



## HISTÓRIAS EM QUADRINHOS COMO FERRAMENTA METODOLÓGICA SIGNIFICATIVA NO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM DE GEOGRAFIA ESCOLAR DECOLONIAL

Lucas Elyseu Rocha Narcizo Mendes<sup>1</sup>

### Introdução

Estamos inseridos em uma realidade que tem como referência para Dussel (1977) o homem do sexo masculino americano-europeu, que tem como missão “divina” civilizar o mundo. Missão que é concretizada pela aplicação de uma filosofia de centro, hegemônica e ideológica que se articula a interesses dominantes, que por consequência vêm a justificar a dominação do ser.

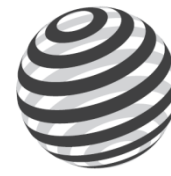
Este processo segundo o autor tem como marco o surgimento da modernidade. Pondo a Europa como centro a partir de um *eu* constituinte: *eu* conquisto, *eu* escravizo, *eu* venço. Originando por sua vez o *ego cogito*<sup>2</sup>. Permitindo o desenvolvimento de um sistema dominante produtor de desejos e necessidades, através da elaboração de um mito que segundo o autor tem como objetivo criar uma história linear e universal que tem como fim civilizado o europeu.

Modernidade que tem como eixos centrais de sua configuração um sistema de dominação cultural controlador da produção e reprodução da subjetividade dada pela perspectiva eurocêntrica-racional-moderna, e, formação de um sistema de exploração social global articulador de formas de controle do trabalho (QUINTERO, 2019, p. 7). Entretanto concomitante ao mundo tem-se a exterioridade, que de acordo com Dussel (1977) vem a ser um discurso filosófico construído pela periferia/oprimidos que põe a realidade como uma exterioridade, que tem no ser a maneira de manifestar seus fenômenos, estabelecer um mundo próprio.

Desta forma, temos como escopo teórico-metodológico: i) teoria do giro decolonial e ii) aprendizagem significativa. Na teoria do giro decolonial foram usados autores como Enrique Dussel (1977), Valter do Carmo Cruz (2017), Grosfoguel (2016) e outros, para mostrar como o sistema mundo moderno europeu condiciona a construção de um espaço geográfico hierarquizado verticalmente, promovendo desigualdades em todos os espaços inclusive no escolar.

<sup>1</sup> Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da PUC-Rio - lucas.elyseu@gmail.com

<sup>2</sup> Para Dussel (1977) ego é uma única substância, um saber absoluto, um ato de totalização que oprime através da dialética.



Como alternativa de romper – até certo ponto – com esta lógica moderna, buscamos na aprendizagem significativa, com autores como Pelizzari et al (2002), Hagat (2014) e outros, um caminho. Aprendizagem que busca a partir da realidade dos estudantes a construção de um conhecimento desprendido da lógica moderna imposta pelos currículos e disciplinas escolares.

Frente a isto a metodologia do trabalho consistiu em um levantamento de textos e encontros e debates no Núcleo de Estudos em Cidadania e Política no Ensino de Geografia, NECPEG, do Departamento de Geografia da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Tendo como objetivo geral o entendimento da importância da perspectiva epistêmica decolonial para a geografia escolar. E como objetivos específicos: i) buscar estratégias para a diversificação de técnicas, materiais didáticos e linguagem por meio do uso das histórias em quadrinhos no ensino de geografia, e ii) analisar a literatura das histórias em quadrinhos como uma alternativa lúdica e possivelmente mais horizontal para o processo de ensino-aprendizagem de geografia escolar, iii) compreender a importância da aprendizagem significativa para o ensino de geografia.

O trabalho então fora dividido em três seções. Na primeira seção temos um debate e uma aproximação entre a geografia escolar, aprendizagem significativa e teoria do giro decolonial. Mostrando a importância do desenvolvimento de novas práticas de ensino que venham a transformar não só o espaço escolar como também os demais espaços preenchidos pelos sujeitos que o compõe. A segunda seção traz uma ideia prática da aproximação feita na primeira seção através do uso das histórias em quadrinhos no ensino de geografia.

### **Geografia escolar, aprendizagem significativa e decolonialidade um diálogo necessário**

A geografia enquanto disciplina se desenvolveu em um momento de afirmação dos Estados-nação em sua formação moderna. Estando a serviço de uma cultura comum, impulsionando nacionalismos europeus e contribuindo para o sentido patriótico dos estudantes. Reforçando a unidade territorial e reduzindo a folclore qualquer manifestação de diversidade cultural e linguística diferente (LESTESGÁS, 2002, p.180).

Frente a isso há para Lestegás (2002) o reconhecimento de uma geografia oficial estruturada por um conjunto de referências que se encontram permanentemente abertos ao debate, oferecendo um conjunto de referências admitidas e partilhadas que fazem com que exista um saber escolar oriundo de uma multiplicidade de saberes das mesmas, respondendo a problemáticas e enfoques plurais.

Portanto nesta seção buscou-se o desenvolvimento de um diálogo que venha a romper com essa lógica. Rompimento que tem como objetivo recuperar o valor instrutivo e formativo do conhecimento geográfico, a fim de possibilitar uma aprendizagem significativa geográfica útil e funcional comprometida com a defesa ativa dos direitos democráticos (LESTESGÁS, 2002, p.182).

