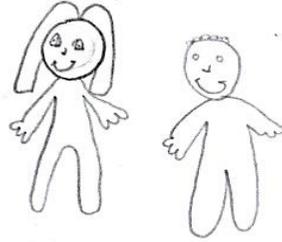


Área de lazer

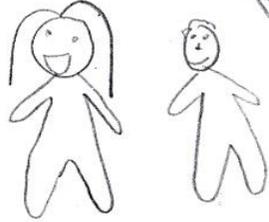
lá muito bonito



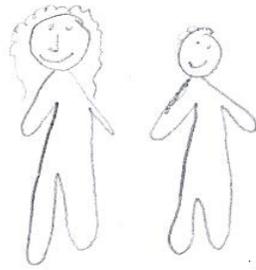
nessa nunca tinha vindo aqui



vamos jogar vôlei

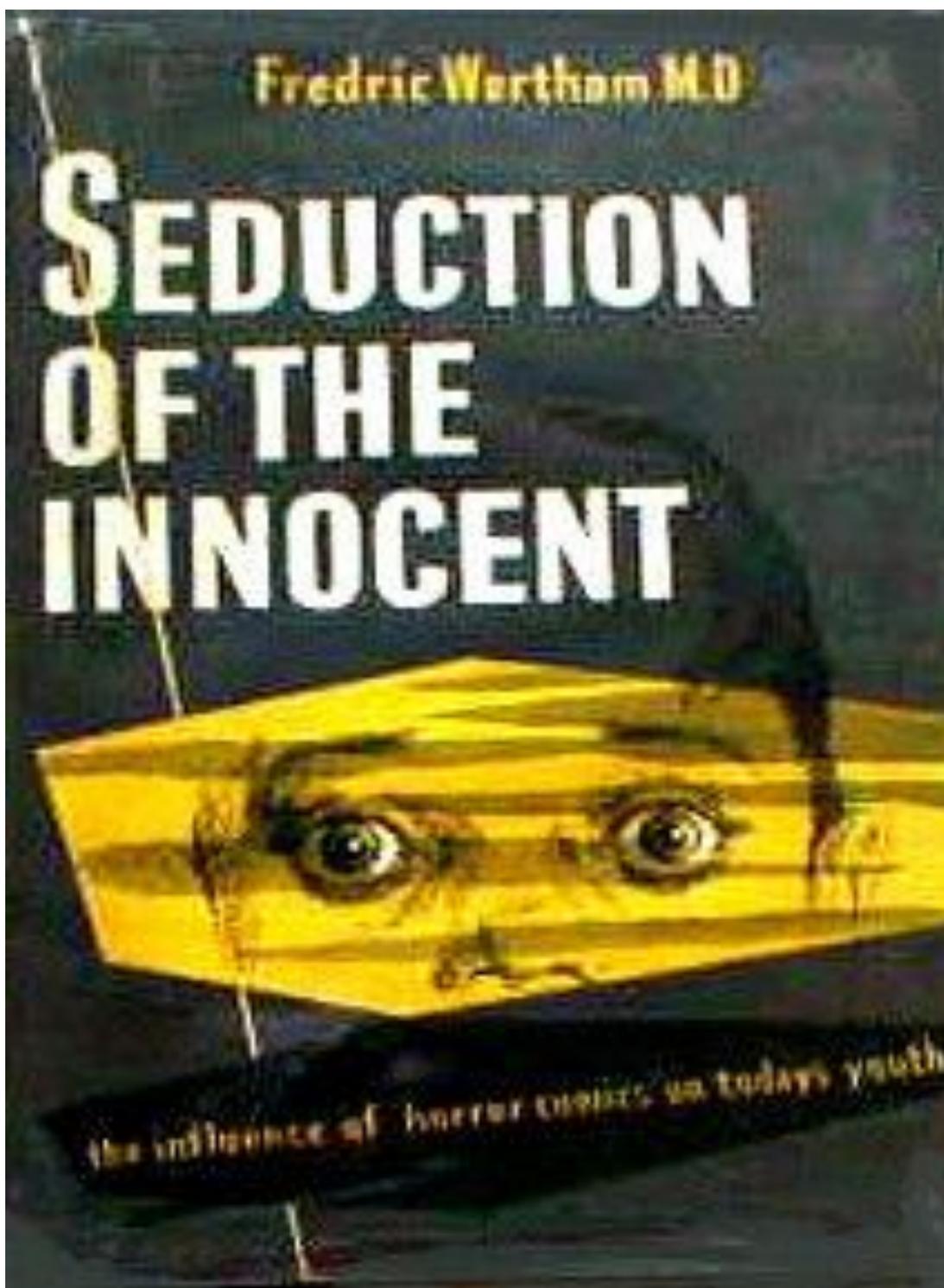


vamos tomar lanche  
de rio



nome amarelo  
e Maria Luiza

## ANEXO 1: LIVRO SEDUÇÃO DOS INOCENTES



Fonte: <<http://www.universohq.com/podcast/confins-do-universo-002-a-censura-nos-quadrinhos/>>. Acessado em 06 de fevereiro de 2020.

**ANEXO 2: CÓDIGO DE ÉTICA DOS QUADRINHOS**

Fonte: <<http://www.universohq.com/podcast/confins-do-universo-002-a-censura-nos-quadrinhos/>>. Acessado em 06 de fevereiro de 2020.