



**UEPB**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

**JOSÉ WELLINGTON FARIAS DA SILVA**

**ENSINO DE GEOGRAFIA E HISTÓRIAS EM QUADRINHOS:  
USO DA PLATAFORMA *PIXTON* NO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**CAMPINA GRANDE – PB  
2020**

**JOSÉ WELLINGTON FARIAS DA SILVA**

**ENSINO DE GEOGRAFIA E HISTÓRIAS EM QUADRINHOS:  
USO DA PLATAFORMA *PIXTON* NO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba, Campus I, como parte das exigências para obtenção do grau de mestre.

**Linha de Pesquisa:** Ciências, Tecnologias e Formação Docente  
**Orientador:** Prof. Dr. Antonio Roberto Faustino da Costa

**CAMPINA GRANDE – PB  
2020**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

S586e Silva, José Wellington Farias da.  
Ensino de geografia e histórias em quadrinhos [manuscrito]  
: o uso da plataforma Pixton no 6º ano do ensino fundamental  
/ José Wellington Farias da Silva. - 2020.  
144 p. : il. colorido.  
Digitado.  
Dissertação (Mestrado em Profissional em Formação de  
Professores) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria  
de Pós-Graduação e Pesquisa, 2020.  
"Orientação : Prof. Dr. Antônio Roberto Faustino da Costa,  
Departamento de Comunicação Social - CCSA."  
1. Ensino de Geografia. 2. Plataforma Pixton. 3. Histórias  
em Quadrinhos. I. Título

21. ed. CDD 910

**JOSÉ WELLINGTON FARIAS DA SILVA**

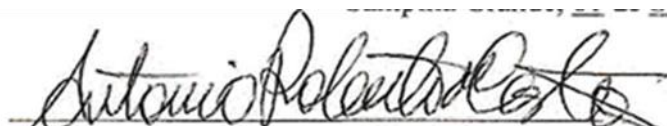
**ENSINO DE GEOGRAFIA E HISTÓRIAS EM QUADRINHOS:  
USO DA PLATAFORMA PIXTON NO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba, Campus I, como parte das exigências para obtenção do grau de mestre.


**Linha de Pesquisa:** Ciências, Tecnologias e Formação Docente

**Aprovada em:** 01/09/2020.

**BANCA EXAMINADORA**



Prof. Dr. Antonio Roberto Faustino da Costa – PPGFP/UEPB  
Orientador



Profª Drª Robéria Nádia Araújo Nascimento – PPGFP/UEPB  
Examinadora



Prof. Dr. Sebastião Faustino Pereira Filho – PPGGPI/UFRN  
Examinador

**CAMPINA GRANDE – PB  
2020**

Dedico este trabalho primeiramente a Deus, porque me concede forças para lutar e conquistar os meus objetivos. E em especial a minha primeira sobrinha, a pequena Clarice, que neste ano de 2020 veio trazer alegria aos nossos corações, em meio ao momento difícil em que vivemos no contexto global e local.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus pela força e coragem durante toda esta caminhada. Sem Ele, eu não seria nada, não chegaria a lugar algum, se não fosse por meio da fé que tenho Nele.

Aos meus pais, Maria do Desterro Farias da Silva e Argemiro Gustavo da Silva Filho. A toda minha família e amigos, em especial a minha namorada Marcicleide da Silva Milânez, os quais, com muito carinho e apoio, não mediram esforços para que eu chegasse até esta etapa de minha vida.

À Universidade Estadual da Paraíba, principalmente a todos que compõem o Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores, em especial ao professor Dr. Antonio Roberto Faustino da Costa, pelas orientações ao longo de todo o processo da pesquisa e elaboração desta Dissertação.

Aos professores doutores, Robéria Nádia Araújo Nascimento, Suellen Silva Pereira e Sebastião Faustino Pereira Filho, pelas contribuições e orientações nas bancas de qualificação e defesa, tornando possível a conclusão desta dissertação.

A todos que fazem a Escola Cidadã Integral Estadual de Ensino Fundamental e Médio Joana Emília da Silva, sobretudo aos estudantes do 6º ano A e C, do ano letivo de 2019, que participaram da pesquisa, bem como aos seus pais/responsáveis e aos professores de geografia das turmas participantes.

Aos amigos e colegas do Mestrado, pelo apoio constante. Em especial, a Allan Kardec Alves da Mota e Maria Leonilde da Silva, pela ajuda e companheirismo durante o curso, o desenvolvimento da pesquisa e a construção deste trabalho dissertativo.

A todos, gratidão.

*Não fui eu que lhe ordenei? Seja forte e corajoso! Não se apavore, nem se desanime, pois o Senhor, o seu Deus, estará com você por onde você andar (JOSUÉ 1:9).*

## RESUMO

O presente estudo é fruto de uma pesquisa-ação referente a considerações a respeito da aplicabilidade de histórias em quadrinhos, elaboradas em uma plataforma digital, para o ensino de geografia no 6º ano do Ensino Fundamental. Ao perceber as dificuldades dos discentes dessa etapa da educação básica em fixar e agregar significados aos conteúdos trabalhados na disciplina, referentes aos aspectos naturais e físicos de modo a relacioná-los com o seu cotidiano, a pesquisa apresenta como objetivo analisar os impactos e potencialidades que as HQs, construídas na plataforma *Pixton* e utilizadas como recurso didático-pedagógico, podem proporcionar ao ensino e à aprendizagem de geografia nessa série do Ensino Fundamental. A escolha por trabalhar com as histórias em quadrinhos justifica-se porque esse gênero literário se caracteriza como um dos mais atrativos para crianças e adolescentes e por oferecer uma gama de possibilidades em sua criação e aplicação pedagógica. Uma vez produzidas em plataformas digitais como a *Pixton*, que disponibiliza um ambiente virtual de fácil manuseio, tornam possível a contextualização do assunto disciplinar na vivência do estudante, além de promover um processo educacional no meio informatizado. A partir de uma abordagem qualitativa, a pesquisa-ação teve como público duas turmas de 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública localizada na cidade de Fagundes-PB, no ano de 2019. Turmas que foram previamente selecionadas por meio de observações e aplicação de questionários diagnósticos. O estudo teve como base um levantamento teórico-conceitual e partiu de uma discussão sobre currículo escolar, sobretudo na disciplina de geografia; assim, trouxe Rocha (2014), Moura e Candau (2007), entre outros, para esclarecer a necessidade de construí-lo com base nas orientações da BNCC, LDB e PCNs, relacionando o currículo dessa disciplina com a variedades de conteúdos e informações adquiridas pelos discentes fora do ambiente escolar. Na perspectiva de um processo de ensino e aprendizagem a partir das vivências dos estudantes e de suas percepções de mundo, fundamentou-se no pensamento de Yi-Fu Tuan (1983) e Cavalcanti (2007). Considerou a concepção de Koll (2010), Morin (1921), Vygotsky (1987) e Freire (1996) no tocante ao desenvolvimento de um currículo articulado com metodologias ativas de aprendizagem. Refletindo, conforme Vegueiro (2004), Ramos (2017), Freitas e Matos (2019), a respeito das possibilidades de efetuar o ensino e a aprendizagem em geografia em turmas de 6º ano, por meio de histórias em quadrinhos, apresentadas por Rojo (2012), como recursos didáticos multimodais, os quais, quando construídos pelo professor em uma plataforma digital, promovem a textualização dos conteúdos disciplinares a partir da realidade dos estudantes, por meio da imersão da prática pedagógica nas tecnologias digitais, conforme Prensky (2001), Lévy (1999) e Castells (2003). Ocorreu o desenvolvimento de três sequências didáticas, abordando três conteúdos de geografia. Cada tema foi trabalhado em uma sequência didática. No primeiro momento, houve a inclusão de recursos rotineiramente utilizados pelo professor titular das turmas; mas, sem o uso das HQs elaboradas na *Pixton*, somente com a aplicação de uma atividade. No segundo momento, foi trabalhado o mesmo conteúdo, porém, com a utilização dos quadrinhos e, por fim, com a aplicação da mesma atividade realizada anteriormente. Dessa forma, os resultados constaram que as histórias em quadrinhos, quando trabalhadas nessa perspectiva, proporcionam um diálogo entre os conteúdos da geografia e o contexto local/global dos discentes. Associada aos recursos multimodais da plataforma, a linguagem torna-se clara e de fácil compreensão, visto que potencializa os processos de ensino e aprendizagem da disciplina. Permite, de forma lúdica, leituras de mundo diversificadas, partindo do imaginário para o real, por meio de imagens e elementos textuais em configurações gráficas, as quais condizem com uma identidade visual com a qual o público alvo se identifica.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino de Geografia. Histórias em quadrinhos. Plataforma *Pixton*.



## ABSTRACT

The present study is the result of an action research related to considerations regarding the applicability of comic books, elaborated on a digital platform, for teaching geography in the 6th year of Elementary School. When realizing the difficulties of students in this stage of basic education in fixing and adding meanings to the contents worked on in the discipline, referring to natural and physical aspects in order to relate them to their daily lives, the research aims to analyze the impacts and potentialities that the comics, built on the Pixton platform and used as a didactic-pedagogical resource, can provide teaching and learning geography in this series of elementary school. The choice to work with comics is justified because this literary genre is characterized as one of the most attractive for children and adolescents and because it offers a range of possibilities in its creation and pedagogical application. Once produced on digital platforms such as Pixton, which provides an easy-to-use virtual environment, they make it possible to contextualize the disciplinary subject in the student's experience, in addition to promoting an educational process in the computerized environment. Based on a qualitative approach, the research-action was aimed at two classes of 6th grade of elementary school in a public school located in the city of Fagundes-PB, in 2019. Classes that were previously selected through observations and application diagnostic questionnaires. The study was based on a theoretical-conceptual survey and started from a discussion about school curriculum, especially in the discipline of geography; thus, brought Rocha (2014), Moura and Candau (2007), among others, to clarify the need to build it based on the guidelines of the BNCC, LDB and PCNs, relating the curriculum of this discipline to the varieties of content and information acquired by students outside the school environment. In the perspective of a teaching and learning process based on the students' experiences and their perceptions of the world, it was based on the thinking of Yi-Fu Tuan (1983) and Cavalcanti (2007). It considered the conception of Koll (2010), Morin (1921), Vygotsky (1987) and Freire (1996) with regard to the development of an articulated curriculum with active learning methodologies. Reflecting, according to Vegueiro (2004), Ramos (2017), Freitas and Matos (2019), about the possibilities of teaching and learning in geography in 6th grade classes, through comic books, presented by Rojo (2012), as multimodal didactic resources, which, when constructed by the teacher on a digital platform, promote the textualization of disciplinary contents from the students' reality, through the immersion of pedagogical practice in digital technologies, according to Prensky (2001), Lévy (1999) and Castells (2003). There was the development of three didactic sequences, covering three geography contents. Each theme was worked out in a didactic sequence. At first, there was the inclusion of resources routinely used by the head teacher of the classes; but, without the use of the comic books developed at Pixton, only with the application of an activity. In the second moment, the same content was worked on, however, with the use of comics and, finally, with the application of the same activity performed previously. Thus, the results showed that comic books, when worked from this perspective, provide a dialogue between the contents of geography and the local / global context of the students. Associated with the platform's multimodal resources, the language becomes clear and easy to understand, as it enhances the discipline's teaching and learning processes. It allows, in a playful way, diverse world readings, starting from the imaginary to the real, through images and textual elements in graphic configurations, which are consistent with a visual identity with which the target audience identifies.

**KEYWORDS:** Teaching of Geography. Comics. Pixton platform.

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - TRECHO DE UMA HQ ELABORADA NA PLATAFORMA <i>PIXTON</i> .....	38
FIGURA 2 - TRECHO DE UMA HQ ELABORADA NA PLATAFORMA <i>PIXTON</i> EM QUE O PROFESSOR USOU TERMOS DO LINGUAJAR COTIDIANO DOS ESTUDANTES.....	39
FIGURA 3- MAPA DA LOCALIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE FAGUNDES NO ESTADO DA PARAÍBA ...	59
FIGURA 4 - FIGURA - FACHADA DA E.E.E.F.M. JOANA EMÍLIA DA SILVA .....	60
FIGURA 5 - HALL DE ENTRADA DA E.E.E.F.M. JOANA EMÍLIA DA SILVA .....	60
FIGURA 6 - LIVRO DIDÁTICO DA ESCOLA-CAMPO DA PESQUISA.....	64
FIGURA 7 - OBSERVAÇÃO DE UMA TURMA PARTICIPANTE .....	67
FIGURA 8 - APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO-DIAGNÓSTICO.....	68
FIGURA 9 - TRECHO DE UMA HQ COM ATIVIDADES PARA OS ESTUDANTES .....	77
FIGURA 10 - REGISTRO NA PLATAFORMA <i>PIXTON</i> .....	78
FIGURA 11 - ESCOLHA DA OPÇÃO POR FINALIDADE DE USO DA PLATAFORMA <i>PIXTON</i> .....	78
FIGURA 12 - PREENCHIMENTO DE DADOS DO USUÁRIO NA PLATAFORMA <i>PIXTON</i> .....	79
FIGURA 13 - ÍCONE DE ACESSO À PLATAFORMA <i>PIXTON</i> .....	79
FIGURA 14 - LOGIN DE ACESSO À PLATAFORMA.....	79
FIGURA 15-PÁGINA DO USUÁRIO NA PLATAFORMA.....	80
FIGURA 16 - ACESSO AO AMBIENTE VIRTUAL DA <i>PIXTON</i> PARA CRIAÇÃO DAS HQS .....	80
FIGURA 17-DESCONECTAR DO AMBIENTE VIRTUAL DA PLATAFORMA <i>PIXTON</i> .....	81
FIGURA 18 - TRECHO DA HQ “NAS CURVAS DO RELEVO BRASILEIRO” .....	82
FIGURA 19 - DO FRIO POLAR AO CALOR DE CASA.....	82
FIGURA 20-TRECHO DA HQ “DA ÁFRICA AO QUINTAL DE CASA - VIAGEM PELOS BIOMAS TERRESTRES” .....	83
FIGURA 21 - REPRESENTAÇÃO DA PEDRA DE SANTO ANTÔNIA NA HQ SOBRE O CONTEÚDO DE RELEVO.....	94
FIGURA 22 - DESENHO DE UM ESTUDANTE DO 6º ANO “A” REPRESENTANDO A PEDRA DE SANTO ANTÔNIO NA SERRA DO BODOPITÁ.....	95
FIGURA 23 - DESENHO DE UM ESTUDANTE DO 6º ANO “C” REPRESENTANDO O PLANALTO DA BORBOREMA .....	95
FIGURA 24 - DESENHO DO ESTUDANTE DO 6º ANO “A” REPRESENTANDO O RELEVO DE UMA COMUNIDADE RURAL DA CIDADE DE FAGUNDES/PB.....	96

FIGURA 25 - DESENHO DO ESTUDANTE DO 6º ANO “C” REPRESENTANDO A PLANÍCIE LITORÂNEA.....	96
FIGURA 26 - REPRESENTAÇÃO DO CLIMA TROPICAL SEMIÁRIDO NA HQ SOBRE O CONTEÚDO DE CLIMA.....	101
FIGURA 27 - DESENHO DE UM ESTUDANTE DO 6º ANO “A” REPRESENTANDO O CLIMA TEMPERADO OU FRIO DE ALTITUDE.....	104
FIGURA 28 - DESENHO DE UM ESTUDANTE DO 6º ANO “C” REPRESENTANDO O CLIMA TROPICAL LITORÂNEO.....	104
FIGURA 29 - DESENHO DE UM ESTUDANTE DO 6º ANO “A” REPRESENTANDO O CLIMA SEMIÁRIDO.....	104
FIGURA 30 - DESENHO DE UM ESTUDANTE DO 6º ANO “C” REPRESENTANDO O CLIMA SEMIÁRIDO.....	105
FIGURA 31 - RELAÇÃO ENTRE OS BIOMAS AFRICANOS E O BIOMA DA CAATINGA NA HQ SOBRE O CONTEÚDO DE BIOMAS TERRESTRES.....	109
FIGURA 32 - DESENHO DE UM ESTUDANTE DO 6º ANO “A” REPRESENTANDO A FLORESTA AMAZÔNICA.....	111
FIGURA 33 - DESENHO DE UM ESTUDANTE DO 6º ANO “C” REPRESENTANDO A MATA ATLÂNTICA.....	112
FIGURA 34 - DESENHO DE UM ESTUDANTE DO 6º ANO “A” REPRESENTANDO O BIOMA DA CAATINGA.....	112
FIGURA 35 - DESENHO DE ESTUDANTE DO 6º ANO “C” REPRESENTANDO A CAATINGA.....	112

## LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - ESTUDANTES DO 6º ANO “A” QUE CONSEGUIRAM LER TRECHOS DO LIVRO DIDÁTICO E ESCREVER AS RESPOSTAS NO CADERNO .....	68
GRÁFICO 2 - ESTUDANTES DO 6º ANO “B” QUE CONSEGUIRAM LER TRECHOS DO LIVRO DIDÁTICO E ESCREVER AS RESPOSTAS NO CADERNO .....	69
GRÁFICO 3 - ESTUDANTES DO 6º ANO “C” QUE CONSEGUIRAM LER TRECHOS DO LIVRO DIDÁTICO E ESCREVER AS RESPOSTAS NO CADERNO .....	69
GRÁFICO 4 - ESTUDANTES DO 6º ANO “D” QUE CONSEGUIRAM LER TRECHOS DO LIVRO DIDÁTICO E ESCREVER AS RESPOSTAS NO CADERNO .....	69
GRÁFICO 5 - PERCENTUAL DE ESTUDANTES QUE GOSTARIAM QUE O PROFESSOR DE GEOGRAFIA UTILIZASSE HQS EM SUAS AULAS ANO 6º ANO “A” .....	70
GRÁFICO 6 - PERCENTUAL DE ESTUDANTES QUE GOSTARIAM QUE O PROFESSOR DE GEOGRAFIA UTILIZASSE HQS EM SUAS AULAS ANO 6º ANO “B” .....	71
GRÁFICO 7 - PERCENTUAL DE ESTUDANTES QUE GOSTARIAM QUE O PROFESSOR DE GEOGRAFIA UTILIZASSE HQS EM SUAS AULAS ANO 6º ANO “C” .....	71
GRÁFICO 8 - PERCENTUAL DE ESTUDANTES QUE GOSTARIAM QUE O PROFESSOR DE GEOGRAFIA UTILIZASSE HQS EM SUAS AULAS ANO 6º ANO “D” .....	71
GRÁFICO 9 - DIVISÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA DO 6º ANO “A” POR GÊNERO .....	72
GRÁFICO 10 - DIVISÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA DO 6º ANO “A” POR IDADE .....	72
GRÁFICO 11 - DIVISÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA DO 6º ANO “C” POR GÊNERO .....	73
GRÁFICO 12 - DIVISÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA DO 6º ANO “C” POR IDADE .....	73
GRÁFICO 13 - PERGUNTA 2 DO QUESTIONÁRIO APLICADO NO 6º ANO “A”, NA AULA SOBRE RELEVO, SEM A APLICAÇÃO DAS HQS .....	89
GRÁFICO 14 - PERGUNTA 2 DO QUESTIONÁRIO APLICADO NO 6º ANO “A”, NA AULA SOBRE RELEVO, COM A APLICAÇÃO DAS HQS .....	89
GRÁFICO 15 - PERGUNTA 2 DO QUESTIONÁRIO APLICADO NO 6º ANO “C”, NA AULA SOBRE RELEVO, SEM A APLICAÇÃO DAS HQS .....	90
GRÁFICO 16 - PERGUNTA 2 DO QUESTIONÁRIO APLICADO NO 6º ANO “C”, NA AULA SOBRE RELEVO, COM A APLICAÇÃO DAS HQS .....	90
GRÁFICO 17 - PERGUNTA 4 DO QUESTIONÁRIO APLICADO NO 6º ANO “A”, NA AULA SOBRE RELEVO, SEM A APLICAÇÃO DAS HQS .....	92

GRÁFICO 18 - PERGUNTA 4 DO QUESTIONÁRIO APLICADO NO 6º ANO “A”, NA AULA SOBRE RELEVO, COM A APLICAÇÃO DAS HQS .....	92
GRÁFICO 19 - PERGUNTA 4 DO QUESTIONÁRIO APLICADO NO 6º ANO “C”, NA AULA SOBRE RELEVO, SEM A APLICAÇÃO DAS HQS .....	93
GRÁFICO 20 - PERGUNTA 4 DO QUESTIONÁRIO APLICADO NO 6º ANO “C”, NA AULA SOBRE RELEVO, COM A APLICAÇÃO DAS HQS .....	93
GRÁFICO 21 - PERGUNTA 2 DO QUESTIONÁRIO APLICADO NO 6º ANO “A”, NA AULA SOBRE CLIMA, SEM A APLICAÇÃO DAS HQS .....	98
GRÁFICO 22 - PERGUNTA 2 DO QUESTIONÁRIO APLICADO NO 6º ANO “A”, NA AULA SOBRE CLIMA, COM A APLICAÇÃO DAS HQS .....	98
GRÁFICO 23 - PERGUNTA 2 DO QUESTIONÁRIO APLICADO NO 6º ANO “C”, NA AULA SOBRE CLIMA, SEM A APLICAÇÃO DAS HQS .....	99
GRÁFICO 24 - PERGUNTA 2 DO QUESTIONÁRIO APLICADO NO 6º ANO “C”, NA AULA SOBRE CLIMA, COM A APLICAÇÃO DAS HQS .....	99
GRÁFICO 25 - PERGUNTA 4 DO QUESTIONÁRIO APLICADO NO 6º ANO “A”, NA AULA SOBRE CLIMA, SEM A APLICAÇÃO DAS HQS .....	102
GRÁFICO 26 - PERGUNTA 4 DO QUESTIONÁRIO APLICADO NO 6º ANO “A”, NA AULA SOBRE CLIMA, COM A APLICAÇÃO DAS HQS .....	102
GRÁFICO 27 - PERGUNTA 4 DO QUESTIONÁRIO APLICADO NO 6º ANO “C”, NA AULA SOBRE CLIMA, SEM A APLICAÇÃO DAS HQS .....	103
GRÁFICO 28 - PERGUNTA 4 DO QUESTIONÁRIO APLICADO NO 6º ANO “C”, NA AULA SOBRE CLIMA, COM A APLICAÇÃO DAS HQS .....	103
GRÁFICO 29 - PERGUNTA 2 DO QUESTIONÁRIO APLICADO NO 6º ANO “A”, NA AULA SOBRE VEGETAÇÃO, SEM A APLICAÇÃO DAS HQS .....	106
GRÁFICO 30 - PERGUNTA 2 DO QUESTIONÁRIO APLICADO NO 6º ANO “A”, NA AULA SOBRE VEGETAÇÃO, COM A APLICAÇÃO DAS HQS .....	107
GRÁFICO 31 - PERGUNTA 2 DO QUESTIONÁRIO APLICADO NO 6º ANO “C”, NA AULA SOBRE VEGETAÇÃO, SEM A APLICAÇÃO DAS HQS .....	107
GRÁFICO 32 - PERGUNTA 2 DO QUESTIONÁRIO APLICADO NO 6º ANO “C”, NA AULA SOBRE VEGETAÇÃO, COM A APLICAÇÃO DAS HQS .....	107
GRÁFICO 33 - PERGUNTA 4 DO QUESTIONÁRIO APLICADO NO 6º ANO “A”, NA AULA SOBRE VEGETAÇÃO, SEM A APLICAÇÃO DAS HQS .....	110

GRÁFICO 34 - PERGUNTA 4 DO QUESTIONÁRIO APLICADO NO 6º ANO “A”, NA AULA SOBRE VEGETAÇÃO, COM A APLICAÇÃO DAS HQS .....	110
GRÁFICO 35 - PERGUNTA 4 DO QUESTIONÁRIO APLICADO NO 6º ANO “C”, NA AULA SOBRE VEGETAÇÃO, SEM A APLICAÇÃO DAS HQS .....	110
GRÁFICO 36 - PERGUNTA 4 DO QUESTIONÁRIO APLICADO NO 6º ANO “C”, NA AULA SOBRE VEGETAÇÃO, COM A APLICAÇÃO DAS HQS .....	111

## LISTAS DE QUADROS

QUADRO 1 - SÍNTESE CURRICULAR DA DISCIPLINA DE GEOGRAFIA DO 6º ANO AO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DA E.E.E.F.M. JOANA EMÍLIA DA SILVA - 2019.....	31
QUADRO 2 - PLANO DE ENSINO DA DISCIPLINA DE GEOGRAFIA PARA O 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DA E.E.E.F.M. JOANA EMÍLIA DA SILVA - 2019.....	33
QUADRO 3 - ESTUDOS SOBRE A PLATAFORMA PIXTON E HQS EM PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO DISPONÍVEIS NO CATÁLOGO DIGITAL DA CAPES.....	49
QUADRO 4 - SEQUÊNCIA DIDÁTICA SOBRE O CONTEÚDO “RELEVO”.....	74
QUADRO 5 - SEQUÊNCIA DIDÁTICA SOBRE O CONTEÚDO “CLIMA”.....	75
QUADRO 6 - SEQUÊNCIA DIDÁTICA SOBRE O CONTEÚDO “VEGETAÇÃO”.....	76

## LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

Art. – Artigo

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

BR 230 – Rodovia Federal

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CE – Ceará

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

HQs – Histórias em Quadrinho

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDEPB – Índice de Desenvolvimento Educacional da Paraíba

JPEG – Joint Photographics Experts Group

Km – Quilômetro

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MG – Minas Gerais

MT – Mato Grosso

p. – Página

PB – Paraíba

PB 100 – Rodovia Estadual

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola

PDF – Formato Portátil de Documento

PE – Pernambuco

PNAE – Programa Nacional de Alimentação Escolar



PNE – Programa Nacional de Educação

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PPP – Projeto Político Pedagógico

UECE – Universidade Estadual do Ceará

UEPB – Universidade Estadual da Paraíba

UERN – Universidade Estadual do Rio Grande do Norte

UFRPE – Universidade Federal Rural de Pernambuco

UFU – Universidade Federal de Uberlândia

UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso

UNIFAL – Universidade Federal de Alfenas

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>18</b>
<b>CAPÍTULO 2 .....</b>	<b>23</b>
<b>ENSINO DE GEOGRAFIA: TECNOLOGIAS DIGITAIS E HISTÓRIAS EM QUADRINHOS COMO RECURSO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO.....</b>	<b>23</b>
2.1 ENSINO DE GEOGRAFIA E CURRÍCULO.....	23
2.1.1 Currículo escolar e sua contextualização no cotidiano .....	23
2.1.2 O CURRÍCULO DE GEOGRAFIA NO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL .....	30
2.2 HQs NOS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM.....	36
2.3 PLATAFORMA PIXTON E HQs DIGITAIS COMO RECURSOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS .....	44
2.3.1 O uso da Pixton na elaboração de HQs no ensino de geografia .....	44
2.3.2 ESTUDOS SOBRE A PLATAFORMA PIXTON NA PÓS-GRADUAÇÃO.....	48
<b>CAPÍTULO 3 .....</b>	<b>51</b>
<b>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>51</b>
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA .....	51
3.2 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA-CAMPO DA PESQUISA .....	59
3.3 CARACTERIZAÇÃO DAS ETAPAS DA PESQUISA .....	62
3.3.1 Primeira etapa: pesquisa e revisão bibliográfica.....	63
3.3.2 Segunda etapa: planejamento das atividades .....	63
3.3.3 Terceira etapa: observação das aulas e escolha das turmas participantes .....	66
3.3.4 Quarta etapa: elaboração das sequências didáticas e das HQs.....	74
3.3.5 Quinta etapa: aplicação das sequências didáticas .....	83
3.3.6 Sexta etapa: tabulação e análise dos dados .....	85
3.3.7 Sétima etapa: produção e revisão textual.....	86
3.3.8 Oitava etapa: construção do produto final da pesquisa.....	86
<b>CAPÍTULO 4 .....</b>	<b>88</b>
<b>OS IMPACTOS DA APLICAÇÃO DAS HQs NO ENSINO DE GEOGRAFIA NO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL .....</b>	<b>88</b>

4.1 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA SOBRE O CONTEÚDO DE RELEVO .....	88
4.2 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA SOBRE O CONTEÚDO DE CLIMA .....	97
4.3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA SOBRE O CONTEÚDO DE BIOMAS.....	106
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>114</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>117</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>124</b>
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO-DIAGNÓSTICO.....	125
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO-ATIVIDADE: RELEVO.....	127
APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO-ATIVIDADE: CLIMAS.....	129
APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO-ATIVIDADE: BIOMAS.....	131
APÊNDICE E – GUIA DE ORIENTAÇÃO DAS HQS NO ENSINO DE GEOGRAFIA ...	133

## 1 INTRODUÇÃO

A fluidez do mundo múltiplo em todas as suas esferas tornou-se, cada vez mais, uma realidade. E isso é resultado do trabalho humano em sociedade, o qual desencadeia produções que refletem os princípios étnicos e culturais de cada povo. Porém, em meio a essa multiplicidade, percebe-se a propagação de mecanismos de conexões em todos os âmbitos geográficos e socioeconômicos da sociedade atual. Para Fridman (2014), esse atual período de interconexões se configura em uma única rede global, que pode propiciar um notável período de prosperidade, inovação e colaboração entre empresas, comunidades e indivíduos. Portanto, um dos objetivos das ciências sociais, sobretudo da geografia, reside em analisar as relações estabelecidas nos diferentes pontos dessa rede global e em seus processos produtivos ocorridos por meio da interação: sociedade – meio e sociedade – sociedade.

Para alcançar tal objetivo, cabe considerar o cotidiano do indivíduo com suas vivências, que se estendem desde o lugar (local) a que ele pertence até os espaços (global) aos quais ele tem acesso. E isso ocorre por meio das conexões virtuais potencializadas no atual cenário técnico-científico-informacional. Morin (2003) entende que essa cumplicidade e dialética entre o local e o global, associadas ao desdobramento das tecnologias digitais, constituem o que ele chama de sociedade planetária. Logo, as percepções de mundo do indivíduo não estão limitadas ao meio histórico e socioeconômico em que ele vive presencialmente, todavia, incluem as interlocuções que esse indivíduo estabelece com grupos sociais e com lugares distantes geograficamente, porém, aproximados por meio das relações virtuais.

No que se refere à geografia como disciplina escolar, em seu processo de ensino e aprendizagem, é inquestionável a necessidade constante de aproximar os conteúdos abordados pelo livro didático e com a realidade vivida pelos discentes. Estabelecer ligações entre o que é trabalhado na sala de aula e os fenômenos e elementos que ocorrem fora dela é indispensável em todas as modalidades de ensino, disciplinas e conteúdos.

Entende-se que ensinar/aprender geografia torna-se mais eficiente, quando seus temas são contextualizados no cotidiano dos estudantes. Castrogiovanni (2000) discute que contextualizar é teorizar a vida fora da escola, com base nos conceitos apresentados

no currículo das disciplinas e nos anseios sociais do público discente, os quais são trazidos para dentro de sala de aula. Ação que demanda do professor sensibilidade para construir elos entre os elementos do componente curricular e os fenômenos existentes no tempo e no espaço em que ele e os seus estudantes estão vivendo. É importante construir a compreensão de que aquilo que é trabalhado em sala de aula e também consta no livro didático está ligado ao lugar e/ou ao contexto local/global em que esses discentes se inserem.

No caso da disciplina de geografia, é notória a importância da aplicação de uma metodologia nessa perspectiva, principalmente em turmas do 6º ano do Ensino Fundamental. Em se tratando de escola pública, é nessa série que os estudantes têm um contato mais próximo com a disciplina, já que nas etapas anteriores da educação básica, os conceitos geográficos são trabalhados de forma introdutória e por um professor pedagogo que não precisa apresentar formação específica na área.

Assim, grande parte dos estudantes, ao chegarem no 6º ano, não possuem ainda uma bagagem teórico-conceitual adequada para compreender os conteúdos geográficos trabalhados na série, os quais se referem aos aspectos físicos do planeta Terra e à relação do ser humano com seus elementos e fenômenos. O que torna a compreensão desses assuntos algo cada vez mais complexo.

Conforme o currículo da disciplina no 6º ano do Ensino Fundamental, a abordagem teórica da geografia refere-se a aspectos como relevo, vegetação, clima, geologia, entre outros. A partir do que foi discutido, sabe-se das dificuldades dos alunos dessa série em fixar e agregar significados aos conteúdos trabalhados. Porém, no contexto de ensino público no Brasil, esse não é um problema inerente apenas à geografia. Portanto, mais que uma mudança curricular, o desafio para o professor é fornecer suporte adequado aos discentes com o propósito de estabelecer relações entre o que está no livro didático e o que é observado no dia a dia fora do ambiente escolar. Assim, de que maneira o professor de geografia pode trabalhar a abordagem conceitual da disciplina de forma contextualizada no cotidiano dos estudantes, principalmente em turmas de crianças e adolescentes?

Uma possível resposta para tal questionamento pode ser encontrada através da utilização de recursos trazidos no livro didático, como mapas, gráficos, tabelas, imagens e textos complementares, os quais não devem ser dispensados. No entanto, é cabível reconhecer que o livro não tem a função de abordar as especificidades de cada lugar, já

que sua elaboração se objetiva em atender a um sistema de ensino comum em âmbito nacional.

Outra forma interessante de trabalhar os conteúdos de geografia, aproximando-os das experiências vividas pelos estudantes, são as aulas de campo que possibilitam a observação e a aplicação de diversos conteúdos disciplinares no local vivido pelo corpo discente. Porém, como a discussão está voltada para um contexto de escola pública, por serem realizadas fora do ambiente escolar e em se tratando de estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental, um público formado em sua maioria por crianças, para desenvolver esse tipo de aula, os professores, muitas vezes, encontram dificuldades relacionadas a questões financeiras, de segurança e /ou recusa por parte de alguns pais.

A adoção de uma prática pedagógica em caráter interdisciplinar que prioriza a contextualização dos saberes, sejam de geografia ou de qualquer outra disciplina, proporciona aos sujeitos educacionais a construção de uma visão de mundo ampla e a formação de um cidadão coerente e consciente do seu papel na sociedade atual.

Nesse caminho, o educador favorece novas possibilidades no processo educacional, a partir do desenvolvimento de ações em que a sala de aula funciona como um espaço construtivo aberto àquilo que ocorre fora dela, estabelecendo diálogos entre as realidades estudadas, observadas e vivenciadas. O professor é desafiado a selecionar recursos didáticos que melhor se adequem aos contextos socioeconômico e educacional aos quais seus alunos pertencem.

Diante disso, surge a possibilidade de o docente criar o seu próprio recurso didático, com base no livro e nos elementos locais/globais referentes às vivências dos discentes e, entre outras ferramentas, destaca-se a construção de histórias em quadrinhos (HQs) por meio de ferramentas digitais, como a plataforma *Pixton*. Porém, de que forma as HQs elaboradas pelo professor nessa plataforma podem proporcionar uma aprendizagem mais significativa em relação aos conteúdos de geografia no 6º ano do Ensino Fundamental?

Ao escolher uma ferramenta digital como a *Pixton*, é indispensável comprovar se a mesma de fato fornece subsídios para trabalhar esses assuntos, de forma coerente com a vivência dos estudantes. É importante também averiguar se a sua aplicabilidade proporciona elementos capazes de potencializar a aprendizagem dos alunos dessa etapa da educação básica; ou, se o seu uso apenas reproduz os efeitos e resultados dos demais

recursos já utilizados pelo professor, não causando impactos positivos no processo educacional.

Justifica-se a escolha das HQs levando em conta que esse gênero literário se destaca entre os mais comuns nos hábitos de leitura de crianças e adolescentes, uma vez que traz uma gama de possibilidades em sua criação e aplicação pedagógica. E desde que produzidas em plataformas digitais, torna possível a introdução prática do contexto informacional no processo de ensino e de aprendizagem. O que facilita a elaboração das histórias com base na conexão entre os conceitos disciplinares e a realidade vivenciada e observada pelos discentes. Com isso, os alunos constroem uma visão de mundo mais ampla, abrangendo as diferentes esferas de uma sociedade cada vez mais tecnológica e global.