Constantemente a geografia enquanto disciplina vem perdendo valores que a compõe. Esta perda está totalmente associada à forma que o conhecimento é construído. Sendo distinguido em: conhecimento científico e escolar. Os primeiros se alimentam de problemas que cabe a ciência dar resposta. O segundo vem a ser uma produção cultural específica diferente dos outros tipos de conhecimento existentes na sociedade, na qual sua finalidade essencial é proporcionar uma cultura escolar transmissora de determinada representação de mundo vivido (LESTESGÁS, 2002, p.174).



Ao pensar uma alternativa para um ensino de geografia escolar mais efetivo e crítico a priori devem-se destacar alguns elementos que constituem o conhecimento segundo Barbosa (2019): i) movimento perpétuo: nada é eterno, nada é fixo e muito menos absoluto, ii) incompreensão humana: percepção da realidade como um todo, no qual não se pode entender um elemento sem sua respectiva relação com algum conjunto, iii) contradição: contradições da realidade. Quando se compreende que o conhecimento não é fixo, absoluto ou eterno, uma contradição da realidade. Têm-se no espaço escolar para a autora um espaço vivido, concebido e percebido por emoções, sentimentos e experiências ricos em possibilidades de apropriações e ressignificações.

Diante dessa situação, a autora enumera dez competências a serem alcançadas pelo conhecimento: i) agir pessoal/coletivo com autonomia, ii) responsabilidade, iii) flexibilidade, iv) cooperação, v) autocrítica, vi) argumentação com base em fatos, vii) dados confiáveis, viii) valorização de manifestações artísticas e culturais, ix) exercício da curiosidade intelectual, x) valorização e utilização de conhecimentos construídos.

Desta forma ao reconhecer que o conhecimento não segue uma ordem pré-estabelecida. Onde é construído socialmente, embasado em valores e concepções particulares que explicam a relação entre poder e conhecimento, possuindo limites reconhecidos. Há em sua construção: i) unificação semântica e operativa, ii) visão e concepção ampliada do ser humano/natureza/realidade, iii) reconhecimento da existência de diferentes tipos de realidade, iv) racionalidade aberta, v) concepção multidimensional, vi) não exclusão do horizonte trans histórico (ANDREATA, 2019, p.5-9).

Diante disto, propomos a construção do conhecimento geográfico escolar a partir da teoria da aprendizagem significativa. Teoria – que segundo Pelizzari et al (2002) – propõe a valorização dos conhecimentos prévios dos alunos, para a posterior construção de estruturas mentais que permitam os estudantes a redescobrir outros conhecimentos. Entretanto para Pelizzari et al (2002) é necessária duas condições para haver uma aprendizagem efetiva: o aluno precisa ter disposição para aprender e o conteúdo escolar deve ser lógico e psicológico. Lógico porque depende da natureza do conteúdo, e psicológico porque é uma experiência que cada indivíduo possui. Desta maneira a teoria da aprendizagem significativa, como destacado pela autora é uma forma potente de organizar o processo de construção de conhecimento a partir da descoberta/aprendizagem receptiva. Apresentando três vantagens frente à aprendizagem memorística<sup>3</sup>: conhecimento adquirido de maneira significativa, aumento da capacidade de aprendizagem de outros conteúdos e facilitação de reaprendizagem.

Sua aproximação com o ensino de geografia possibilita aos envolvidos no processo de construção do conhecimento compreender a realidade global que se inserem através das relações necessárias com os conceitos da geografia escolar. Permitindo pensar a partir de suas respectivas singularidades como: formas de viver, modos de uso do espaço, processos de apropriação e recriação do mesmo. (HAGAT, 2014, p.6).

Logo, ao construir o conhecimento geográfico escolar de maneira significativa, de forma contextualizada à realidade local, os envolvidos no processo participam da construção de maneira mais ativa. Impulsionados por uma visão crítica acerca da realidade, sendo capazes de interpretá-la e compreendê-la a ponto de atuar ativamente na mesma (BORGES; FARIAS, 2012, p.66-67). Visão que pode ser estimulada como será visto na seção três através do uso

<sup>3</sup> Para Pelizzari (2002) é uma aprendizagem dada por uma limitação do conhecimento, no qual há a apreensão de novas informações sem relação com os conceitos existentes na estrutura cognitiva.



das histórias em quadrinhos no ensino de geografia. Uso que segundo Rocha (2018) ganha um caráter de ferramenta pedagógica, pois, é capaz de articular saberes e transformar práticas.

### **Decolonialidade e Ensino de Geografia Significativo**

Como visto no início da seção, o ensino de geografia enquanto disciplina escolar se desenvolveu para saciar desejos imperialistas e colonizadores dos Estados Nação Modernos. Impondo uma geografia escolar calcada em uma visão única de mundo, centralizada que buscava a todo o custo a exploração de outros povos, vistos como não dignos do progresso moderno. Esta forma de ensino, como é sabido se estende até os dias atuais, estando escamoteada nos conteúdos dos currículos e projetos políticos pedagógicos.

Em meio a esta dominação sempre existiram forças contrárias, pensando formas de superar o sistema de ensino atual. Uma dessas formas como visto na subseção anterior pode ser desenvolvida pelo uso da teoria da aprendizagem significativa no ensino de geografia. Contudo, estamos imersos em práticas que são reflexos de relações hierarquizadas do período colonial latino-americano. Então, nesta subseção, será feita uma aproximação entre o ensino de geografia significativo com o conceito de decolonialidade<sup>4</sup> a fim de romper com a lógica moderna europeia-americana vigente no ensino de geografia.