Já a escolha da *Pixton*, é justificada considerando que a plataforma tem como objetivo disponibilizar um ambiente virtual que funciona como suporte para criação de HQs. Tal ambiente apresenta uma configuração digital de fácil manuseio, em que o usuário tem a oportunidade de criar seus personagens, dar vida às histórias, fazer uso de cenários e figuras de que a plataforma dispõe ou adicionar suas próprias imagens. Por apresentar esse caráter aberto, a plataforma permite aos seus assinantes uma série de produções abordando as mais diferentes temáticas.

Nessa perspectiva, o presente estudo tem como objetivo geral analisar o uso e a aplicabilidade de HQs elaboradas na *Pixton* como recurso didático-pedagógico no ensino de geografia em turmas do 6º ano do Ensino Fundamental. Para tanto, como objetivos específicos, foi necessário verificar a relevância da plataforma enquanto recurso tecnológico essencial à elaboração dos *comics* temáticos; identificar quais ferramentas fornecidas pela *Pixton* são capazes de favorecer a aproximação entre os conteúdos geográficos e o cotidiano dos estudantes no processo de elaboração dos quadrinhos; constatar as reais contribuições que os quadrinhos, construídos na *Pixton*, proporcionam ao ensino e à aprendizagem dos conteúdos de geografia física.

Quanto à organização, este trabalho está dividido em quatro capítulos, antecedidos por esta introdução, denominada de **capítulo um**. O **capítulo dois** é dividido em três partes. A primeira trata de uma discussão teórico-conceitual sobre a evolução do pensamento geográfico, observando as características da ciência como disciplina escolar, para assim abordar questões envolvendo o ensino de geografia e seu currículo, dando ênfase ao 6º ano do Ensino Fundamental. A segunda parte aborda a

utilização de gêneros textuais multimodais como as histórias em quadrinhos na prática docente, fazendo um breve histórico sobre o uso das HQs no ensino brasileiro e sua importância no contexto atual. Na terceira parte, ocorre uma discussão sobre a inserção de tecnologias digitais nos processos de ensino e de aprendizagem, sobretudo com a utilização da plataforma *Pixton* na construção de HQs como recursos didáticos-pedagógicos, além de um breve relato sobre pesquisas brasileiras de pós-graduação que apresentam essa ferramenta como objeto de estudo.

O **terceiro capítulo** é dedicado aos procedimentos metodológicos da pesquisa-ação, a qual teve como sujeitos participantes os estudantes de duas turmas de 6º ano da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Joana Emília da Silva, situada na cidade de Fagundes-PB. A partir de fevereiro de 2020, convém ressaltar que a instituição passou a fornecer a modalidade de ensino integral, tendo sua nomenclatura alterada para Escola Cidadã Integral Estadual de Ensino Fundamental e Médio Joana Emília da Silva. No entanto, como a pesquisa ocorreu durante o ano de 2019, ao longo deste trabalho, a instituição será chamada de E.E.E.F.M. Joana Emília da Silva. Nesse capítulo, são detalhadas todas as etapas desenvolvidas durante a pesquisa; a caracterização da escola-campo e o perfil dos estudantes-participantes.

Além disso, discorre-se sobre o percurso desenvolvido para a construção do produto final (contribuição social decorrente da pesquisa e da própria natureza de um mestrado profissional). Trata-se de um guia de orientações sobre o uso da *Pixton* na construção das histórias em quadrinhos e em sua aplicação no ensino e na aprendizagem de geografia em turmas de 6º ano do Ensino Fundamental.

O **quarto capítulo** apresenta as análises concernentes aos dados da pesquisa, cujo foco reside em analisar os impactos das histórias em quadrinhos, elaboradas em uma plataforma digital no ensino de geografia. São trazidos os resultados de cada sequência didática, conforme as competências e habilidades estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), para serem desenvolvidas na disciplina de geografia no 6º ano do Ensino Fundamental.

Por último, temos as **considerações finais** que, a partir da análise da aplicação da pesquisa com as HQs, apontam as potencialidades e os desafios que esse recurso didático-pedagógico pode proporcionar aos processos educacionais no ensino de geografia.



## CAPÍTULO 2

### ENSINO DE GEOGRAFIA: TECNOLOGIAS DIGITAIS E HISTÓRIAS EM QUADRINHOS COMO RECURSO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO

O presente capítulo inicia uma breve explanação a respeito da evolução histórica e conceitual da geografia como ciência, para entender como a mesma se configura enquanto disciplina escolar na atualidade. Parte-se da discussão sobre a problemática do currículo de geografia, com destaque para a disciplina no 6º ano do Ensino Fundamental. Em seguida, é evidenciada a necessidade de desenvolver os conteúdos e competências curriculares, abordados pela geografia nesse série, a partir de metodologias e recursos interdisciplinares que promovam a relação entre o conhecimento científico e o saber cotidiano do alunado.

Na sequência, este capítulo discorre sobre o uso de gêneros textuais multimodais, com ênfase nas HQs como recurso didático-pedagógico, empregado no ensino e na aprendizagem em geográfica. Por fim, traz uma discussão acerca da importância do uso de tecnologias digitais na prática de ensino, enfatizando o uso da plataforma *Pixton* e as HQs nela criadas.

#### 2.1 ENSINO DE GEOGRAFIA E CURRÍCULO

##### **2.1.1 Currículo escolar e sua contextualização no cotidiano**

Para entender como a geografia se constitui conceitualmente no atual contexto escolar e científico, é indispensável entender o processo de formação e formulação do pensamento geográfico. Na Geografia Tradicional, segundo Corrêa (1987), os estudos se baseavam, primordialmente, no Determinismo Ambiental e, em seguida, no Possibilismo.

Conforme o Determinismo Ambiental, o ser humano era submisso à natureza. Já no Possibilismo, a relação homem/natureza ganha uma nova configuração, já que o indivíduo passa a atuar sobre meio ambiente segundo a vontade daquele. Em seguida, surgiram a Nova Geografia e a Geografia Crítica, até o momento em que, nos estudos geográficos, as produções espaciais passaram a ser consideradas como produções antrópicas, construídas a partir das relações sociais.

O longo processo de organização da sociedade deu-se concomitantemente à transformação da natureza primitiva em campos, cidades, estrada de ferro, mina, voçorocas, parques nacionais, shopping centers etc. Estas obras do homem são as suas marcas apresentando um determinado padrão de localização que é próprio a cada sociedade. Organização espacialmente, constituem o espaço do homem, a organização espacial da sociedade ou, simplesmente, o espaço geográfico (CORRÊA, 1987, p. 52).

Com isso, a geografia passa a ter como objeto de estudo as interações sociedade/meio, constituídas no dia a dia dos sujeitos sociais, resultando em produções socioespaciais que se caracterizam como representação ou materialização da identidade cultural daqueles que ali vivem e/ou viveram, atribuindo ao lugar/espaço uma noção de pertencimento e afetividade. Para Rosendahl (2003, p. 205), “o processo de criação contribui para que lugares e objetos se tornem parte de nossa auto-identidade, assim como o contato repetido, a familiaridade com o lugar e a experiência partilhada”.

Os estudos em geografia passariam a incluir não apenas aspectos naturais ou elementos cartográficos, como também questões de ordem social, política, econômica e cultural, ou seja, o cotidiano dos indivíduos. De acordo com o dicionário de língua português, Aurélio (2002), o termo “cotidiano” vem do *latim cotidie* ou *cotidianus* e significa aquilo que acontece diariamente; que é comum a todos os dias; diário. Sobre a definição de cotidiano, Pais (2007, p. 30) postula que, “[...] considerado do ponto de vista da sua regularidade, normatividade e repetitividade, o cotidiano manifesta-se como um campo de ritualidades”. Ou seja, hábitos dos indivíduos que geralmente são contínuos, mas podem sofrer rupturas, conforme os acontecimentos diários.

Por representar as formas como os sujeitos vivem, para a geografia, o cotidiano torna-se um elemento fundamental na análise dos processos de formação, organização e reorganização espacial. O espaço geográfico, uma das suas principais categorias de análise, passa a ser percebido como um lugar de vivências, onde se desenvolvem relações humanas em grupo, entre grupos e entre estes e o próprio lugar.

A inclusão das práticas cotidianas no processo de ensino de geografia, para Callai (2010, p. 26), “[...] possibilita a interligação da escola, por meio dos conteúdos curriculares, com a vida, considerando que a aprendizagem escolar pode ser a forma de permitir que a criança se reconheça como sujeito de sua vida, de sua história”.

Essa perspectiva é defendida pela Geografia Humanística e apresentada pelos PCNs como proposta pedagógica a ser desenvolvida nas escolas de educação básica, reforçando no currículo da disciplina e nos estudos em geografia a necessidade de

ultrapassar a ideia de descrição marcante na Geografia Tradicional. Santos (1988) esclarece que é indispensável considerar a vivência e convivência cotidiana dos determinados grupos, considerando a ação do ser humano sobre o meio, visto como um conjunto de elementos naturais e antrópicos, no qual as sociedades mantêm relações com esses elementos, através de suas funções e entre os próprios seres humanos. Ideia argumentada na atual Base Nacional Comum Curricular – BNCC.

Estudar Geografia é uma oportunidade para compreender o mundo em que se vive, na medida em que esse componente curricular aborda as ações humanas construídas nas distintas sociedades existentes nas diversas regiões do planeta. Ao mesmo tempo, a educação geográfica contribui para a formação do conceito de identidade, expresso de diferentes formas: na compreensão perceptiva da paisagem, que ganha significado à medida que, ao observá-la, nota-se a vivência dos indivíduos e da coletividade; nas relações com os lugares vividos; nos costumes que resgatam a nossa memória social; na identidade cultural; e na consciência de que somos sujeitos da história, distintos uns dos outros e, por isso, convictos das nossas diferenças (BRASIL, 2017, p. 360).

De acordo com Tuan (1983), cabe ao processo de ensino e aprendizagem analisar o espaço vivido como palco e produto de experiências humanas, a partir das relações sociedade/sociedade e sociedade/natureza. Para tanto, atualmente, na grade curricular da geografia enquanto disciplina escolar, é notável a inclusão não só dos conteúdos, conceitos e competências, mas também de acontecimentos do cotidiano que possibilitam, aos estudantes, a compreensão de que as produções sociais, espaciais, econômicas e políticas se dão por meio da vivência do ser humano em sociedade que, aos poucos, modifica e organiza o meio, seja ele físico ou não, de acordo com seus hábitos e crenças, ou seja, sua cultura expressada em suas práticas.

Mas, não basta apenas incluir questões do dia a dia dos estudantes no currículo, é necessário entender a forma como esse mecanismo está sendo estabelecido e desenvolvido no ambiente escolar. E essa é umas das principais preocupações dos pesquisadores em educação, professores e profissionais da área. O currículo destaca-se como um agente moderador da prática docente, porque, além dos conteúdos peculiares a cada disciplina e modalidade de ensino, encontram-se nele orientações e exigências metodológicas de como tais conhecimentos devem ser construídos no cotidiano escolar. Alves (2003, p. 64) argumenta que “[...] introduzir a dimensão cotidiana nos estudos de

currículo era necessário para a compreensão da escola e das relações que mantinha com a realidade social mais ampla”.

As relações entre a escola e a realidade social extraescolar interferem nas questões curriculares. A maneira como os conteúdos são estabelecidos/distribuídos; as metodologias que são adotadas pela equipe docente; e as experiências cotidianas consideradas adequadas a serem introduzidas no âmbito escolar configuram-se como reflexos das esferas socioeconômicas, políticas e culturais regentes em cada sociedade.

Como afirma Rocha (2014, p. 191), “[...] ordenar o currículo, portanto, torna-se fundamental para o Estado no exercício da organização da vida social”. De acordo com esse autor, ao ser entendido como parâmetro a ser seguido nacionalmente na educação obrigatória, o currículo passa a ter a função de organizar o saber, exercendo o controle sobre a prática docente. Isso é possível, pois esse documento é utilizado pela instância político-administrativa para estabelecer um projeto unificado de educação para todos os indivíduos, ou seja, um currículo comum a todas as escolas.

No caso da geografia, essa função é mantida no currículo escolar brasileiro, segundo Rocha (2014, p. 196), “[...] com a finalidade de contribuir para a produção e reprodução de formas de consciência por parte dos defensores de um estado neoliberal, e corrobora com a intenção desses atores sociais com a manutenção do controle social”.

Essa função de controle social exercida pelo Estado no âmbito educacional torna-se mais eficaz no tocante à atuação docente frente às exigências do currículo comum, pois a maioria dos professores assume “[...] o papel de mero executor de políticas curriculares” (ROCHA, 2014, p. 188). A simples reprodução dos parâmetros curriculares, sem uma reflexão sobre eles e/ou sua adequação no cotidiano dos sujeitos e do meio que eles estão inseridos, traz para escola a ideia de homogeneidade entre os autores educacionais e os diferentes lugares em que as instituições escolares estão situadas, impossibilitando, ainda mais, discussões, adequações e propostas de mudanças na grade curricular.

Conforme enfatizam Moreira e Candau (2007), a atuação docente é essencial não só ao desenvolvimento do currículo proposto, mas à própria reflexão sobre o mesmo.

O papel do educador no processo curricular é, assim, fundamental. Ele é um dos grandes artífices, queira ou não, da construção dos currículos que se materializam nas escolas e nas salas de aula. Daí a necessidade de constantes discussões e reflexões, na escola, sobre o currículo,

tanto o currículo formalmente planejado e desenvolvido quanto o currículo oculto. Daí nossa obrigação, como profissionais da educação, de participar crítica e criativamente na elaboração de currículos mais atraentes, mais democráticos, mais fecundos. (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 19).

Sendo assim, o currículo está além de atividades ou conteúdos programáticos e sistematizados, podendo ser definido por Moreira e Candau (2007, p. 18), como “[...] experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes”.

As possíveis adequações e ajustes curriculares promovidos pelos docentes em suas práticas diárias comprovam a existência de um currículo formal e um currículo oculto, que, para Moura e Candau (2007), manifestam as peculiaridades da rotina escolar de cada instituição, incluindo a influência da família e da comunidade local nas ações pedagógicas.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) foram implantados em meio à permanência das características locais que devem ser levadas para as discussões em sala de aula, pois os conteúdos disciplinares só terão real significado, se aplicados e contextualizados no cotidiano a partir das experiências vividas e observadas. Conforme a LDB - Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional, a qual, em seu Art. 3º, inciso X, ressalta como um dos princípios do ensino a “valorização da experiência extraescolar”. A Lei ainda reforça tal ideia no Artigo 26:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do Ensino Fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) (BRASIL, 2018, p. 19).

Essa contextualização é inevitável, uma vez que o objeto de estudo da geografia, enquanto disciplina escolar ou ciência, é a forma como a sociedade se relaciona entre si e com o meio. Conforme os PCNs, bem como o Art. 26 da LDB, o ensino de geografia deve ser baseado em uma prática que supere o caráter meramente descritivo incumbido à disciplina, para uma abordagem que considera as observações e experiências dos sujeitos. Enfatizar a importância da construção dos saberes articulados com o cotidiano

é indispensável, pois só assim o rotineiro hábito da apropriação vai dando espaço às oportunidades produtivas e autênticas.

Essa prática reflete o que os autores convêm chamar de metodologias ativas de aprendizagem. Freire (1996) relata que os sujeitos educacionais devem se tornar participantes ativos e independentes que ensinam e aprendem, cujo conhecimento do professor não é passado como informação, mas serve de orientação para que o estudante se aproprie e produza o seu próprio conhecimento.

Nessa perspectiva, Grinspun (2009) enfatiza que o ensino e a aprendizagem não se limitam ao objetivo de corresponder aos índices governamentais esperados, mas, primeiramente, buscam suprir necessidades e potencializar as habilidades e competências dos discentes que, além de escolarizados, devem sair da escola como cidadãos mais críticos e comprometidos com as melhorias sociais.

[...] não podemos mais pensar em uma educação voltada apenas para as questões da escolaridade traduzida em conhecimento e saberes específicos; temos que pensar numa educação com objetivos mais amplos, tanto em termos daqueles conhecimentos, como e principalmente da formação de um cidadão mais crítico e consciente para viver e participar desse contexto, numa visão local, nacional e mundial [...] (GRINSPUN, 2009, p. 57).

Para Cavalcante (2017), as metodologias ativas de aprendizagem ocorrem à medida que o ensino se desenvolve como prática construtivista, articulando o currículo aos anseios da sociedade atual. Para essa autora, tal postura metodológica significa, sobretudo, desempenhar um ensino partindo do princípio de que os estudantes já chegam à escola com uma noção espacial, fundamentada principalmente no senso comum e nas suas identidades, além de competências e habilidades individuais. Cabe ao professor “lançar pontes (ligações) entre as tarefas escolares e as condições prévias dos alunos para enfrentá-las, pois é daí que surgem as forças impulsoras da aprendizagem” (LIBÂNEO 1994, p. 95).

Morin (2003) esclarece que os aspectos sociais não podem ser dispensados, mas sim articulados aos conhecimentos científicos, pois o ser humano se constitui como ser social a partir da criação e instituição de diferentes esferas de vida, as quais se complementam e o completam como agente ativo no meio em que (con)vive.

O super-vivente que é o homem criou novas esferas de vida: a vida do espírito, a vida dos mitos, a vida das ideias, a vida da consciência. E é

ao produzir essas novas formas de vida, que dependem da linguagem, das noções, das ideias, que alimentam o espírito e a consciência, que ele se torna progressivamente estranho ao mundo vivo e animal. Donde o duplo estatuto do ser humano. Por um lado, depende totalmente da natureza biológica, física e cósmica. Por outro, depende totalmente da cultura, isto é, do universo da palavra, do mito, da ideia, da razão, da consciência. Assim, a partir e para além das identidades que o enraízam na terra e o inscrevem no cosmos, o homem produz suas identidades propriamente humanas - familiar, étnica, cultural, religiosa, social, nacional (MORIN, 2003 p. 57).

Koll (2010) ressalta que, ao considerar a história do meio sociocultural em que o discente está inserido, o que Vygotsky (1987) chama de sociogênese, o professor executa seu papel de orientador/mediador com base em uma mediação simbólica entre os saberes discentes e os conteúdos disciplinares, partindo de representações de mundo dos estudantes, auxiliando-os na construção do conhecimento. Todavia, o educador também precisa assumir a postura de pesquisador, buscando refletir e aprimorar sua *práxis* (BORTONI-RICARDO, 2008).

O docente que consegue associar o trabalho de pesquisa a seu fazer pedagógico, tornando-se um professor pesquisador de sua própria prática ou das práticas pedagógicas com as quais convive, estará no caminho de aperfeiçoar-se profissionalmente, desenvolvendo uma melhor compreensão de suas ações como mediador de conhecimentos e de seu processo interacional com os educandos. Vai também ter uma melhor compreensão do processo de ensino e de aprendizagem (BORTONI-RICARDO 2008, p. 32-33).

Sob essa perspectiva de aproximação entre currículo e cotidiano, outro ponto importante é atentar para o diálogo entre as diferentes disciplinas. Para Morin (2000), é indispensável a utilização de uma metodologia transdisciplinar, já que a sociedade e tudo o que ela (re)produz se caracteriza além dos limites disciplinares estabelecidos na estrutura educacional atual.

Conforme o autor, transdisciplinaridade é, na verdade, um modo de pensar que atravessa a organização limitada e separacionista das áreas do conhecimento dando às mesmas, por meio de uma profunda integração dos saberes, uma espécie de unidade a fim de superar as divisões do pensamento disciplinar. Morin (2000) nomeia de teoria do pensamento complexo, cuja ideia de complexidade refere-se a tudo aquilo que é construído em conjunto, esclarecendo que essa forma de pensar leva o professor a repensar sua prática, direcionando-a a uma necessidade de religação das áreas do

conhecimento entre si e com os diversos aspectos da contemporaneidade, indo além do paradoxo da separação daquilo que foi estabelecido como oposto e/ou diferente.

Nesse sentido, um dos principais desafios da geografia, seja como ciência ou disciplina, é entender sua intrínseca relação com os outros ramos do conhecimento, nos quais busca elementos para explicar os fenômenos por ela estudados. É esse caráter transdisciplinar que o currículo deve ter, a fim de que os discentes construam uma visão de mundo aberta às inovações, à consciência da pluralidade, da diversidade e também das desigualdades que os rodeiam.

Ainda se baseando na concepção de Morin (2000) para possibilitar essa conversa e colaboração entre as interpretações apresentadas pelas diversas disciplinas escolares, em consonância com o cotidiano, o professor precisa identificar e organizar os pontos de encontro entre as mesmas e selecionar/produzir materiais, métodos e metodologias.

A partir desse conjunto de ações e intenções, a educação escolar contribui para a formação de um cidadão que adquire características intelectuais e cognitivas para perceber e compreender a realidade a que ele pertence, enxergando-a como parte de uma espacialidade global e relacionando-a com a realidade local e vice-versa. Assim, a autonomia do estudante e os fatos cotidianos se tornam elementos indispensáveis à formação e ao desenvolvimento do currículo e das competências da disciplina.

### **2.1.2 O currículo de geografia no 6º ano do Ensino Fundamental**

Sobre a forma como os conteúdos curriculares da disciplina de geografia estão distribuídos ao longo do Ensino Fundamental, observe o Quadro 01, elaborado a partir da análise dos planos de ensino anuais dos professores dessa disciplina da escola-campo da pesquisa, a E.E.E.F.M. Joana Emília da Silva.

Os planos organizam a distribuição dos conteúdos, conforme as orientações da Base Nacional Comum Curricular e o livro didático de geografia da coleção intitulada *Geografia: homem e espaço*, dos autores Lucci e Branco (2015), adotada pela rede estadual de ensino da Paraíba, nos anos de 2017 a 2019.

Verifica-se no 6º ano uma discussão sobre os conceitos de Paisagem e Lugar e acerca dos aspectos físicos da Terra. No 7º ano, os conceitos de Território e Região estão articulados aos processos de formação, ocupação, organização e regionalização do espaço brasileiro. No 8º ano, as categorias de Espaço e Território têm como foco as



questões globais ligadas ao conceito de Capitalismo e Globalização, além dos aspectos gerais do continente Americano e Africano. O 9º ano trata do conceito de Espaço Geográfico, juntamente com a abordagem da Geopolítica mundial nos períodos das grandes guerras e no pós-guerra, além das características gerais do continente Europeu, Asiático e a Oceania, conforme se observa no Quadro 01:

**Quadro 1 - Síntese curricular da disciplina de Geografia do 6º ano ao 9º ano do Ensino Fundamental da E.E.E.F.M. Joana Emília da Silva - 2019**

6º ANO	
Objetivo Geral	Conteúdos
<p>Analisar a dinâmica natural do planeta Terra desde sua formação, relacionando os fenômenos naturais com os aspectos socioeconômicos, culturais e políticos da sociedade, tanto em escala global como nacional e local, colocando o ser humano como agente ativo no processo de transformação espacial, sendo o mesmo, consciente de suas ações e das devidas consequências.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conceito de paisagem, lugar, espaço geográfico e espaço vivido;</li> <li>- Sistemas de orientação e localização geográfica;</li> <li>- Representações cartográficas;</li> <li>- Os movimentos de rotação e translação do planeta Terra e suas consequências;</li> <li>- Formação do planeta e estrutura interna da Terra;</li> <li>- Características gerais das 4 camadas da Terra (Atmosfera, Litosfera, Hidrosfera e Biosfera).</li> </ul>
7º ANO	
Objetivo Geral	Conteúdos
<p>Compreender a formação do território brasileiro, a partir da relação dos aspectos históricos, geográficos, culturais, políticos e socioeconômicos, analisando elementos como a dinâmica populacional do país, a organização do espaço agrário e urbano, e o desenvolvimento das atividades industriais, considerando as diferentes formas de regionalizar o Brasil e suas disparidades regionais.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conceito de território, região e regionalização;</li> <li>- Formação e povoamento do Brasil;</li> <li>- Divisão política e regional do Brasil;</li> <li>- Características socioeconômicas das regiões brasileiras;</li> <li>- Formação e características do espaço industrial brasileiro;</li> <li>- Características do espaço urbano e agrário brasileiro;</li> <li>- Dinâmica populacional brasileira.</li> </ul>
8º ANO	
Objetivo Geral	Conteúdos
<p>Analisar a organização e a dinâmica socioeconômica, cultural, política e comercial, em um mundo globalizado e competitivo. Destacando os processos de formação e transformação espacial em suas esferas econômicas, políticas, sociais, culturais e ambientais do continente Americano e Africano. Analisando os aspectos físicos, dinâmica populacional, processos de ocupação e colonização e características particulares desses continentes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conceito de Globalização, espaço geográfico e território;</li> <li>- Capitalismo e suas fases e características;</li> <li>- As fases da Revolução Industrial e suas consequências;</li> <li>- Multinacionais e os blocos econômicos;</li> <li>- Aspectos da Globalização;</li> <li>- Processo de colonização da América e da África;</li> <li>- Características gerais do continente Americano e Africano.</li> </ul>
9º ANO	
Objetivo Geral	Conteúdos

<p>Compreender a geopolítica mundial a partir dos conflitos globais e a dinâmica socioeconômica, cultural, política e comercial do mundo globalizado e competitivo atual. Destacando os principais aspectos do continente Europeu, Asiático, Oceania e regiões polares, analisando o planeta em sua totalidade espacial, onde as partes estão diretamente interligadas fazendo com que os fenômenos apresentem características locais com reflexos e influências globais.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conceito de território e espaço geográfico</li> <li>- Primeira e Segunda Guerra Mundial;</li> <li>- Guerra Fria e o fim da URSS;</li> <li>- Geopolítica atual e Globalização;</li> <li>- Conceito de região e os tipos de regionalização mundial;</li> <li>- Desigualdades socioeconômicas entre países;</li> <li>- Características gerais da Europa;</li> <li>- Processo de colonização e características gerais da Ásia e da Oceania;</li> <li>- Exploração e questões ambientais nas regiões polares.</li> </ul>
Referência	
<p>LUCCI, Elian Alabi; BRANCO, Anselmo Lazaro. <b>Geografia: homem e espaço.</b> (Coleção Geografia Ensino Fundamental) - 27. ed. São Paulo: Saraiva, 2015.</p>	

**Fonte:** Dados da pesquisa de campo (2019).

É importante que o currículo apresente-se de acordo com as orientações da BNCC, pois o documento é um norteador para todas as áreas e disciplinas na educação básica brasileira. Relacionado isso ao ensino e aprendizagem em geografia, esclarece a necessidade de desenvolver no estudante o raciocínio geográfico, ou seja, uma forma de pensar baseada na percepção espacial e na amplitude de visão de mundo para um melhor entendimento da realidade vivida e observada.

Para facilitar o ensino desse componente curricular, a BNCC (2017) apresenta as unidades temáticas estabelecidas em sua estrutura nacional: o sujeito e o seu lugar no mundo; conexões e escalas; mundo do trabalho; formas de representação e pensamento espacial; natureza, ambientes e qualidade de vida; e exercício da cidadania. Dentro dessas unidades temáticas, ocorre o desenvolvimento de competências específicas para essa disciplina nessa etapa da educação básica.

Em termos gerais, o Documento apresenta as sete competências específicas de geografia para o Ensino Fundamental, que de forma sucinta seriam: 1. Utilizar os conhecimentos geográficos para entender a interação sociedade/ natureza; 2. Estabelecer conexões entre diferentes temas do conhecimento geográfico; 3. Desenvolver autonomia e senso crítico para compreensão e aplicação do raciocínio geográfico na análise da ocupação humana e produção do espaço; 4. Desenvolver o pensamento espacial; 5. Desenvolver e utilizar processos, práticas e procedimentos de investigação para compreender o mundo natural, social, econômico, político e o meio técnico-científico e informacional; 6. Construir argumentos com base em informações geográficas, debater e defender ideias e pontos de vista que respeitem e promovam a consciência

socioambiental e o respeito à biodiversidade e ao outro, sem preconceitos de qualquer natureza; 7. Agir pessoal e coletivamente com respeito, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação.

Agora, observemos o plano de ensino anual de geografia do 6º ano do Ensino Fundamental da escola-campo da pesquisa (Quadro 02). É notável a existências de conteúdos relacionados às unidades temáticas como: sujeito e o seu lugar no mundo; conexões e escalas; formas de representação e pensamento espacial; natureza, ambientes e qualidade de vida, bem como à inclusão de objetivos condizentes com o desenvolvimento de todas as competências acima apresentadas.

**Quadro 2 - Plano de ensino da disciplina de geografia para o 6º ano do Ensino Fundamental da E.E.E.F.M. Joana Emília da Silva - 2019**

Objetivo Geral	
Analisar a dinâmica natural do planeta Terra desde sua formação, relacionando os fenômenos naturais com os aspectos socioeconômicos, culturais e políticos da sociedade, tanto em escala global como nacional e local, colocando o ser humano como agente ativo no processo de transformação espacial, sendo o mesmo consciente de suas ações e das devidas consequências.	
1º BIMESTRE	
Objetivos Específicos	Conteúdos
<ul style="list-style-type: none"> <li>*Compreender os conceitos de lugar, paisagem e espaço geográfico;</li> <li>*Relacionar as transformações espaciais com as ações da sociedade ao longo do tempo;</li> <li>*Valorizar o espaço vivido percebendo-se como agente transformador desse espaço;</li> <li>*Identificar as finalidades básicas da orientação e da localização geográfica;</li> <li>*Reconhecer as representações cartográficas como formas de orientação e localização dos objetos e fenômenos na superfície terrestre;</li> <li>*Identificar os diferentes tipos de representações cartográficas, compreendendo a importância das mesmas para interpretação do espaço geográfico.</li> <li>*Compreender os movimentos de rotação e translação realizados pela Terra e suas consequências.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Conceito de paisagem, lugar, espaço geográfico e espaço vivido;</li> <li>*Transformações espaciais e cultura;</li> <li>*Relação entre tempo e espaço;</li> <li>*Sistemas de orientação e localização geográfica;</li> <li>*Representações cartográficas</li> <li>*Os movimentos de rotação e translação do planeta Terra e suas consequências.</li> </ul>
2º BIMESTRE	
Objetivos específicos	Conteúdos
<ul style="list-style-type: none"> <li>*Identificar os elementos fundamentais que viabilizam a existência da vida no planeta Terra;</li> <li>*Analisar a estrutura interna da Terra;</li> <li>*Compreender a ação dos agentes externos e internos na formação e modelagem do relevo terrestre;</li> <li>*Conhecer os processos de intemperismo e erosão;</li> <li>*Entender a formação das principais unidades de relevo;</li> <li>*Estabelecer a relação entre a interferência humana e as alterações na superfície terrestre;</li> <li>*Relacionar os diversos tipos de atividades humanas que interferem no meio ambiente e o modificam,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Condições terrestres para o desenvolvimento da vida;</li> <li>*Estrutura da Terra;</li> <li>*Agentes externos da formação do relevo;</li> <li>*Agentes internos: vulcanismo e tectonismo de placas</li> <li>*Unidades do relevo terrestre;</li> <li>*Relevo brasileiro;</li> <li>*Classificação das rochas;</li> <li>*Dinâmica de formação dos solos.</li> </ul>

destacando assim a importância da preservação ambiental; *Conhecer os diferentes tipos de rochas e minerais, e sua importância econômica; *Estudar a dinâmica da formação dos diferentes tipos de solo.	
3º BIMESTRE	
Objetivos específicos	Conteúdos
<ul style="list-style-type: none"> <li>*Compreender a dinâmica geral da atmosfera terrestre;</li> <li>*Conceituar tempo e clima;</li> <li>*Entender a dinâmica climática e os tipos de clima no mundo;</li> <li>*Analisar as causas e consequências da poluição atmosférica;</li> <li>*Reconhecer medidas que contribuem para diminuição da emissão de gases poluentes na atmosfera;</li> <li>*Conceituar biosfera e identificar seus elementos;</li> <li>*Conceituar Biomas e caracterizar os principais biomas mundiais e brasileiros</li> <li>*Analisar as principais atividades econômicas relacionadas à exploração dos recursos florestais;</li> <li>*Reconhecer medidas que podem contribuir para preservação ambiental</li> <li>*Compreender a importância da água como recurso natural e para a dinâmica da natureza;</li> <li>*Verificar a distribuição e a disponibilidade de água no mundo;</li> <li>*Analisar as causas e consequências da poluição dos recursos hídricos;</li> <li>*Reconhecer medidas de preservação dos recursos hídricos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Características da atmosfera terrestre;</li> <li>*Dinâmica climática mundial;</li> <li>*Poluição atmosférica;</li> <li>*Medidas de diminuição da emissão de gases poluentes na atmosfera;</li> <li>*Características da biosfera terrestre;</li> <li>*Conceito de Biomas;</li> <li>*Biomas mundiais e biomas brasileiros;</li> <li>*Degradação dos recursos florestais e medidas de preservação;</li> <li>*Hidrosfera terrestre;</li> <li>*Poluição dos recursos hídricos;</li> <li>*Medidas de preservação dos recursos hídricos.</li> </ul>
4º BIMESTRE	
Objetivos específicos	Conteúdos
<ul style="list-style-type: none"> <li>*Classificar os tipos de energia;</li> <li>*Conhecer os diferentes tipos recursos energéticos;</li> <li>*Conceituar trabalho;</li> <li>*Verificar os diferentes tipos de relações de trabalho;</li> <li>*Caracterizar o perfil da população economicamente ativa;</li> <li>*Conceituar espaço geográfico;</li> <li>*Relacionar as atividades econômicas com as transformações espaciais;</li> <li>*Diferenciar os setores econômicos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Recursos minerais e combustíveis fósseis;</li> <li>*Exploração dos recursos naturais renováveis e não renováveis.</li> <li>*Fontes de energia;</li> <li>*Trabalho e espaço geográfico;</li> <li>*População economicamente ativa e relações de trabalho;</li> <li>*Setores econômicos: primário, secundário e terciário.</li> </ul>
Recursos e processos metodológicos	
<ul style="list-style-type: none"> <li>*Exercícios escritos e leituras compartilhadas;</li> <li>*Análise e interpretação de mapas e de outras projeções cartográficas;</li> <li>*Análise e interpretação de imagens com programa de <i>PowerPoint</i> e utilização de <i>Datashow</i>;</li> <li>*Análise de vídeos e discussão;</li> <li>*Produção verbal e não verbal;</li> <li>*Exercícios de revisão e de verificação da aprendizagem.</li> </ul>	
Avaliação	
*Contínua a partir das atividades desenvolvidas durante os bimestres	
Referência	

LUCCI, Elian Alabi; BRANCO, Anselmo Lazaro. **Geografia: homem e espaço**. (6º ano Ensino Fundamental) - 27. ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

**Fonte:** Dados da pesquisa de campo (2019).

Além de competências específicas da disciplina, a BNCC também estabelece, para cada ano do Ensino Fundamental, o desenvolvimento de determinadas habilidades. Para o 6º ano, pode-se destacar a habilidade de comparar modificações das paisagens nos lugares de vivência e os usos desses lugares em diferentes tempos. Ressaltando a importância da aproximação entre conhecimento teórico da disciplina e as experiências de vida dos estudantes.

Observa-se também que a maior parte das habilidades nessa disciplina para esse ano do Ensino Fundamental estão relacionadas à compreensão dos aspectos naturais do planeta Terra. Por esse motivo, verifica-se que no 6º ano os conceitos ligados à geografia física estão distribuídos ao longo das quatro unidades bimestrais, obedecendo dessa forma às orientações curriculares da BNCC.

Entretanto, por trazerem uma grande carga de teorias e regras científicas, esses conteúdos poderiam ser melhor abordadas no momento em que os estudantes possuísem uma maior bagagem teórico-conceitual a respeito da disciplina, talvez no 7º ou 8º ano. Essa possível alteração na distribuição dos conteúdos pode ser justificada, pois é nessa fase da educação básica que os estudantes de escola pública vivem um momento de transição em suas trajetórias acadêmicas, porque, diferentemente do que acontece na maior parte das escolas da rede privada, eles passam a ter seus primeiros contatos com educadores por área de conhecimento específico.