Decolonialidade que entende que estamos inseridos em um padrão de dominação global constituído pela modernidade. Tendo como consequência a formação de um sistema-mundo de dominação e exploração social que ordena a sociedade através de estruturas sociais de matriz colonial. Sendo o colonialismo um fenômeno histórico precedente e originário da colonialidade enquanto matriz de poder (QUINTERO, 2019, p.6-7). Não havendo assim apenas a organização colonial do mundo, como também dos saberes, linguagens, memória e imaginário. Manifestando-se das mais variadas formas através de instituições políticas e acadêmicas, e consequentemente na produção do conhecimento (CRUZ, 2017, p.15).

Logo, para Cruz (2017), temos a colonização do imaginário através de uma materialização e repressão sobre os modos de conhecer e produzir o conhecimento. Realizando-se através de três dispositivos: i) expropriação das populações colonizadas, ii) repressão, iii) imposição de aprendizagem da cultura dominante. E transformando-se assim em uma herança cultural-cognitiva-epistêmica materializada no eurocentrismo<sup>5</sup>.

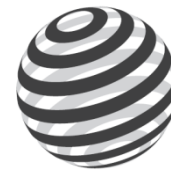
Ao organizar o mundo através de relações sociais, culturais, linguísticas, econômicas, políticas verticalizadas, as expressões, discursos e lugares das populações ditas como “não modernas”, são encarados como um processo de transição que caminha em direção à modernidade. Sendo negadas suas lógicas culturais e cosmovisões existentes no espaço. Criando uma justificativa ideológica das formas de violência cometidas em prol da modernização (CRUZ, 2017, p.21).

Modernidade que para Mignolo (2005) vem a ser um fenômeno exclusivamente europeu, construído através de uma relação dialética na qual a partir da alteridade põe a Europa como centro da História Mundial. Controlando não só a economia e a política, como também o conhecimento e a subjetividade. Estando sua reestruturação histórico-estrutural coexistindo

---

<sup>4</sup> Em relação ao uso da palavra “decolonial” ou “descolonial”, ambas se referem à dominação e exploração (QUINTERO, 2019, p.5).

<sup>5</sup> O mito do eurocentrismo tem como elementos fundadores para Cruz (2017): i) criação de uma história da civilização como estado de natureza e com fim na Europa, ii) as diferenças construídas pela colonialidade são postas como naturais e não como oriundas de uma história de relações de poder.



para o autor a partir de: i) uma diferença colonial, ii) tradução de uma externa e interna diferença colonial, iii) reprodução da diferença colonial, iv) surgimento do hemisfério ocidental.

Essas coexistências – segundo Ó Tuathail (1997) – são oriundas de normas industriais paradigmáticas impostas que estabelecem constantemente novas ofertas, normas, valores adequados à lógica hegemônica vigente. Carregando em seu discurso para o autor privilégios sincrônicos e diacrônicos, que evocam – a partir de uma temporalidade – essências e leis naturais produtoras de uma política internacional que tem como objetivo global predeterminar geograficamente as entidades e visões territoriais estatais de dominação do espaço global.

A fim de superar a colonialidade é necessário repensar as formas na qual concebemos o espaço, o tempo e as diferenças. Considerando suas respectivas existências, múltiplas vozes, temporalidades, histórias na construção não só do espaço como também do conhecimento. Entendendo-os como histórias inacabadas, momentos e dimensão da multiplicidade contemporânea (CRUZ, 2017, p.21-24).

Uma dessas formas, como será visto na seção três, pode ser dada através do uso das histórias em quadrinhos em sala de aula como ferramenta metodológica no ensino de geografia, pois, como é sabido é um meio de comunicação transformador das condições e possibilidades de produção do espaço global, possuidor de particularidades históricas construtoras de discursos de estratégia do espaço global.

Entretanto, ao assumirmos a incorporação da perspectiva decolonial no ensino de geografia, há de ter em mente que o conhecimento presente nos currículos escolares de geografia é oriundo de disputas epistêmicas dadas por corpus teóricos e visões de mundo diferentes (SANTOS, 2017, p.61). No qual a geografia enquanto disciplina, foi fundada com objetivo de instaurar um regime de poder colonial interno e global. Fornecendo leituras de mundo reguladoras de comportamentos, oriundas de uma visão civilizacional-branca-europeia-judaico-cristã orientada por ideias que justificam formas de agir no mundo (SANTOS, 2017, p.65-66).

Logo, enquanto disciplina escolar, a geografia difundiu uma forma de ver e imaginar o mundo a partir da visão do europeu. Como exemplo deste ensino de geografia eurocêntrico temos em seus currículos e conteúdos: i) raça como reguladora de comportamentos, valores e relações sociais, econômicas e de poder, ii) divisão do mundo em países desenvolvidos, subdesenvolvidos e “em desenvolvimento”, iii) difusão de um espaço-tempo único e linear, iv) separação entre geografia física e humana, v) visão cartesiana e tecnicista do mundo, vi) referenciais históricos e espaciais como resultado do processo e interesses do eurocentrismo (SANTOS, 2017, p.66-67).

Assim sendo, ao pensarmos o ensino de geografia significativo a partir da teoria do giro decolonial, vê-se necessária a criação de estratégias que venham a rever os conteúdos escolares e a inserir novos conteúdos que permitam questionar a realidade e suas relações de poder. Desenvolvendo um conhecimento escolar localizado transformador do educando em protagonista do processo de construção do conhecimento. Produtor de uma leitura de mundo para além da visão eurocêntrica. Reinterpretando as relações de poder estabelecidas no processo de modernização como também repensando o papel do conhecimento como instrumento de poder (SANTOS, 2017, p.71-73).