Como se sabe, nos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública de ensino no Brasil, os conhecimentos inerentes à disciplina são introduzidos e trabalhados por um(a) professor(a) pedagogo(a). De forma introdutória, os estudantes se familiarizam com os conteúdos, porém, não se faz necessário nessa etapa da educação o aprofundamento das questões conceituais geográficas. No entanto, essa realidade não é exclusiva da geografia, acontece nas disciplinas em geral.

Logo, a questão central para o currículo dessa disciplina, no 6º ano, deixa de ser uma futura mudança na organização dos conteúdos, na tentativa de retirar os temas relacionados aos aspectos físicos da Terra dessa série, torna-se a busca por recursos e metodologias que colaborem para a contextualização desses conceitos nas vivências dos

estudantes, por meio de uma educação humanizadora, centrada nas práticas sociais dos indivíduos.

## 2.2 HQs NOS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Partindo das necessidades dos educandos, o professor passa a (re)pensar o currículo, os recursos que utiliza e as metodologias adotadas, visando oferecer as melhores possibilidades de aprendizagem aos discentes. Em conformidade com as discussões teóricas e conceituais realizadas anteriormente, Rama e Vergueiro (2006) destacam o uso de HQs, sobretudo no ensino de geografia, ressaltando a capacidade desse gênero textual em proporcionar, de forma transdisciplinar, o diálogo entre a escola e a vida fora dela.

Há alguns anos, o ensino de Geografia passa por um processo de renovação, que resgatou a importância da leitura do mundo a partir da leitura da paisagem, a qual é entendida como aspecto visível do espaço geográfico. Nesse sentido, as histórias em quadrinhos tornam-se bastante oportunas, já que trabalham com texto e imagem ao mesmo tempo, além de darem conta da dimensão temporal e espacial. Ampliase, então, as possibilidades de utilização dessa linguagem, indo além da simples exploração do texto ou da descrição dos elementos geográficos. Assim, interessa para a Geografia desde as revistas comerciais de super-heróis até os álbuns autorais que tratam de temas diretamente relacionados à matéria (RAMA; VERGUEIRO, 2006, p. 87).

Porém, a introdução das HQs nas práticas escolares não ocorreu de forma rápida e aceitável. Isso porque seu uso nem sempre foi visto de forma positiva no âmbito didático-pedagógico. Segundo Ramos (2017), esses gêneros sempre foram utilizados em diferentes períodos da história moderna para representar fatos ou contextos inerentes a cada época ou até mesmo pelos regimes sociopolíticos como ferramentas de manipulação de massas. No entanto, para o autor, a inclusão das HQs na prática de ensino no Brasil ocorreu de forma tardia.

Os quadrinhos foram ignorados no campo da educacional brasileiro ou usados de forma esporádica, acanhada e limitada durante quase todo o século XX. Somente nos anos finais desse século, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), promulgada em dezembro de 1996, é que o cenário começou a ser modificado (RAMOS, 2017, p. 181).

Vergueiro (2004) explica que as HQs não eram vistas como produções textuais que poderiam ser utilizadas no ambiente escolar como recurso didático. Por

apresentarem uma linguagem coloquial e grandes quantidades de figuras coloridas, característica marcante dos textos multimodais, elas eram consideradas inadequadas, uma vez que poderiam prejudicar a capacidade cognitiva e intelectual dos jovens leitores. O autor ressalta que esse ponto de vista só começou a mudar no final do século XX, mediante o desenvolvimento da indústria da comunicação, fazendo com que os *comics* fossem utilizados com fins pedagógicos e, em muitos casos, para expressar ideologias políticas, objetivos comerciais, entre outros propósitos. Embora só ocorresse a utilização desses recursos no processo de ensino e aprendizagem, mesmo que timidamente e quase que exclusivamente no ensino de línguas.

Mendonça (2011) chama a atenção para o fato de que as HQs continuavam sendo consideradas produções antididáticas, muitas vezes proibidas no ambiente escolar. E isso era resultado da visão preconceituosa, enraizada na prática de ensino tradicionalista, que supervaloriza o livro didático em detrimento de outras ferramentas pedagógicas.

Faz tempo que os quadrinhos estão presentes nas escolas. Houve uma época em que circulavam, sorrateiramente, por baixo das carteiras ou eram camuflados entre as páginas do livro de estudos. E se fossem descobertos, era confusão na certa: confisco, castigo, bilhete para casa e até ameaça de ser mandado para a tão temida Secretaria! (MENDONÇA, 2011, p. 4).

Um cenário que, segundo Ramos (2017), demorou mudar. O autor esclarece que, apesar da inclusão dos quadrinhos nos Parâmetros Curriculares Nacionais, durante a década de 1990, como recurso adequado para releituras dos conteúdos disciplinares no Ensino Fundamental, somente nos anos 2000, com as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, é que a utilização dos quadrinhos ganha força.

[...] se espera do aluno que conclui o Ensino Fundamental uma capacidade de compreensão de textos de maior complexidade (os quadrinhos seriam um deles); domínio das artes visuais, que compõem as chamadas outras linguagens; como reflexo visual da construção de uma cultura própria do jovem. (RAMOS, 2017, p. 182)

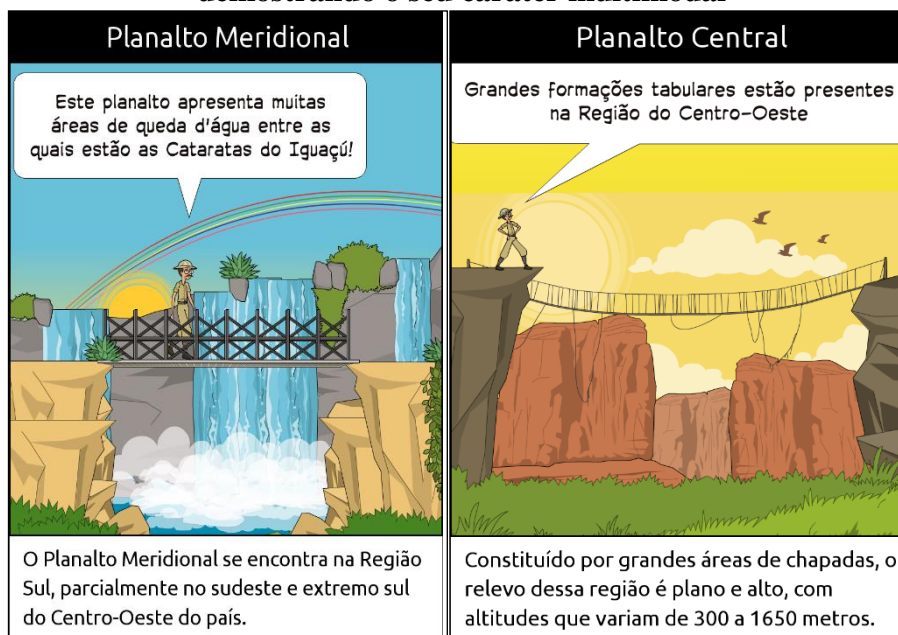
Partindo do pressuposto de que, para o estudante alcançar as condições intelectuais e cognitivas adequadas à sua inclusão no Ensino Médio, deve desenvolver habilidades linguísticas e interpretativas na etapa anterior, os quadrinhos passam a ser considerados recursos textuais apropriados para esse desenvolvimento. Pois além da

aproximação com as dinâmicas sociais vigentes, o gênero traz consigo um caráter multimodal. Rojo (2012) agrega o conceito de multimodalidade aos textos munidos de diversos elementos como imagens, gráficos, figuras, símbolos e cores, entre outros, visto que conversam entre si e permitem uma interpretação mais ampla da ideia central, justamente por apresentarem uma configuração gráfica diversificada, variando entre o verbal e o não verbal.

Para Tanino (2011, p. 20), “[...] esta junção de imagem e texto é muito importante para as HQs, pois as informações presentes em cada quadro devem transmitir ao leitor a compreensão da mensagem”. Concordando com o autor, Ribeiro (2016) destaca que a leitura de recursos como imagens potencializa a compreensão do texto escrito, podendo, o texto multimodal, colaborar com o desenvolvimento cognitivo do leitor, possibilitando diferentes formas de leituras sobre o mesmo objeto que não ocorrem de forma isolada, mas que estão conectadas.

As HQs ganham destaque no aspecto multimodal, pois, para Ramos (2017, p. 178), em sua natureza, esse gênero textual “[...] deixou de ser voltado apenas para seus aspectos verbais. Outros elementos também passaram a ter papel importante no processo de produção de sentido, como a imagem e a cor”, conforme se verifica na Figura 01.

**Figura 1 - Trecho de uma HQ elaborada na plataforma Pixton demonstrando o seu caráter multimodal**



**Fonte:** Elaborada pelo autor da pesquisa (2019).



Outra característica importante e singular das HQs é a variação linguística. De acordo com Ramos (2017), por retratar contextos do dia a dia da sociedade ou até mesmo situações fictícias do imaginário humano, a variação linguística presente nas HQs é algo essencial, uma vez que reflete as diferentes formas das pessoas se comunicarem e se expressarem verbalmente. A diversidade no grau de formalidade da linguagem que é usada nas HQs, associada à configuração gráfica das imagens e aos elementos visuais, comuns nos textos multimodais, faz com que esse gênero traga características lúdicas que prendem a atenção do leitor, sobretudo, em se tratando de crianças e adolescentes. Seja como simples tiras, em forma de gibis ou em histórias seriadas, esse tipo de produção possibilita ao leitor o contato com diferentes linguagens dentro do mesmo texto. Dotados de forte variação linguística, esses gêneros textuais podem apresentar, na mesma obra, desde uma linguagem mais rebuscada da norma-padrão até mesmo elementos e expressões do vocabulário informal do autor e/ou do público leitor a quem ela estiver direcionada.

Como observa-se na figura 02, a qual mostra um trecho da HQ utilizada pelo professor-pesquisador, ao trabalhar o conteúdo dos biomas mundiais e brasileiros, sobretudo a formação vegetal da Caatinga, o personagem usa o termo “um galo de campina me contou”, citando um pássaro da fauna desse bioma. Em seguida, a palavra “canseira” é utilizada, expressão comum no linguajar nordestino. Essa prática faz o estudante (re)significar o que está sendo ensinado e aprendido, pois os discentes reconhecem as características locais no conteúdo e se reconhecem no contexto educacional em que estão inseridos.

**Figura 2 - Trecho de uma HQ elaborada na plataforma *Pixton* em que o professor usou termos do linguajar cotidiano dos estudantes**





**Fonte:** Elaborada pelo autor da pesquisa (2019).

Sobre o interesse do público juvenil em relação à prática da leitura. A 4ª edição da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* (FAILLA, 2016), realizada pelo Instituto Pró-Livro em 2015 e publicada em 2016, mostra que o principal motivo que leva crianças e adolescentes, estudantes do Ensino Fundamental II, a lerem é o gosto individual desses leitores. As exigências escolares aparecem somente no 5º lugar no *ranking* dos sete motivos apresentados pelos entrevistados. Na faixa etária dos 11 aos 13 anos, período em que se encontra a maioria dos alunos do 6º ano, “gosto e distração” aparecem como motivos principais para o hábito da leitura, enquanto que as demandas escolares aparecem em 4º lugar.

No que se refere ao tipo de texto escolhido para ler, gibis ou histórias em quadrinhos aparecem em sétimo lugar entre os doze gêneros apontados. Entre os alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, as HQs sobem para quinta posição. A pesquisa comprova a aproximação do público infanto-juvenil com a literatura em quadrinhos e traz um indicador importante para os professores: o fato de que a escolha dos alunos acaba sendo mais importante no momento de ler do que a exigências escolares. Ganhando muita importância, portanto, a atitude de trazer para a rotina dos estudos gêneros de interesse das próprias crianças e adolescentes, como os quadrinhos.

Em se tratando de estudantes do 6º ano, um público formado por crianças e pré-adolescentes, introduzir no currículo a utilização de recursos lúdicos como as HQs, possibilita uma maior interação entre os sujeitos dos processos de ensino e aprendizagem e os objetos de estudos e conteúdos abordados. Epistemologicamente, Massa (2013) esclarece que o termo lúdico é de origem latim, *ludus*, e significa brincar. Segundo Bressan (1998, p. 23), “a brincadeira constitui-se em um momento de

aprendizagem em que a criança tem a possibilidade de viver papéis, de elaborar conceitos e ao mesmo tempo exteriorizar o que pensa da realidade”. Portanto, o lúdico é uma prática pedagógica que desperta nos sujeitos elementos como criatividade, curiosidade e imaginação.

Ao fazer uso da ludicidade, conforme Kaercher (2000, p. 169), o professor “[...] procura conciliar o conhecimento do cotidiano aliando-o à reflexão acerca do espaço. [...] os alunos participam mais das aulas e mudam de ideia sobre a Geografia como uma disciplina maçante e restrita aos livros”. Para o autor, além de estimular as capacidades mentais e corporais dos envolvidos, essa prática leva o educador a buscar novos instrumentos e metodologias que conduzem o profissional ao desprendimento do uso exclusivo do livro didático, visualizando outros cenários pedagógicos, além do tradicionalista. E isso contribui para a desmitificação da geografia como uma disciplina baseada apenas no ato de decorar.

Nessa configuração de prática de ensino, a partir da ludicidade, as HQs são introduzidas como recursos mediadores entre os conteúdos disciplinares expostos no livro didático e o cotidiano dos discentes. E em se tratando de mediação, em uma entrevista concedida à jornalista Claudia Barcelo, no programa Sintonias CNB, da rádio CNB em São Paulo, Martín-Barbero (2000, p. 154) afirma que “[...] mediação significa que entre estímulos e respostas há um espesso espaço de crenças, costumes, sonhos, medos, tudo o que significa a cultura cotidiana”. Para o autor, mais que analisar as características dos meios, é indispensável verificar como ocorre a mediação, isso porque é através dela que o pesquisador percebe a relação entre esses meios e os sujeitos dos processos de ensino e aprendizagem, a forma como os estudantes correspondem aos estímulos proporcionados pelo professor, através dos recursos e a partir do que é correspondido ou não, verifica-se que o educador vai orientando o seu ensinar e conduzindo o aprender dos educandos.

Paiva (2016) afirma que, no campo pedagógico, as HQs se apresentam como recursos mediadores na contextualização do que é discutido em sala de aula com as vivências fora dela, pois elas ultrapassam o limite da reprodução de informações teóricas já apresentadas no livro didático, destacando-se como ambiências nas quais circulam possibilidades de aprendizagem que nos ajudam a compreender os sentidos cotidianos das relações na/da escola. Concordando com Paiva (2016), Oliveira (2007) chama a atenção para outro aspecto fundamental na mediação pedagógica através das

HQs: o seu caráter facilitador na construção de novos significados a partir da interação com os leitores em razão da capacidade de correspondência à realidade social e mobilização dos seus imaginários.

As histórias em quadrinhos têm um poder incrível de passar mensagens sobre acontecimentos complexos e complicados. Não é à toa que os cartunistas a utilizem para descrever fatos políticos apenas com um quadro. Digamos que alguém não entenda nada sobre o que está acontecendo no mundo e de repente vê uma charge de um político desenhada e de repente parece que, como mágica, entende rapidamente (OLIVEIRA, 2007, p. 8).

São inegáveis as contribuições que o uso desse gênero textual traz para a sala de aula, seja para geografia ou para qualquer outra disciplina. A partir de um diálogo entre as pontuações de Vergueiro (2004) e Nerys e Freitas (2018), constata-se que uma das características primordiais das HQs é, sem dúvidas, a sua capacidade de explorar e dialogar com a realidade atual, ao mesmo tempo que se compromete com o imaginário de seus leitores, fortalecendo e proporcionando um ensino calcado na prática da mediação pedagógica entre conceitos teóricos, senso comum e imaginário humano.

As histórias em quadrinhos nos remetem a diferentes ambientes e contextos sociais, políticos e culturais, tendo como ponto de vistas problemas, anseios e curiosidades de um mundo fantástico, ficcional, mas pautado em muitos dilemas reais que assolam ou podem a vir assolar qualquer leitor, independentemente da idade do mesmo fazendo-os se sentir identificados e representados em muitas histórias, na realidade, muitas HQ's partem do real para o ficcional sendo a realidade um impulso criativo para os roteirista e desenhistas de tais enredos (NERYS; FEITAS, 2018, p. 326-327).

A análise de Vergueiro (2004) vai mais além do fato de usá-los ou não no ambiente escolar. Não basta apenas possuir exemplares na biblioteca ou o educador adquiri-los e apresentá-los aos alunos. Como também, o ponto principal da discussão não deve se referir ao conteúdo das HQs, sejam elas relacionadas a histórias de super-heróis, voltadas aos conhecimentos científicos ou a representações de contextos socioeconômicos vigentes.

A problemática é, na verdade, a forma como esses recursos são usados. Para o autor, cabe aos educadores uma atenção maior na verificação de como as HQs podem ser melhor aproveitadas no âmbito pedagógico e para isso são necessárias mais

pesquisas na área, com a finalidade de pontuar suas reais contribuições nos processos de ensino e de aprendizagem.

A respeito da indagação de Vergueiro (2004), sobre a abordagem das HQs na prática de ensino, Nerys e Feitas (2018, p. 331) reforçam que “[...] é preciso avaliar quando as mesmas são utilizadas com o intuito de minimizar erros e aperfeiçoar os acertos, para operar de maneira mais eficiente e didática com o intuito de cativar os alunos em sala”.

Nota-se, na concepção dos autores, três desafios para o educador superar mediante o uso desses recursos: minimizar erros, aperfeiçoar acertos e cativar os alunos. Os três são possíveis de serem alcançados, caso o professor, entre outros fatores, atente para dois aspectos: as múltiplas possibilidades na aplicabilidade desses gêneros textuais e a criatividade do professor ao utilizá-los.