### **Como pensar uma geografia escolar decolonial significativa?**

Como visto até então, não apenas o conhecimento geográfico escolar como também os demais conhecimentos construídos, são condicionados por relações de poder verticalizadas



conduzidas por uma visão eurocêntrica, totalmente excludente. Exclusão que priva o desenvolvimento de um conhecimento significativo. Contudo ao assumirmos a produção e prática de um conhecimento decolonial, proporcionamos aos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem uma maneira de se situar no espaço – não apenas como sujeito do mesmo – mas como agentes também.

Frente a isso nos cabe questionar: como pensar uma geografia decolonial significativa? Ao responder esta pergunta, não buscamos finalizar o assunto, e sim contribuir para novas perspectivas para o ensino de geografia. Sendo assim, alguns elementos são necessários para tentar responder à pergunta feita: i) assumir a exterioridade como elemento imprescindível na construção do conhecimento, ii) pensamento de fronteira e iii) bem viver.

Como destacado por Dussel (1977) a totalidade do mundo pode ser compreendida como um metassistema existencial, de partes estruturadas que possuem semelhança em algum aspecto. O que faz pensarmos a construção do mundo como um constante processo dialético que ultrapassa seus limites, fundando e dando sentido a tudo que nos cerca. Fazendo com que a totalidade nunca seja fixa, mas sempre um deslocamento histórico ou espacial, cujo seu deslocamento é considerado as possibilidades de nossa existência. Desta forma, concomitante ao mundo há para o autor a exterioridade, ou seja, um discurso filosófico construído pela periferia e oprimidos, que manifesta seus fenômenos estabelecendo um mundo próprio. Proporcionando para o ensino de geografia uma alternativa real e nova.

Outro elemento importante na construção de uma geografia escolar decolonial é a ideia de pensamento de fronteira. Para Grosfoguel (2008) nosso discurso é situado em relações de poder hierarquizadas por um sistema patriarcal/capitalista/colonial/moderno, que privilegia um conteúdo que é situado por estruturas de poder. Frente a isso há o lugar epistêmico e o lugar social, ou seja, um conhecimento oriundo da subalternidade, que dá origem a uma visão crítica acerca da construção do conhecimento.

Ao considerar o lugar epistêmico e o lugar social, permitimos com que a construção do conhecimento geográfico parta de lugares étnicos-raciais subalternos, ou seja, de um pensamento de fronteira (GROSFOGUEL, 2008, p.118). Negador da modernidade e construtor de uma retórica emancipatória da modernidade dada por cosmologias e epistemologias dos grupos subalternos. Como exemplo há o Movimento Zapatista no México, redefinindo a noção de democracia a partir de uma prática e cosmologia indígena local conceitualizada de acordo com suas respectivas visões de mundo (GROSFOGUEL, 2008, p.138).

Emancipando-se da modernidade dada, se tem o bem viver, que segundo Quijano (2010), é uma realização histórica efetiva, um modo de existência social com um horizonte próprio, específico e alternativo frente a colonialidade global do poder. Entretanto, para o autor, são necessárias algumas práticas sociais configuradas para seu desenvolvimento e consolidação: i) igualdade social dos indivíduos sem marcadores de raça, gênero e sociais, ii) a diferença não há de ser mais argumento para a desigualdade social, iii) ações e decisões livres autônomas, iv) reciprocidade dada de maneira igualitária, v) redistribuição igualitária dos recursos e produtos, vi) desenvolvimento de modos de produção e gestão direta de autoridade coletiva.

Desta maneira, ao incorporarmos a exterioridade, o pensamento de fronteira e o bem viver no ensino de geografia significativo. Proporcionamos o desenvolvimento de uma geografia escolar que reconhece a importância do outro na busca por espaços políticos e do conhecimento, e desconstrói discursos de poder institucionalizados. Proporcionando uma



prática política em termos espaciais dadas por concepções espaciais e geográficas de poder, identidade e justiça (LIMA, 2013, p. 152-154).

Entretanto, não devemos limitar a resposta da pergunta feita no início da seção a termos teóricos. Logo, outra pergunta há de ser feita: como por em prática um ensino de geografia significativo decolonial? As respostas para essa pergunta são as mais variadas, contudo neste trabalho buscamos no uso das histórias em quadrinhos como ferramenta metodológica significativa um caminho. Ferramenta porque, como visto anteriormente em Rocha (2018), é capaz de articular saberes e transformar práticas. Assim sendo, a terceira subseção buscará explorar as potencialidades das histórias em quadrinhos a ser exploradas pelo ensino de geografia significativo decolonial.

### **Histórias em Quadrinhos como ferramenta metodológica significativa no processo de ensino/aprendizagem de geografia escolar significativa decolonial**

O uso da linguagem no espaço escolar permite a produção de expressões que capacitam e revelam pontos de vista associados a imaginários e sentimentos. Língua que existe de diversas maneiras, sendo uma maneira de falar e compreender o mundo. Proporcionando sua construção a partir de  $n$  expressões (CHOMSKY, 1998, p.18-21). Uma dessas construções são dadas para o autor por programas específicos da mídia que fazem com que o indivíduo se encontre marginalizado e confuso frente à construção do espaço. Impedindo-o na maioria das vezes que organize e articule seus sentimentos.

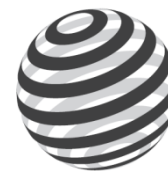
Sendo assim, as histórias construídas pelas mídias transmitem histórias oficiais ou alternativas acerca do espaço, impedindo ou não a criação de novas estruturas que venham a desvendar a verdade (MACEDO, 2004, p.18-19). Logo ao usarmos as histórias em quadrinhos como ferramenta metodológica no ensino de geografia significativa decolonial, há uma maneira de fornecer uma ferramenta crítica que venha a proporcionar novas interpretações e reconstruções do espaço e do conhecimento.

Interpretações e reconstruções quando associadas ao ensino de geografia, constroem mundos repletos de significados geográficos dados pela linguagem. Promovendo uma percepção do espaço que revela – através da paisagem construída e dos personagens, objetos e textos que a compõe – lugares estruturados e organizados em quadros em sequência ou não que correspondem a determinado momento do desenrolar da história (MENDONÇA, 2016, p.57).

Nesta seção então, buscaremos destacar as potencialidades das histórias em quadrinhos enquanto ferramenta metodológica para o ensino de geografia. Como também como uma ferramenta metodológica potente no processo de construção de um conhecimento horizontal que venha a trazer novas visões e reinterpretções do mundo e das relações de poder.

As histórias em quadrinhos quando aproximadas à geografia, proporcionam formas diferentes de se reinterpretar e construir o espaço e as relações sociais de poder. Isto ocorre, porque como destacado por Costa (2011), as histórias em quadrinhos transmitem valores formadores de identidades e significações que refletem determinadas ideias, costumes e modos de vida.

Outro ponto a ser destacado é que por fazer parte do cotidiano das pessoas como por exemplo em prateleiras de livrarias, bancas de jornais, em estantes de sebos. As histórias em quadrinhos podem ser consideradas também uma potente ferramenta metodológica para a teoria da aprendizagem significativa, pois, seu uso estimula a curiosidade, motivando a uma reflexão acerca do espaço geográfico partindo da experiência e visão de mundo de quem os lê. Permitindo reelaborar conceitos, construções linguísticas, científicas e relações de poder.



Sendo assim, as histórias em quadrinhos quando associadas à geografia, expressam uma organização espacial dada por uma percepção reveladora de um cenário geográfico habitado por personagem e guiados por conceitos. Possuidora de uma profundidade visual que expressa significados. Dando novos significados aos lugares a partir de uma percepção espacial experienciada por personagens que se apropriam do espaço, para reconstruí-lo, explorando suas visões verticais e tridimensionais que permitem reconstruções de narrativas (MENDONÇA; REIS, 2016, p.56; 61-64).

Desta forma, podemos enumerar cinco potencialidades que o uso das histórias em quadrinhos como ferramenta metodológica podem proporcionar para o ensino de geografia escolar significativo decolonial: i) estimuladora da curiosidade, ii) reconstrutora de narrativas, iii) forma de se apropriar do espaço, reconstruindo-o e ressignificando-o, iv) proporciona novas releituras acerca das relações de poder, v) assume a exterioridade como um dos elementos centrais da produção do espaço e do conhecimento.

### **Quadrinizando a decolonialidade uma prática a ser tentada**

Nesta seção buscamos em termos práticos mostrar a importância das histórias em quadrinhos como ferramenta metodológica no ensino de geografia significativo decolonial. Estando ela dividida em dois momentos: i) exposição breve de uma atividade desenvolvida no Centro Educacional Municipal do Sindicato dos Trabalhadores na Indústria do Açúcar em Campos (CEMSTIAC) do município de Campos dos Goytacazes, ii) exposição de uma nova metodologia a ser elaborada.

A atividade foi desenvolvida em uma turma do oitavo ano do ensino fundamental. Trouxe como metodologia: i) socialização com os alunos, ii) exposição do filme Caramuru<sup>6</sup>, iii) exposição do filme Alô Amigos da Disney<sup>7</sup>, iv) leitura da história em quadrinhos do Variguiño<sup>8</sup>, na parte destinada ao estado da Bahia, v) debate sobre os filmes feitos ao longo de cada momento, vi) debate sobre a importância das histórias em quadrinhos para construção de nossa visão de mundo como reconstrução de narrativas e relações de poder, vii) produção de uma história em quadrinho. O resultado da atividade foi satisfatório para bom trazendo reflexões acerca das relações de poder existentes na construção dos espaços analisados. Contudo alguns pontos não de ser destacados.

Tornar a atividade mais significativa é o primeiro ponto a ser destacado. Porque como pode ser observado os filmes e histórias em quadrinhos foram escolhidos pelos professores, e não a partir de um diálogo com os estudantes. Outro ponto a ser destacado foi à produção das histórias em quadrinhos, trazendo dificuldades para uma possível edição – como pode ser visto nas duas imagens a seguir – sendo necessária neste tipo de atividade uma melhor orientação para o uso de material como uso de margem, de papel A4, caneta hidrocor, lápis de cor com traços fortes etc. E o fato de o debate acerca das histórias em quadrinhos e ensino de geografia estar limitado a momentos da atividade, quando o ideal seria estar intrínseco em todas elas.

<sup>6</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=nOEuBAdzsKk&t=1s> acessado em: 20/08/2019

<sup>7</sup> [https://www.youtube.com/watch?v=I-\\_u3K2XZN4&t=645s](https://www.youtube.com/watch?v=I-_u3K2XZN4&t=645s) acessado em: 23/08/2019

<sup>8</sup> Variguiño e a Turma da Mônica – “Praias”. Ícaro Editora, nº32, Dezembro – 1994.