No caso dos quadrinhos, pode-se dizer que o único limite para seu bom aproveitamento em qualquer sala de aula é a criatividade do professor e sua capacidade de bem utilizá-los para atingir seus objetivos de ensino. Eles 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 idéia, como uma forma lúdica para tratamento de um tema árido ou como contraposição ao enfoque dado por outro meio de comunicação (VERGUEIRO 2004, p. 26).

Essa multiplicidade metodológica inerente ao uso pedagógico das HQs, associada à imaginação, aos estímulos criativos e ao comprometimento crítico e reflexivo do educador, é argumentada por Neves (2012, p. 20) ao afirmar que “[...] a história em quadrinhos pode ser um recurso didático que oferece uma variação de metodologia para se trabalhar em sala de aula. Torna-se necessário apropriar de maneira crítica e consciente.”

Nesse sentido, ao se apropriar desses recursos, obtendo textos prontos, o professor passa a trabalhar com a possibilidade de utilizar, como recursos didático-pedagógico, HQs elaboradas por ele próprio e/ou pelos seus discentes a partir do uso de ferramentas digitais.

Mediante isso, ocorre a apropriação pelo ato de produzir, o que torna tal ação uma das possíveis maneiras de efetivar a construção do conhecimento, visto que parte da contextualização dos conceitos geográficos, ou de qualquer outra disciplina, no

cotidiano dos discentes, ressaltando a importância da aplicação dos meios tecnológicos na prática de ensino.

## 2.3 PLATAFORMA *PIXTON* E HQs DIGITAIS COMO RECURSOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS

### 2.3.1 O uso da *Pixton* na elaboração de HQs no ensino de geografia

Para promover a construção do conhecimento a partir da contextualização dos saberes no cotidiano dos jovens, as instituições governamentais, educacionais, professores e a sociedade como um todo precisam considerar os diferentes aspectos do atual processo tecnológico e incorporá-lo à rotina escolar, pois, conforme Lévi (1999, p. 9), “[...] estamos vivendo a abertura de um novo espaço de comunicação, e cabe apenas a nós explorar as potencialidades mais positivas deste espaço nos planos econômico, político, cultural e humano”.

Grinspun (2009) argumenta que é necessário o desempenho de uma prática educativa calcada nas ideologias, necessidades e desafios do período histórico, socioeconômico e cultural contemporâneo, enxergando a educação como um mecanismo ativo nesse contexto, cada vez mais, tecnológico e informacional. Concordando com esse pensamento, Rojo e Barbosa (2015) ressaltam que na contemporaneidade, em função dos avanços tecnológicos e das mudanças causadas por eles nos estilos de vida, nas relações sociais e nas formas de se comunicar, é inquestionável a introdução de recursos tecnológicos nas metodologias educacionais.

De que o mundo mudou muito nas últimas décadas, ninguém há de discordar. E não somente pelo surgimento das novas tecnologias digitais da informação e comunicação (doravante, TDICs), embora com o ‘luxuoso’ auxílio. Surgem novas formas de ser, de se comportar, de discursar, de se relacionar, de se informar, de aprender. Novos tempos, novas tecnologias, novos textos, novas linguagens (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 116).

A inserção de recursos digitais nas práticas de ensino significa trazer para a rotina de estudos dos discentes algo comum na vivência da maioria deles, pois é sabido que a propagação desses recursos ainda se dá de forma desigual entre sujeitos de classes sociais distintas. No entanto, o grupo de estudantes de educação básica é formado, em

sua maioria, por crianças e adolescentes. Um público que, apesar das disparidades socioeconômicas presentes em um país emergente como o Brasil, está, em grande parte, permanentemente em contato com plataformas, redes sociais, dispositivos, aplicativos e/ou *softwares*.

Sabendo que tal acesso se torna mais viável a estudantes que residem na zona urbana, pois, infelizmente, o meio rural brasileiro, principalmente de regiões mais isoladas, ainda apresenta um considerável distanciamento das tecnologias digitais. Usar recursos digitais na realização de diferentes atividades e com diversas funções tornou-se uma prática cotidiana e quase que obrigatória, com duas finalidades simultâneas: a tentativa de trazer para sala de aula habilidades e elementos comuns a um grupo de estudantes; e, em contraponto, a oportunidade de apresentar tais recursos a parte dos discentes que ainda não está familiarizada com essas ferramentas.

Outro ponto crucial na inserção da tecnologia no ambiente escolar ocorre na construção de uma relação pedagógica entre dois grupos denominados por Prensky (2001) de “nativos digitais” e “imigrantes digitais”. Os imigrantes digitais são os indivíduos que nasceram até a década de 1980, passando a ter contato com as inovações tecnológicas digitais tardiamente. Já os nativos digitais, são todos aqueles que nasceram a partir da década de 1990 e se familiarizaram com tais recursos desde a infância. Cabe aos professores, imigrantes, superarem suas limitações por meio de práticas de formações continuadas, no intuito de entenderem e atenderem às necessidades de aprendizagem dos seus discentes nativos. Buscando a aplicação de métodos e metodologias de ensino associados aos avanços tecnológicos, para assim ampliar as habilidades e possibilidades de aprendizagem.

Segundo Castells (2003), além de introduzir, é necessário refletir sobre a forma como esses recursos são utilizados no ambiente educacional, tanto no que se refere às condições técnicas das escolas quanto em relação à qualificação dos professores. Para o autor, a atenção deve ser dada à forma como as instituições educacionais e as ideologias pedagógicas presentes nas mesmas lidam com essa realidade tecnológica. E o desempenho do professor no manuseio dessas ferramentas torna-se um fator essencial para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem nessas perspectivas.

Para Rojo (2012), a incorporação de práticas de multiletramentos tanto na formação acadêmica quanto no exercício docente é algo fundamental. Essa prática refere-se a cursos de formação continuada, capacitação e/ou até mesmo ações de

atualização permanente que promovam o contato com as tecnologias que, além de apresentarem novas formas de escrita, carecem de diferentes práticas de leitura e manuseio, para suas diversas possibilidades de uso, interpretações e interações.

A autora entende que, tanto na produção quanto na leitura de textos multimodais como as HQs, sobretudo em uma plataforma digital, o multiletramento é uma prática indispensável, pois o leitor depende do desenvolvimento de um conjunto de habilidades que vão além da prática da leitura ou da prática de apenas ler palavras. É preciso identificar os pontos de junção e interligação entre diferentes textos, linguagens e símbolos presentes na mesma obra ou em produções separadas, mas que estão conectadas.

Diferentemente do conceito de letramentos (múltiplos), que não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não, nas sociedades em geral, o conceito de multiletramentos – é bom enfatizar – aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica (ROJO, 2012, p. 13).

Em tempos cuja tecnologia adentra à prática de ensino e às possibilidades de aprendizagem, não adianta ter acesso a um bom recurso digital, como a *Pixton*, se o educador não possuir habilidades e competências essenciais para fazer uso da mesma. Quando o professor passa a construir seus próprios recursos didáticos, como HQs, por meio de plataformas, *softwares*, aplicativos ou qualquer outro tipo de dispositivo tecnológico, é necessário se apropriar de conhecimentos teóricos e práticos a respeito dos mesmos e da introdução dessas novas ferramentas no âmbito educacional; e isso só é possível mediante exercícios de multiletramentos.

O professor compreende que, no desempenho de uma educação influenciada pelo meio técnico-científico-informacional, é preciso estar atento à pluralidade de culturas, interações entre elas e os diversos canais de comunicação estabelecidos pelas sociedades. Concordando com essa perspectiva, Ramos (2017, p. 147) enfatiza que “[...] os multiletramentos procuram destacar os aspectos múltiplos de cultura e de linguagem presentes nas novas práticas”. Tornando-se necessário associar as capacidades linguísticas ao que Freire (1987) chama de leituras de mundo.

Com o avanço das tecnologias, o processo de leitura e escrita está desvinculado da noção de oposição entre o texto escrito e as imagens, percebendo-se, cada vez mais,



uma interdependência entre o verbal e o não verbal. Freitas e Matos (2019, p. 161) esclarecem que diferentes linguagens “[...] passaram a coexistir com a linguagem verbal e, como consequência, a produzir combinações de linguagens múltiplas entre o som, a imagem e o texto”. Nesse sentido, as HQs apresentam uma configuração de linguagem que associa textos e imagens, cujo leitor precisa estar atento aos significados dos elementos gráficos, e não apenas os escritos, a fim de poder interpretar o texto de uma forma mais completa, como resultado inclusive dos benefícios proporcionados pelos avanços tecnológicos.

As HQs constituem um sistema de linguagem capaz de produzir representação, ao apresentarem o princípio de interação entre o signo verbal e o signo visual. Na contemporaneidade, os espaços de comunicação e representação deixaram de operar a partir da ideia binária de oposição entre texto e imagem, muito em função das distintas linguagens que emergiram com base na escrita e no desenvolvimento tecnológico (FREITAS; MATOS, 2019, p. 161).

Utilizar um recurso digital como a plataforma *Pixton* na elaboração das HQs, permite ao professor construir histórias a partir da lógica da tradução intersemiótica que significa, para Freitas e Matos (2019, p. 162), a “[...] passagem de um signo (verbal) para outro (visual)”. O professor transforma os conteúdos didáticos expostos oralmente em sala de aula e presentes nos textos escritos do livro didático em formas de tirinhas, sequenciadas por desenhos e símbolos, aproximando esses conteúdos da realidade local do alunado.

É o que tem sido chamado de multimodalidade ou multissemiose dos textos contemporâneos, que exigem multiletramentos. Ou seja, textos que são compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar (ROJO, 2012, p. 19).

Comum em textos multimodais como as HQs, essa multiplicidade ocorre ainda mais quando trabalhada em uma plataforma extremamente multisemiótica, a exemplo da *Pixton*. Produções dessa natureza são possíveis, pois essa plataforma contém ferramentas com funções que auxiliam o educador na construção de roteiros dinâmicos, envolvendo conceitos geográficos e dimensões inerentes ao meio sociocultural, econômico, político e natural em que os estudantes estão inseridos. Além disso, podem ser contemplados contextos diferentes desse meio, mas que passam a fazer parte do dia

a dia dos educandos, através de recursos tecnológicos e midiáticos adicionados às HQs, como símbolos e imagens de configuração gráfica atraente ao público infanto-juvenil.

A utilização da *Pixton* na elaboração das HQs não pode ser confundida com o mero ato de substituir o livro de geografia por outro recurso didático-pedagógico, mas sim como uma tentativa de buscar auxílio em outros meios, com o objetivo de otimizar os processos de ensino e aprendizagem. Desde o ato de construir as histórias até o momento de sua aplicação, o docente deve sempre atentar para o caráter multimodal das HQs e explorar, ao máximo, as diversas possibilidades de leituras e interpretações proporcionadas por textos dessa natureza.

Especificamente sobre as tiras e os quadrinhos em si, eles só serão de valia se estiverem articulados com uma proposta didática clara e que saiba usar o conteúdo da história e os recursos presentes nela, observando tanto os elementos verbais quanto visuais, marcas do texto multimodal (RAMOS, 2017, p. 185).

Além da *Pixton*, foram encontradas outras plataformas que podem ser utilizadas para a construção de HQs digitais, temos a *ToonDoo*, *Marvel Kids*, *StripCreator*, *Witty Comics*, *Comic Master*, *GoAnimate*, entre outras. Porém, entre as características mais especiais da *Pixton*, está a capacidade de compartilhar os quadrinhos com outros usuários em diversas partes do mundo, podendo, entre outras funções, trocar experiências e ampliar suas possibilidades de criação.

A plataforma também pode ser utilizada de forma gratuita no processo de criação das histórias, necessitando de apenas, para publicar no site da *Pixton* e/ou fazer *download* nos diversos formatos disponibilizados (PDF, PowerPoint), adquirir uma licença privada por um pequeno custo financeiro. Se o professor preferir, a plataforma ainda pode ser utilizada no processo de avaliação, devendo os alunos ser inseridos na conta do educador, com um custo adicional.

### **2.3.2 Estudos sobre a plataforma *Pixton* na pós-graduação**

No primeiro e no segundo semestre de 2019, foram realizadas buscas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES sobre a aplicabilidade da *Pixton* na elaboração de Histórias em Quadrinhos. Conforme demonstrado no Quadro 03, usando o termo “*Pixton*”, foram constatados apenas 07 (sete) estudos sobre o assunto. Os trabalhos apresentam produções recentes desenvolvidas em seis programas de pós-

graduação *stricto sensu* que compreendem um período entre os anos de 2015 a 2018. Sendo todos eles dissertações de mestrado, dois no campo do ensino de história e cinco na área de letras.

**Quadro 3 - Estudos sobre a plataforma Pixton e HQs em programas de pós-graduação disponíveis no catálogo digital da CAPES**

Nº	Região	Título	Área de atuação	Autor/Data	Nível/Instituição
01	Centro-Oeste	Processo de autoria: o uso da ferramenta digital <i>Pixton</i> na produção do gênero história em quadrinhos	Letras	SILVA (2015)	Mestrado (UNEMAT) MT
02	Nordeste	Uma proposta pedagógica formativa para o Ensino de coesão e coerência relacionada ao Gênero quadrinho digital ( <i>Pixton</i> )	Letras	SILVA (2018)	Mestrado (UFRPE) Garanhuns-PE
03	Nordeste	Práticas discursivas de produção de textos online: explorando a construção de HQ	Letras	BEZERRA (2016)	Mestrado (UERN) Pau dos Ferros-RN
04	Nordeste	Escrita de sequência narrativa em HQTRÔNICA por alunos do 7º ano do Ensino Fundamental.	Letras	SANTOS (2016)	Mestrado (UECE) Fortaleza-CE
05	Sudeste	Uma manobra estratégica de D. Dinis na criação da ordem de Cristo	História Ibérica	ANDRADE (2017)	Mestrado (UNIFAL) Alfenas-MG
06	Sudeste	Do cantar de MIO CID ao EL CID em quadrinhos: as representações do cavaleiro medieval em sala de aula.	História Ibérica	ALBARRAL (2017)	Mestrado (UNIFAL) Alfenas-MG
07	Sudeste	Leitura e produção de histórias em quadrinhos: uma proposta de multiletramentos pautada na gramática do design visual e em aulas do portal do professor.	Letras	ARAÚJO (2015)	Mestrado (UFU) Uberlândia-MG

**Fonte:** Dados da pesquisa (2019).

Do total, três pesquisas foram desenvolvidas na região Sudeste do Brasil. Na região Centro-Oeste, constatou-se apenas um trabalho. Os outros três trabalhos são da região Nordeste. Não fora encontrada nenhuma tese ou dissertação sobre o uso da plataforma *Pixton* na construção de HQs nas regiões Norte e Sul do país. Na região Nordeste, foram catalogadas apenas as pesquisas de Bezerra (2016), Silva (2018) e Santos (2016) e nenhum relato foi encontrado na Paraíba, demonstrando a necessidade de estudos mais amplos e aprofundados sobre as potencialidades que os quadrinhos, elaborados na plataforma *Pixton*, podem trazer à prática docente e à aprendizagem dos

discentes. O que aumenta a relevância desta pesquisa e de novos estudos que poderão ser desenvolvidos no âmbito do Programa de Pós-graduação em Formação de Professores da UEPB.

Sobre as publicações mais recentes, que ilustram o uso da ferramenta na prática de ensino, é cabível a relevância de artigos científicos, entre os quais, destaca-se o de Macedo, Bezerra e Almeida (2016), intitulado: *Multiletramento: o uso da plataforma Pixton como recurso didático na produção de histórias em quadrinhos*. O artigo discute o caráter multissemiótico de produções dessa natureza, sobretudo no ensino de língua portuguesa. Ressalta a necessidade do desenvolvimento de pesquisas relacionadas à introdução de ferramentas digitais no processo de ensino e aprendizagem.

Outro artigo de relevância nessa discussão é o de Silva e Oliveira (2018), com o título: *O uso de HQs Pixton como recurso didático para o ensino da coesão e da coerência*, também na área de língua portuguesa, o estudo analisa a relação dos elementos coesivos com o processamento da coerência textual a partir da produção das HQs na plataforma.

Em se tratando do ensino de Geografia, a necessidade de se desenvolver pesquisas sobre a temática, assim como as contribuições que estas podem trazer, são ainda maiores. Mesmo porque nenhum dos trabalhos encontrados no catálogo da CAPES e em outros periódicos aborda os impactos da utilização da *Pixton* no processo de ensino e aprendizagem em geografia, sobretudo em turmas de 6º ano do Ensino Fundamental.

A carência em explorar a metodologia adotada por esta pesquisa na disciplina em questão, torna-a ainda mais relevante. Abrindo horizontes para futuros estudos e experiências de cunho pedagógico.

## CAPÍTULO 3

### PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente capítulo inicia apresentando os fundamentos teórico-metodológicos desta pesquisa. Destaca as etapas do processo de investigação, incluindo a caracterização da escola-campo de estudo e da cidade onde está situada; o perfil dos estudantes participantes; detalhamento dos levantamentos a serem empreendidos; esclarecimento das intervenções realizadas; e o percurso para a construção do produto final.

Quanto ao produto didático, trata-se de um guia de orientações sobre o uso da *Pixton* na construção das histórias em quadrinhos e a aplicação destas HQs como recurso didático-pedagógico no ensino e na aprendizagem da Geografia, em turmas de 6º ano do Ensino Fundamental II.

#### 3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

A partir de uma abordagem qualitativa, o trabalho buscou analisar o uso e a aplicabilidade de HQs elaboradas na plataforma *Pixton*, utilizadas como ferramentas didático-pedagógicas no ensino de geografia, em duas turmas do 6º ano do Ensino Fundamental II, na E.E.E.F.M Joana Emília da Silva, na cidade de Fagundes-PB.

Consoante Pereira (2011), pesquisas na área de educação requerem, sobretudo, uma análise qualitativa, porque, além dos grandes volumes de dados coletados, associar a pesquisa à ação profissional do educador é um método que aproxima os conhecimentos teóricos adquiridos na formação docente das situações e fenômenos presentes na prática diária em sala de aula e que estão relacionados à vivência do mesmo e dos alunos.

Conforme Minayo (2001), as pesquisas de abordagem qualitativa envolvem grandes variáveis de cunho social, cultural e ideológicos dos participantes ou objeto investigado e do próprio pesquisador, agregando sentidos e valores aos dados coletados, que podem apresentar significados diferentes, dependendo do enfoque e da análise escolhida.