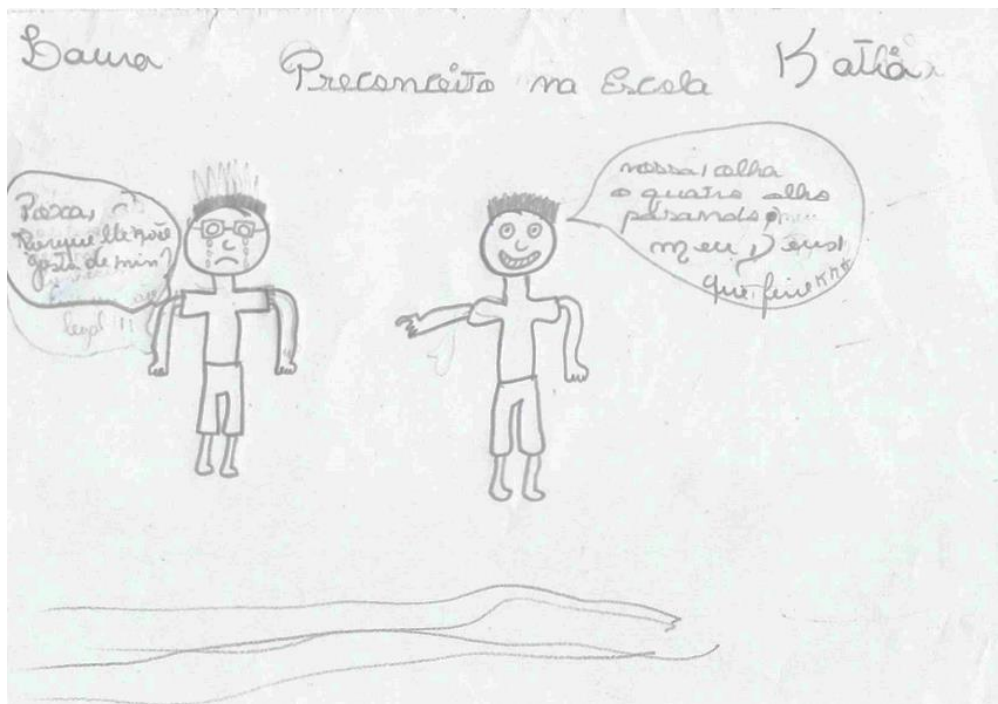


Imagem1 – História em Quadrinhos 1

Fonte: Trabalho realizado em sala de aula, com preservação da identidade do aluno

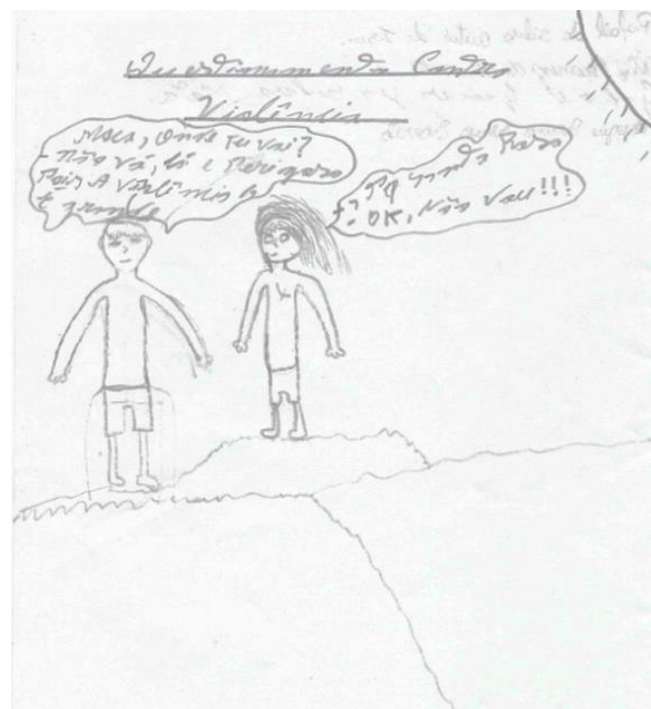


Imagem 2 – História em Quadrinhos 2

Fonte: trabalho realizado em sala de aula, com preservação da identidade do aluno

Frente aos resultados obtidos, desenvolvemos nesta parte do trabalho uma metodologia baseada nos apontamentos feitos anteriormente acerca da atividade desenvolvida para alunos do ensino médio. Contudo é importante destacar antes de expor a metodologia que ela se encontra em desenvolvimento, aberta as novas provocações.

Desta forma, o primeiro ponto a ser destacado é a elaboração de um questionário – que como pode ser analisado nas tabelas a seguir – será aplicado aos alunos e professores envolvidos. Buscando uma maior aproximação com a teoria da aprendizagem significativa, pois, irá buscar desenvolver a atividade a partir das respostas dadas pelos envolvidos.

| <b>Questionário aluno</b>  |
|--|
| 1) Qual seu contato com as histórias em quadrinhos?<br>(a) Em casa.<br>(b) Na escola.<br>(c) Na rua.<br>(d) Todos os lugares anteriores.<br>(e) Outros (quais):<br>(f) Nenhum lugar. |
| 2) Se teve algum contato, cite ao menos três histórias em quadrinhos a serem usadas no ensino de geografia.  |
| 3) Quais possíveis conteúdos de geografia podem ser usados a partir do uso das histórias em quadrinhos em sala de aula. Cite ao menos 3.   |
| 4) Como o uso das histórias em quadrinhos em sala de aula pode ajudar a aproximar o conteúdo escolar de geografia com a realidade do aluno? Justifique.                              |

| <b>Questionário Professor</b>   |
|---|
| 1) Qual seu contato com as histórias em quadrinhos?<br>(a) Em casa.<br>(b) Na escola.<br>(c) Na rua.<br>(d) Todos os lugares anteriores.<br>(e) Outros (quais):<br>(f) Nenhum lugar.  |
| 2) Se teve algum contato, cite ao menos três histórias em quadrinhos a serem usadas no ensino de geografia.   |
| 3) Quais possíveis conteúdos de geografia podem ser usados a partir do uso das histórias em quadrinhos em sala de aula. Cite ao menos 3.  |
| 4) Como o uso das histórias em quadrinhos em sala de aula pode ajudar a aproximar o conteúdo escolar de geografia com a realidade do aluno e do professor? Desenvolva uma breve atividade a ser feita com o uso das histórias em quadrinhos no ensino de Geografia. |
| 5) Qual a importância das histórias em quadrinhos para o processo de formação continuada de professores de geografia?   |

Assim sendo, a metodologia a ser desenvolvida foi dividida em oito momentos: i) levantamento de textos, ii) elaboração de um questionário, iii) socialização com os alunos, iv) entrega dos questionários para os estudantes e professores envolvidos, v) análise das respostas do questionário, vi) desenvolvimento de uma atividade, vii) críticas e melhoras citadas pelos estudantes e professores, viii) análise dos dados obtidos.

A atividade a ser desenvolvida é dividida em oito seções: i) Cine debate – “Relações de poder em Caramuru<sup>9</sup> e os dias atuais”, ii) Leitura de uma história em quadrinho dada pela análise dos questionários realizados, iii) Cine debate – “Cidade dos Homens<sup>10</sup> uma visão de mundo contra hegemônica”, iv) leitura de uma história em quadrinho dada pela análise dos questionários realizados, v) três momentos para elaboração da oficina “A arte de quadrinizar a geografia”, vi) digitalização e posterior exposição dos resultados alcançados. Não podemos se esquecer de destacar que tanto no fim do cine debate quanto no fim da leitura das histórias em quadrinhos, serão debatidas as relações de poder expressas nas mídias usadas, como também suas respectivas visões de mundo.

Expressão “*Quadrinizar*” que é usada por Ivan Brunetti (2013) em seu livro “*A arte de quadrinizar: filosofia e prática*”, considerando que os quadrinhos ao serem usados como ferramenta metodológica pedagógica permitem a construção e reinterpretação do espaço e das relações de poder, proporcionando um sistema reconhecível de sinais que expressam experiências individuais e coletivas. Traduzindo emoções pessoais que compõem um sistema “*coerente e identificável de sinais comunicativos que expressam a experiência única que cada um de nós tem em vida.*” (BRUNETTI, 2013, p.18). Desta forma a expressão “*Quadrinizar*” reconhece a arte como produção humana, possuidora de valores e significados que não podem ser mediados apenas por conceitos e princípios estéticos mecanizados racionalmente.

Diante disto é importante destacar o uso das mídias “*Caramuru*” e “*Cidade dos Homens – A Coroa do Imperador*”, proporcionando aos envolvidos uma outra forma de ver o mundo. Possuindo para Rodrigues (2018) aspectos políticos que representam ideias capazes de mobilizar um todo popular. E ao usarmos filmes de produção brasileira – estamos para a autora – substituindo narrativas hegemônicas dominantes, como também pensando uma descolonização das relações de poder. O que faz do cinema um elemento no processo de produção do conhecimento geográfico escolar significativo decolonial.

Outro aspecto a ser destacado é o uso da série de televisão citada acima como narrativa decolonial, pois, como destacado por Lima (2013), desconstrói discursos de poder institucionalizados., permitindo a aplicação de uma imaginação geográfica, construtora de novas espacialidades do político. Fundando novas relações de poder e motivando a invenção de novas formas de resistência. Buscando espaços políticos – que para o autor – não se limitam à guerra e a ordem, mas que se relacionam com a realidade situada e construída por todos.

Sendo assim, como pode ser observada na metodologia proposta, a história em quadrinhos quando usada como ferramenta metodológica no ensino de geografia significativo decolonial, revela novas visões acerca das relações do poder, como também lutas de emancipação política e social. Contudo devemos ficar atento as nossas práticas para não repetir a realidade opressora de construção do conhecimento, buscando a todo instante inserir novas formas de ensino que visem ser mais efetivas no cotidiano dos alunos.

<sup>9</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=nOEuBAdzsKk&t=4s> (acessado em 25/07/2019).

<sup>10</sup> Cidade dos Homens (1ª temporada – 1º episódio) – A Coroa do Imperador: <https://www.youtube.com/watch?v=jk30ZDRG58o> (acessado em 06/09/2019).



### **Considerações Finais**

Como pode ser visto no desenvolvimento do trabalho, a perspectiva epistêmica decolonial vem a ser uma importante alternativa para pensar o ensino de geografia não apenas na teoria como na prática também. Permitindo a exterioridade dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem reconstruir e ressignificar o espaço e conhecimento geográfico, como também suas respectivas relações de poder.

Uma das formas de aplicar esta perspectiva no espaço escolar vem a ser através da elaboração de estratégias para diversificação de técnicas, materiais didáticos e linguagem. Sendo as histórias em quadrinhos como visto ao longo do trabalho, uma alternativa lúdica e horizontal no processo de produção do conhecimento geográfico escolar.

Entretanto, não podemos esquecer-nos de destacar a importância significativa da teoria da aprendizagem significativa para esse processo. Trazendo para os envolvidos no ensino de geografia a construção de um conhecimento a partir da realidade e visão de mundo dos mesmos. Atribuindo significados cotidianos aos conceitos e conteúdos trabalhados em sala de aula, estimulando os estudantes a participar de maneira mais ativa no processo de ensino-aprendizagem (BORGES; FARIAS, 2012, p.66).