Portanto, descrever as ações realizadas e os dados coletados, esclarecendo o tipo de enfoque pretendido, compreender os resultados demonstrados e explicá-los por meio

da correlação entre aspectos locais e globais do fenômeno abordado, tornam-se etapas indispensáveis em pesquisas com esse tipo de abordagem.

Gil (2008) esclarece que as pesquisas de abordagem qualitativa se baseiam no método indutivo. Dessa forma, mais que provar algo por meio dos dados obtidos e analisados, o objetivo reside em gerar mais informações sobre o determinado objeto de estudo com a finalidade de subsidiar futuras pesquisas e aprofundar as discussões.

Essa é a principal característica que diferencia esse tipo de pesquisa, daquelas que adotam uma abordagem quantitativa e método dedutivo. Logo, ao invés da investigação qualitativa apresentar uma verdade acabada e conclusa, abre espaço para o aperfeiçoamento do que foi investigado, descrito, esclarecido e explicado.

As conclusões obtidas por meio da indução correspondem a uma verdade não contida nas premissas consideradas, diferentemente do que ocorre com a dedução. Assim, se por meio da dedução chega-se a conclusões verdadeiras, já que são baseadas em premissas igualmente verdadeiras, por meio da indução chega-se a conclusões que são apenas prováveis (GIL, 2008, p. 11).

A observação direta em um estudo de abordagem qualitativa, para Lüdke e André (1986, p. 26), “permite também que o pesquisador chegue mais perto da ‘perspectiva dos sujeitos’, um importante alvo nas abordagens qualitativas”. Essa aproximação entre pesquisador e participantes reforça a percepção do pesquisador em relação aos indivíduos observados e o meio em que eles vivem.

Porém, por se tratar de uma análise que considera elementos das vivências dos participantes como aspectos importantes na descrição e interpretação dos dados, deve-se ter cuidado para não enxergar os resultados da pesquisa apenas como frutos da vontade do pesquisador ou do senso comum. Conforme esses autores, é fundamental um certo rigor e criteriosidade ao utilizar esse tipo de abordagem.

É cada vez mais evidente o interesse que os pesquisadores da área da educação vêm demonstrando pelo uso das metodologias qualitativas. Apesar da crescente popularidade dessas metodologias, ainda parecem existir muitas dúvidas sobre o que realmente caracteriza uma pesquisa qualitativa, quando é ou não adequado utilizá-la (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 11)

Essa criteriosidade é indispensável, pois estando em contado direto com o objeto, Barton e Lee (2015, p. 138) ressaltam que “[...] o pesquisador, inevitavelmente,

leva uma certa postura do ponto de vista para o processo de análise”. Todavia, para que os resultados realmente representem a veracidade dos fenômenos estudados e não apenas a concepção, muitas vezes, ideologicamente tendenciosa do pesquisador, Barton e Lee (2015, p. 139) acrescentam que “[...] os pesquisadores precisam explicitar tanto quanto possível sua postura em relação à pesquisa”.

Quanto à sua natureza, o estudo é considerado uma pesquisa aplicada. Segundo Silveira e Córdova (2009), pesquisas dessa natureza têm a finalidade de gerar conhecimentos por meio da aplicação prática e estão ligadas a questões e problemas sociais que envolvem aspectos e interesses locais.

Assim, uma das etapas do estudo foi a aplicação das HQs, elaboradas na *Pixton*, para turmas de 6º ano, com o propósito de averiguar as reais contribuições que esses recursos podem agregar ao exercício docente, sobretudo no ensino de geografia, e às possibilidades de aprendizagem voltadas aos discentes. Adotar uma pesquisa dessa natureza se fez necessário diante da dificuldade em se constatar o impacto desses recursos em âmbito educacional sem uma aplicação prática.

Em relação aos objetivos, a pesquisa caracteriza-se como descritiva, mas com perfil explicativo/analítico, já que, ao descrever os fatos observados e os dados coletados e tabulados, esclarece e analisa a relevância que as HQs, construídas na *Pixton*, trouxeram para o ensino e a aprendizagem em geografia. Essa aproximação entre descrição e explicação pode ocorrer em pesquisa dessa natureza e com essa abordagem, “[...] posto que a identificação dos fatores que determinam um fenômeno exige que este esteja suficientemente descrito e detalhado” (GIL, 2008, p. 28-29).

É cabível a existência de continuidades entre uma pesquisa explicativa e uma descritiva. Porém, uma vez que o número de pesquisas relacionadas à utilização da plataforma *Pixton*, na elaboração de HQs no ensino de geografia se mostrou tímido no cenário de produções acadêmicas nacionais em nível de pós-graduação, o estudo acaba por assumir um caráter exploratório. Isso é possível, já que, segundo Gil (2008, 28), “[...] há pesquisas que, embora definidas como descritivas a partir de seus objetivos, acabam servindo mais para proporcionar uma nova visão do problema, o que as aproxima das pesquisas exploratórias”.

Quanto aos procedimentos, a metodologia adotada foi a pesquisa-ação. Definida por Serrano (1990, p.7) como a “[...] filosofia prática ou ciência moral que solicita a reflexão sistemática da prática social sobre as melhores formas de trabalhar os valores

na prática”. Esse tipo de pesquisa é classificada por Severino (2007, p. 120) como “[...] aquela em que o pesquisador, para realizar a observação dos fenômenos, compartilha a vivência dos sujeitos pesquisados, participando, de forma sistêmica e permanente, ao longo do tempo da pesquisa, das suas atividades.”

Severino (2007, p. 120) ainda destaca que “[...] ao mesmo tempo em que realiza um diagnóstico e a análise de uma determinada situação, a pesquisa-ação propõe ao conjunto de sujeitos envolvidos, mudanças que levem a um aprimoramento das práticas analisadas.”

A escolha dessa metodologia foi necessária, pois a pesquisa é voltada para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, a partir da reflexão sobre o uso de um recurso associado com a atuação docente. Os recursos analisados são HQs construídas pelo professor e aplicadas dentro de uma lógica de sequências didáticas por ele planejadas.

Dessa forma, é fundamental que o pesquisador seja também o professor participante, para assim assegurar o desenvolvimento correto das etapas de coletas de dados e análise, bem como proporcionar e constatar a melhoria da prática docente. O foco do pesquisador está na sua atuação pedagógica, uma vez que, a partir da elaboração e aplicação de materiais, analisa os impactos causados na construção do conhecimento discente. A aprendizagem dos educandos é vista como resultado, sobretudo do desempenho da prática docente, mas, sem desconsiderar o seu caráter norteador ligado às necessidades dos estudantes.

Sobre os instrumentos de coleta de dados, nesse tipo de pesquisa, conforme Sposito (2000, p. 354), é cabível a utilização de “[...] entrevistas livre, depoimentos, vivências, memórias, narrações, histórias de vida, etc.”, para atribuir significados aos fenômenos estudados a partir da percepção do vivido, ou seja, de experiências de vida dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Portanto, foram utilizados como instrumentos de coleta de dados: a) observação de algumas aulas (com anotações em caderno de campo); b) aplicação de um questionário-diagnóstico; c) desenvolvimento de três sequências didáticas abordando um conteúdo diferente em cada, com a utilização das HQs elaboradas na *Pixton*; d) aplicação de uma atividade-questionário no início e no final de cada sequência, direcionada aos estudantes/participantes. Esses instrumentos foram utilizados no decorrer das oito etapas em que a pesquisa se dividiu.



Gil (2008, p. 121) define questionário como “[...] a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.”.

Nesta pesquisa, foram utilizados dois questionários. O primeiro, de natureza diagnóstica (Apêndice A), teve a finalidade de conhecer as turmas, obter informações sobre seus níveis de aprendizagem, a fim de selecionar os participantes. O segundo foi um tipo de questionário em forma de atividade (Apêndices B, C e D), aplicado no primeiro e no último momento de cada sequência didática, com o objetivo de obter dados e informações a respeito da aplicação do objeto de estudo.

Sobre a natureza das perguntas contidas em questionários utilizados em pesquisas científicas e acadêmicas, Lakatos e Marconi (2003, p. 204) destacam que elas “[...] são classificadas em três categorias: abertas, fechadas e de múltipla escolha”. Os autores definem as perguntas abertas como aquelas em que o participante responde livremente, expondo suas opiniões por meio de uma linguagem própria. As questões fechadas são definidas como aquelas que apresentam apenas duas opções de respostas, geralmente uma negativa e outra positiva.

Quanto às questões de múltipla escolha, embora tenham um caráter objetivo semelhante às perguntas fechadas, são definidas como aquelas que apresentam ao participante uma maior quantidade e variedade de opções de respostas. O questionário diagnóstico utilizado na pesquisa apresentou questões fechadas e de múltipla escolha. Já os questionários-atividades, aplicados nas sequências didáticas, eram formados por perguntas abertas, podendo ser respondidas de forma verbal e não verbal (através de desenhos); e por questões fechadas.

A aplicação da pesquisa foi organizada em três sequências didáticas, uma para cada conteúdo escolhido. Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97) “sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. As sequências apresentaram dois momentos com atividades e recursos diversificados, porém, abordando o mesmo conteúdo da disciplina de geografia.

Entre os recursos utilizados, o destaque foi o objeto de estudo: as HQs elaboradas pelo professor-pesquisador na plataforma *Pixton*, as quais dialogavam com

os demais recursos, sobretudo com os questionários-atividades, aplicados em ambos os momentos das sequências.

Concordando com os autores do Grupo de Genebra, Zabala (1998, p. 18) acrescenta que essa metodologia é “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos.” Mediante esse exposto, o objetivo das sequências residiu em proporcionar a aprendizagem em geografia e servir como processo de coleta de dados. E tudo isso foi esclarecido antes para os estudantes, pais/responsáveis e professores titulares de geografia das turmas selecionadas.

Em se tratando de uma pesquisa social no âmbito educacional, outro fator metodológico de extrema importância é a amostragem, pois, segundo (GIL, 2008, p. 90), “[...] as pesquisas sociais abrangem um universo de elementos tão grande que se torna impossível considerá-los em sua totalidade.” O autor alega que nesse tipo de pesquisa, na maioria dos casos, torna-se mais viável trabalhar com uma amostra do todo.

Lakatos e Marconi (2003, p. 163) conceituam amostra como “[...] uma parcela convenientemente selecionada do universo (população); é um subconjunto do universo”. Para esta pesquisa, o universo abrange 105 (cento e cinco) estudantes regularmente matriculados no 6º ano do Ensino Fundamental da escola-campo, enquanto que a amostra, contempla 54 (cinquenta e quatro) estudantes, distribuídos nas duas turmas escolhidas.

Sobre os tipos de amostragem, Gil (2008) apresenta as seguintes categorias: aleatória simples; sistemática; estratificada; por conglomerado; por etapa; por acessibilidade; por tipicidade; e por cota. O tipo de amostragem escolhido foi o sistemático, que para Gil (2008, p. 92) “procede-se à seleção de um ponto de partida aleatório entre 1 e o inteiro mais próximo à razão da amostragem”. E neste caso, partiu da organização dos estudantes do 6º ano, em quatro turmas, das quais, duas foram selecionadas como participantes.

O período de observação das turmas selecionadas, aplicação da pesquisa e realização de coletas de dados ocorreu entre o segundo e o terceiro bimestre do ano letivo de 2019, compreendendo ações que se estenderam de abril a setembro, momentos esses que serão detalhados no próximo item deste capítulo.

O método utilizado nas etapas de observação e aplicação da pesquisa foi o observacional, que para Lakatos e Marconi (2003, p. 190) “[...] é uma técnica de coleta de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se desejam estudar”.

Sobre esse método, concordando com as autoras, Gil (2008, p. 100) reforça a ideia de que o aspecto mais positivo da observação é “[...] que os fatos são percebidos diretamente, sem qualquer intermediação”, ou seja, o observador tem total contato com os observados e dessa forma garante uma interpretação dos dados, fatos e fenômenos sem a interferência da visão e percepção de terceiros.

Por se tratar de uma pesquisa-ação, o tipo de observação escolhida para este estudo foi a de observador participante. Gil (2008, p. 101) ressalta que “[...] a presença do pesquisador pode provocar alterações no comportamento dos observados, destruindo a espontaneidade dos mesmos e produzindo resultados pouco confiáveis.” Entre os diferentes tipos de métodos observacionais, o que mais oferece esse tipo de risco é justamente o da observação participante. Na visão de Gil (2008, p. 103), “o observador assume, pelo menos até certo ponto, o papel de um membro do grupo”.

Nesse tipo de observação, o pesquisador, para Lakatos e Marconi (2003, p. 194), “enfrenta grandes dificuldades para manter a objetividade, pelo fato de exercer influência no grupo, ser influenciado por antipatias ou simpatias pessoais pelo choque do quadro de referência entre observador e observado.” Na ocasião, o pesquisador tem contato direto com os participantes e de certa forma se torna participante, fazendo com que o desafio em manter a neutralidade científica seja ainda maior do que quando são utilizadas outras técnicas de investigação.

Embora uma das etapas da pesquisa tenha sido a aplicação das HQs em sala de aula, constituindo assim uma pesquisa de natureza aplicada, a mesma não assume um caráter experimental, pois o pesquisador, enquanto professor, incluiu o recurso em sua prática de ensino e observou sua utilização pelos estudantes por meio de um atividade em formato de questionário e após isso coletou os dados referentes a essa aplicabilidade.

Essa distinção entre observação e experimentação é esclarecida por Gil (2008, p. 16) ao dizer que “[...] nos experimentos o cientista toma providências para que alguma coisa ocorra, a fim de observar o que se segue, ao passo que no estudo por observação apenas observa algo que acontece ou já aconteceu”.

Para Gil (2008), em pesquisas sociais, como as do âmbito educacional, é cabível a utilização do método observacional em vários momentos e etapas, mas isso não isenta o pesquisador de combiná-lo com outros métodos. Sobre isso, na análise de dados, foram adotados outros três: o método estatístico, o comparativo e o fenomenológico. Embora se trate de uma pesquisa com uma abordagem qualitativa, as técnicas estatísticas foram importantes na tabulação dos dados, facilitando a visualização dos mesmos no processo de análise e reforçando sua interpretação. Sobre o uso do método estatístico em pesquisas sociais, Gil (2008) esclarece que esse assume a funcionalidade em auxiliar o pesquisador na organização das informações obtidas na observação e aplicação dos questionários e atividades.

O método comparativo, conforme Gil (2008, p.16), “[...] procede pela investigação de indivíduos, classes, fenômenos ou fatos, com vistas a ressaltar as diferenças e similaridades entre eles”. Assim, após organizar em gráfico e tabelas os dados e as informações coletadas nos questionários-atividades, aplicados antes e depois do uso das HQs em cada sequência didática, associadas às respostas escritas e produções não verbais dos discentes, foi possível comparar os resultados das atividades pré-utilização das HQs com os resultados da atividade pós-utilização das narrativas.

Essa comparação proporcionou a verificação das reais contribuições desse gênero textual como recurso didático-pedagógico. Porém, tal análise comparativa incluía a subjetividade dos estudantes em algumas respostas dos questionários-atividades, por isso o método fenomenológico tornou-se indispensável.

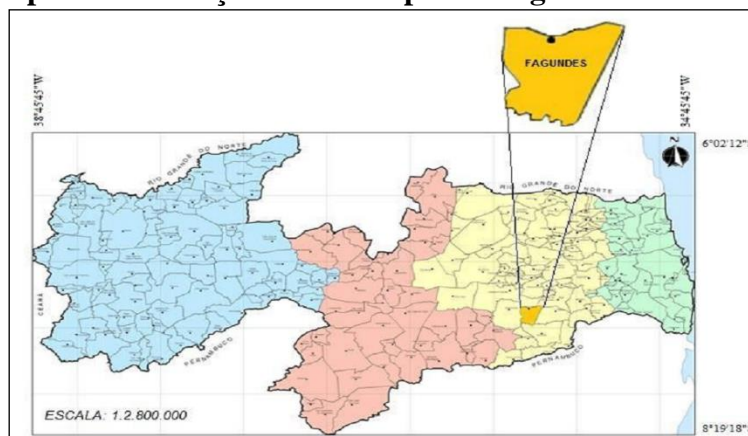
A pesquisa fenomenológica parte do cotidiano, da compreensão do modo de viver das pessoas, e não de definições e conceitos, como ocorre nas pesquisas desenvolvidas segundo a abordagem positivista. Assim, a pesquisa desenvolvida sob o enfoque fenomenológico procura resgatar os significados atribuídos pelos sujeitos ao objeto que está sendo estudado (GIL, 2008, p. 15).

Como a pesquisa contemplou, na produção das HQs, a contextualização dos conteúdos de geografia no cotidiano dos estudantes, as atividades-questionários eram de caráter misto, trazendo, além das questões fechadas, perguntas abertas. Assim, o método fenomenológico se fez necessário, uma vez que o pesquisador precisou atentar para a subjetividade contida nas respostas dos estudantes nesses itens, os quais demonstraram em seus escritos e em suas produções não verbais percepções em relação ao objeto de estudo vinculadas às suas vivências e visões de mundo.

### 3.2 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA-CAMPO DA PESQUISA

A instituição educacional escolhida como campo da pesquisa foi a E. E. E. F. M. Joana Emília da Silva, situada na cidade de Fagundes no estado da Paraíba (Figura 03), a qual se limita ao norte com o município de Campina Grande (28 km); ao Sul com a cidade de Aroeiras (30 km); a leste com os municípios de Itatuba e Ingá (ambos a 30 km), e a oeste com a cidade de Queimadas (18 km). O município apresenta cerca de 11.800 habitantes, está localizado no agreste paraibano, na microrregião de Campina Grande, possuindo aproximadamente 160.101 km<sup>2</sup>, distanciando-se da capital estadual, João Pessoa, 120 km via BR 230, para isso, na altura do quilômetro 136, deixa-se a BR 230 para seguir pela PB 100, que liga o Distrito de Galante (Campina Grande) à cidade de Fagundes.