Logo, ao pensarmos um ensino de geografia significativo decolonial, vemos que a produção do conhecimento não é neutra, mas sim construída socialmente. Estando embasada em valores e concepções particulares que explicam a conexão entre poder e conhecimento (ANDREATTA, 2019, p. 5-6). Frente a isso, o conhecimento também se encontra suscetível ao erro porque é a visão de mundo e reinterpretação singular de cada um, estando carregado de valores, medos, paixões, emoções pessoais, que nos faz pensar e agir a partir de paradigmas presentes em nossas culturas, refletindo saberes – científicos e escolares – que fragmentam a realidade (BARBOSA, 2019, p.6-16).

### **Referências Bibliográficas**

ANDREATTA, Ana Carolina de Castro. A complexidade da transdisciplinaridade e a emergência do powerful knowledge. Revista Eletrônica Educação Geográfica em Foco. Ano 3, nº5, jul/2019.

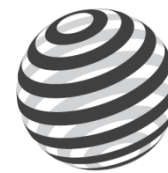
BARBOSA, Gleyce Assis da Silva. Por uma educação da complexidade: a BNCC em debate. Revista Eletrônica Educação Geográfica em Foco. Ano 2019, nº5, jul/2019.

BORGES, Felipe da Rocha; FARIAS, Juliana Felipe. Um estudo sobre transformações socioespaciais, aprendizagem significativa e ensino de geografia em uma escola no distrito de Pecém – São Gonçalo do Amarante – CE. Revista de Ensino de Geografia, Uberlândia, v.3, n.4, p.55-68, JAN/JUN 2012.

BRUNETTI, Ivan. A arte de quadrinizar: filosofia e prática. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

CHOMSKY, Noam. Linguagem e mente: pensamentos atuais sobre antigos problemas / Noam Chomsky, tradução de Lúcia Lobato; revisão de Mark Ridd. – Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998, p.17-61.

CHOMSKY, Noam. Mídia: propaganda política e manipulação. Tradução Fernando Santos. Editora Martins Fontes, São Paulo, 2014.



CRUZ, Valter do Carmo. Geografia e pensamento descolonial: notas sobre um diálogo necessário para a renovação do pensamento crítico In: Geografia e giro descolonial: experiências, idéias e horizontes de renovação do pensamento crítico / organização Valter do Carmo Cruz, Denílson Araújo de Oliveira. 1ª edição – Rio de Janeiro: Letra Capital, 2017, p. 15-37.

DUSSEL, Enrique D. Filosofia da Libertação na América Latina. Co-edição de edições Loyola São Paulo. Editora UNIMEP – Piracicaba (SP), 2ª edição, 1977.

GROSGOUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. Revista Crítica de Ciências Sociais, 80, março de 2008, p.115-147.

HAGAT, Cristiane de Lurdes Xavier. Aprendizagem significativa em geografia: lendo a paisagem para compreender o mundo. X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014.

LESTEGÁS, Francisco Rodríguez. Concebir la geografía escolar desde una nueva perspectiva: una disciplina al servicio de la cultura escolar. Boletín de la A.G.E. Nº 33 – 2002, p.173-186.

LIMA, Ivaldo. A Geografia e o Resgate da Antigeopolítica. Revista Espaço Aberto, PPGG – UFRJ, v.3, n.2, p.149-168, 2013.

MACEDO, Donaldo. Para além de uma educação domesticadora: Um diálogo com Noam Chomsky. Currículo sem fronteiras, v.4, n.1, p.5-21, jan/jun 2004.

MENDONÇA, Márcio José; REIS, Luis Carlos Tosta. Percepção do Espaço Geográfico nos quadrinhos. Revista 9ª Arte – São Paulo, vol.5, n.2, 2º semestre/2016.

Ó TUATHAIL, Gearóid. At the end of geopolitics? Reflections on a plural problematic at the century's end. Alternatives, n.22, 1997, 35-55.

MIGNOLO, Walter D. Cambiando lãs éticas y lãs políticas del conocimiento: Lógica de la colonialidad y postcolonialidad imperia. Tabula Rasa. Bogotá – Colômbia, n.3, enero-diciembre de 2005 (p.47-72).

PELIZZARI, Adriana et al. Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel. Rev. PEC, Curitiba, v.2, n.1, p.37-42, jul.2001-jul 2002.

QUIJANO, Aníbal. “Bien vivir”: entre el “desarrollo” y la des/colonialidad del poder. Boletín de OCFAM, Mayo, 2010.

QUINTERO, Pablo; FIGUEIRA, Patrícia; ELIZALDE, Paz Concha. Uma breve história dos estudos decoloniais. MASP Afterall, v.3, 2019.

ROCHA, Marcelo Augusto; SALVI, Rosana Figueiredo. Princípios da aprendizagem significativa crítica na formação continuada de professores. Revista Geosaberes, Fortaleza, v.9, n.17, p.1-14, jan/abr 2018.

RODRIGUES, Rejane Cristina de Araújo. O cinema no terceiro mundo sob o olhar da antigeopolítica: ditadura e resistência na América Latina. Revista GEOgraphia, vol.20, n.42, 2018: jan/abr.

SANTOS, Renato Emerson dos. Falando de colonialidade no ensino de geografia In: Educação geográfica: temas contemporâneos/ Jussara Fraga Portugal (organizadora). – Salvador: EDUFBA, 2017, p.61-75.