**Figura 3- Mapa da localização do município de Fagundes no estado da Paraíba**



**Fonte:** Barbosa (2011).

De acordo com dados informados pelo Secretaria Municipal de Educação da cidade de Fagundes-PB, o município apresentou, no ano de 2019, um total de 36 instituições educacionais (com Educação Básica) em funcionamento. Sendo 32 pertencentes à rede pública municipal de ensino, duas à rede estadual e duas à particular. Desse quantitativo, 30 instituições estão situadas na zona rural, todas municipais e em sua maioria grupos escolares voltados à educação infantil com turmas multisseriadas, porém, entre eles, verifica-se a existência de 2 escolas com oferta de todos os anos do Ensino Fundamental.

Já na zona urbana, estão localizadas seis instituições, que estão distribuídas da seguinte forma: uma creche municipal de educação infantil; três escolas que fornecem da educação infantil ao 9º ano do Ensino Fundamental, sendo elas uma escola da rede

municipal e duas da rede particular; uma instituição da rede estadual com apenas o Ensino Fundamental e a escola-campo da pesquisa (Figuras 04 e 05), com a segunda fase do Ensino Fundamental e Ensino Médio, além de educação para Jovens e Adultos – EJA.

**Figura 4 - Fachada da E.E.E.F.M. Joana Emília da Silva**



**Fonte:** Acervo do pesquisador (2019).

**Figura 5 - Hall de entrada da E.E.E.F.M. Joana Emília da Silva**



**Fonte:** Acervo do pesquisador (2019).

A escola-campo da pesquisa funciona nos turnos manhã, tarde e noite, atendendo a uma demanda estudantil, cuja faixa etária compreende crianças, pré-adolescentes, adolescentes e adultos. Possuía no ano de 2019 um número de 1.042 (um mil e quarenta e dois) discentes regularmente matriculados, sendo 511 (quinhentos e onze) estudantes distribuídos em quinze turmas de Ensino Fundamental; 525 (quinhentos e vinte e cinco) distribuídos em quinze turmas de Ensino Médio e em uma turma única do EJA; e 6 (seis) estudantes em uma turma de AEE.

Pertencente à Rede Estadual de Ensino do Estado da Paraíba e vinculada à 3ª Gerência Regional de Educação (Campina Grande), tal instituição de ensino é mantida pelos programas: Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE); Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), todos implementados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). A escola também está interligada às políticas públicas nacionais, participando de projetos como as Olimpíadas de Matemática, Química e Língua Portuguesa, da Prova Brasil e de Programa Bolsa Família, entre outros. Além de programas educacionais do Governo Federal como o Mais Educação.

O corpo discente é formado por estudantes oriundos das zonas rural e urbana da cidade de Fagundes e de municípios vizinhos, como Queimas-PB e Campina Grande-

PB. Entre os quais estão desde aqueles pertencentes a famílias com um valor aquisitivo compatível com a classe média brasileira, com pais que possuem nível superior, até alunos que residem em condições mais humildes, cujos familiares não sabem ler, nem escrever ou são considerados analfabetos funcionais.

Em 2019, a escola apresentava, em sua maioria, alunos cursando o ensino básico regular e uma parcela menor com distorções idade-série que fazem parte do EJA e do Alumbrar (projeto do Governo do Estado criado para “corrigir” essas distorções no Ensino Fundamental II).

Sobre os problemas enfrentados pela instituição escolhida, constata-se situações inerentes às escolas públicas brasileiras, como a evasão escolar, distorções idade-série em uma parcela dos discentes, falta ou demora na assistência técnica de determinados recursos tecnológicos, dificuldades de aprendizagem por parte de alguns alunos, ausência da família de alguns discentes, além da escassez e/ou atrasos nos repasses dos investimentos financeiros de ordem pública. Porém, a comunidade escolar consegue superar as dificuldades a partir do empenho de todos os agentes da escola, com planejamentos, execuções de projetos e eventos interdisciplinares que estimulam o protagonismo juvenil, entre outras ações.

Em relação à estrutura física da escola-campo, além de 14 salas de aula, o lugar conta com um laboratório de informática, que funciona também como sala de multimídia, pois além de computadores, é composto por aparelhos de TV, DVD, retroprojetor e Datashow, tal laboratório é utilizado no horário normal das aulas, tanto por professores quanto pelos os alunos em pesquisas; destaca-se também o laboratório de ciências com equipamentos utilizados nas disciplinas de Química, Física, Biologia e Geografia; um laboratório de robótica com equipamentos que aproximam os estudantes das inovações tecnológicas presentes no contexto global atual. Também compõe a escola, uma ampla biblioteca, a qual tem um acervo de Geografia diversificado com livros atualizados, atlas, enciclopédias e livros paradidáticos, os quais são organizados por séries, a mesma também conta com alguns recursos didáticos (mapas, globos, entre outros), utilizados tanto na aula e de geografia como em outras disciplinas.

A escola apresenta um Projeto Político Pedagógico (PPP) compatível com as propostas do PNE, sendo o mesmo atualizado todos os anos. De acordo com o PPP, a instituição realiza durante seu calendário anual uma série de atividades e projetos pedagógicos, entre os quais se destacam: a Gincana Estudantil, a Mostra Pedagógica, os

Simulados, os Jogos Escolares, os Plantões pedagógicos, aulas de campo e visitas periódicas à biblioteca municipal.

Conforme o documento da escola, é indispensável o esforço de todos os professores, independente da disciplina, para um melhor desempenho dos alunos nas áreas de matemática e português. Tal exigência surge da necessidade de levantar os índices da instituição nos exames nacionais como IDEB e estaduais como o IDEPB. No entanto, sabe-se da importância de trabalhar práticas de leitura e interpretação textual de forma interdisciplinar, não apenas visando a esses exames, mas, principalmente, à uma formação integral, crítica e reflexiva do estudante.

A escolha pela E.E.E.F.M. Joana Emília da Silva justifica-se pelas competências exigidas tanto nos Parâmetros Curriculares Nacionais quanto no PPP da escola, uma vez que reforçaram a importância de introduzir as HQs como recursos didático-pedagógicos no ensino de geografia nessa instituição de ensino.

As HQs trazem para sala de aula a prática da leitura e a interpretação de textos verbais e não verbais, além dos conceitos geográficos configurados no contexto de vivências dos sujeitos. No caso dos estudantes do 6º ano, como já foi discutido, o gênero abordado traz consigo um importante fator motivacional, pois se trata de uma estrutura gramatical e gráfica condizente com a idade-série em que esses se encontram.

Por possuir quatro turmas dessa série da educação básica, que apresentam níveis de aprendizagens diferentes, a realização da pesquisa nessa instituição possibilita a verificação da aplicabilidade desse recurso didático-pedagógico, como elemento impulsionador das habilidades e competências necessárias ao desenvolvimento da prática docente e da construção do conhecimento discente, tanto daqueles estudantes com desempenho considerado adequado ou avançado quanto daqueles que se encontram em uma classificação de aprendizagem abaixo do esperada para o 6º ano.

### 3.3 CARACTERIZAÇÃO DAS ETAPAS DA PESQUISA

O desenvolvimento desta investigação seguiu alguns procedimentos metodológicos, os quais foram divididos em oito etapas. Estas se estenderam em um período entre o final do primeiro semestre de 2018 até o final do primeiro semestre de 2020. As oito etapas foram: pesquisa e revisão bibliográfica; planejamento das atividades; observação das aulas e escolha das turmas participantes; elaboração das



sequências didáticas e das HQs; aplicação das sequências didáticas; produção e revisão textual; tabulação e análise dos dados e conclusão do produto final desta pesquisa.

### **3.3.1 Primeira etapa: pesquisa e revisão bibliográfica**

A primeira etapa tratou de uma pesquisa bibliográfica e documental sobre a temática e o objeto de estudo abordado. Foi realizada entre os meses de maio e dezembro de 2018, ocorrendo revisões da bibliografia ao longo do ano de 2019. Foi iniciada com leituras relacionadas à prática de ensino de geografia e ao currículo estabelecido pela BNCC, estabelecendo ligações com a LDB e os PCNs, seguindo para leituras que fundamentaram as ações docentes e as abordagens conteudistas contextualizadas com o cotidiano dos aprendentes.

A pesquisa bibliográfica continuou objetivando-se em literaturas que traziam como centro de suas discussões a aplicabilidade de HQs nos processos de ensino e de aprendizagem. Prosseguindo com leituras que destacavam o uso da plataforma *Pixton* como ferramenta a ser utilizada pelo professor na construção das HQs e seus benefícios e potencialidades educativas. Para tanto, foi necessário realizar uma busca no catálogo de publicações de pós-graduação da CAPES. Essa etapa também incluiu leituras a respeito dos aspectos metodológicos do estudo, garantindo uma melhor fundamentação sobre a natureza da pesquisa, o tipo de abordagem adotada e suas características.

### **3.3.2 Segunda etapa: planejamento das atividades**

A etapa do planejamento é, sem dúvidas, um dos momentos mais importantes de uma pesquisa ou da rotina docente de um professor, pois é nessa ocasião que o profissional e/ou pesquisador define os caminhos metodológicos a serem seguidos, as possíveis interrupções, as possibilidades de adaptações e o que se pretende alcançar. Dedicar tempo ao planejamento significa organizar de forma sistemática as ações a serem realizadas, com segurança e eficácia. Pensando nisso, o planejamento das ações ocorreu em dois momentos, o primeiro antes da observação das turmas e o segundo entre a observação e a aplicação.

O planejamento inicial, antes da observação, compreendeu o período entre os meses de janeiro e março de 2019 e foi essencial para as definições das atividades das

etapas seguintes, assim como para a elaboração das HQs, a organização das sequências didáticas e a seleção dos conteúdos a serem abordados.

Os conteúdos foram selecionados conforme o currículo da disciplina, a rotina escolar e o planejamento do professor titular. Sendo eles: unidades de relevo, climas e formações vegetais. Ressaltando a forma como o ser humano ocupa/utiliza as diferentes formas e os recursos da superfície terrestre no mundo, no Brasil e no município de Fagundes-PB.

No primeiro momento, o pesquisador, juntamente com o professor titular, analisou o plano de ensino de geografia do 6º ano da escola-campo, verificou os conteúdos que já haviam sido trabalhados e aqueles que seriam discutidos nos bimestres subsequentes. Após a escolha da matéria que seria abordada, houve a análise do livro didático *Geografia: homem e espaço* (Figura 06), dos autores Lucci e Branco (2015).

Foi verificada a organização da grade curricular distribuída em unidades temáticas, a linguagem utilizada nos textos e o perfil dos exercícios sugeridos pelos autores, os quais variavam desde atividades simples de ficção à interpretação textual, utilizando imagens, mapas e gráficos.

**Figura 6 - Livro didático da escola-campo da pesquisa**



**Fonte:** Lucci e Branco (2015).

O livro apresenta quatro unidades temáticas, a primeira refere-se à abordagem conceitual sobre as categorias de lugar e espaço, além de noções básicas de cartografia, localização e orientação, formação do planeta, os movimentos da terra e suas consequências. A segunda está voltada para a geologia geral da Terra, tendo como

destaque os conteúdos de unidades de relevo terrestre, as características do relevo brasileiro e os tipos de rochas e solos.

A terceira trabalha as características da atmosfera terrestre, os conjuntos climáticos, as formações vegetais e a hidrografia mundial e brasileira. Já a quarta e última unidade temática, aborda as fontes de energia e as questões ambientais decorrentes da exploração dos recursos naturais.

A linguagem utilizada pelos autores é clara e de fácil compreensão, porém, em se tratando de geografia física, os textos são munidos de conceitos, termos e expressões técnicas peculiares da geologia, geomorfologia, climatologia, ecologia, cartografia, entre outras áreas do conhecimento relacionadas aos conteúdos.

Um ponto que deve ser chamado atenção é que para entender textos dessa natureza é necessário recorrer a recursos que disponham de significados das nomenclaturas e termos científicos neles contidos, uma prática que, na maioria das vezes, o público em questão não realiza, cabendo ao professor uma atenção maior para essa necessidade.

Já no que se refere ao caráter multimodal, o livro didático apresenta uma variedade de imagens, mapas e gráficos que auxiliam na interpretação textual e agregam significado ao assunto abordado, no entanto, como é comum nesse tipo de literatura, observou-se a inexistência de imagens ou mapas relacionados aos aspectos locais ou regionais. Em geral, os livros didáticos trabalham os conceitos teóricos com base no contexto da região onde são produzidos. E em se tratando do Brasil, o destaque acaba sendo para a região Sudeste.

Após conversar com os professores sobre suas metodologias de ensino, analisar o livro didático e o cronograma da disciplina, o pesquisador se dedicou à criação das histórias em quadrinhos na plataforma e à elaboração das atividades-questionários que seriam aplicadas nas aulas e apresentou todo esse material aos docentes de geografia da série escolhida. A partir disso, seguiu com as observações das quatro turmas de 6º ano do Ensino Fundamental, a fim de selecionar as duas turmas participantes.

Em seguida, ocorreu o segundo momento do planejamento, que compreendeu o mês de junho de 2019. Ocasão em que o pesquisador revisou os recursos e as sequências didáticas elaboradas no planejamento inicial e realizou alterações nas atividades e HQs já elaboradas no intuito de adequá-las à realidade e às necessidades dos estudantes e aos níveis de aprendizagem das turmas selecionadas, visto que, em se

tratando de pesquisa-ação, além de obter dados, a aplicação tem que apresentar um caráter pedagógico e o pesquisador deve considerar e se preocupar com as possibilidades de aprendizagem dos estudantes participantes.

### 3.3.3 Terceira etapa: observação das aulas e escolha das turmas participantes

A terceira etapa foi desenvolvida entre os meses de abril e maio de 2019 e teve como objetivo a observação às aulas nas quatro turmas do 6º ano do Ensino Fundamental, pertencentes à escola-campo, e a aplicação de um questionário-diagnóstico. A partir das observações, houve a escolha das duas turmas participantes da pesquisa.

A primeira ação da observação foi uma conversa informal com os pais dos estudantes, com os professores de geografia das turmas presentes, a fim de esclarecer a finalidade da pesquisa. A reunião aconteceu no dia do primeiro plantão pedagógico escolar, no final do 1º bimestre, cujos pais/responsáveis conversaram com os docentes acerca de assuntos relacionados ao desempenho escolar dos estudantes. Em seguida, a direção da instituição disponibilizou uma sala de aula em que os mesmos se dirigiram para conversar com o pesquisador e com os professores de geografia das turmas. Após a reunião, os responsáveis autorizaram a realização da observação e com a concordância dos estudantes foram feitas as observações das aulas dos docentes, os quais permitiram a presença do pesquisador em suas classes, para, a partir disso, selecionar as turmas/participantes.

Conforme esclarece Barton e Lee (2015), em se tratando de pesquisas em geral, é imprescindível a responsabilidade com a vida dos participantes, principalmente no que se diz respeito à ética e à privacidade. E como o caso envolve o desenvolvimento educacional, a cautela maior foi para que as ações do pesquisador não comprometessem o processo de aprendizagem dos estudantes.

Além da autorização do professor titular de geografia de cada turma, em disponibilizar suas aulas para o desenvolvimento da pesquisa, só foram incluídos na mesma os estudantes que concordaram em participar e cujos pais/responsáveis autorizaram a participação desses.

O pesquisador assumiu a função de lecionar a disciplina de geografia nas turmas participantes durante as aulas dedicadas à pesquisa. Como ponto de exclusão, foi utilizado o ato de restringir a participação daqueles que não apresentaram a assinatura

do TCLE ou não quiseram participar. Os estudantes que não tiveram interesse em participar e/ou não foram autorizados pelos pais/responsáveis não sofreram perda de conteúdo, pois as aulas referentes à matéria foram ministradas pelo professor titular de cada turma, de forma paralela em outra sala de aula.

A escola possuía 4 turmas de 6º ano do Ensino Fundamental e dois professores de Geografia. Um professor para as turmas do turno da manhã, o 6º ano A com 30 estudantes e o 6º ano B com 22 discentes; outro professor para as duas turmas do turno da tarde, o 6º ano C com 33 estudantes e o 6º ano D com 20 discentes. Somando um total de 105 matrículas nessa série do Ensino Fundamental. As observações ocorreram ao longo de duas semanas, sendo quatro aulas em cada turma, com aplicação do questionário-diagnóstico (Apêndice A).

Houve uma preocupação e cuidado para que a presença do pesquisador em sala não intimidasse os alunos nem interferissem em seus comportamentos ao longo das aulas. Assim, todo o período dedicado à etapa de observação foi acompanhado pelos professores titulares das turmas, inclusive a aplicação dos questionários-diagnósticos (Figuras 07 e 08).

**Figura 7 - Observação de uma turma participante na aula da professora titular da disciplina de geografia**



**Fonte:** Acervo do pesquisador (2019).

**Figura 8 - Aplicação do questionário-diagnóstico na companhia da professora titular da turma participante**

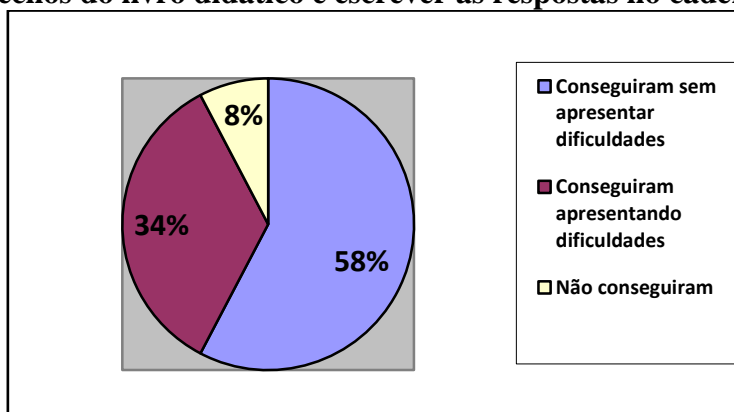


Fonte: Acervo do pesquisador (2019).

Depois das observações, verificando e numerando quais estudantes conseguiam ler um parágrafo de um texto do livro didático e escrever uma resposta no caderno, chegou-se à conclusão que as turmas apresentavam níveis de aprendizagens diferentes, conforme Gráficos 01, 02, 03 e 04.

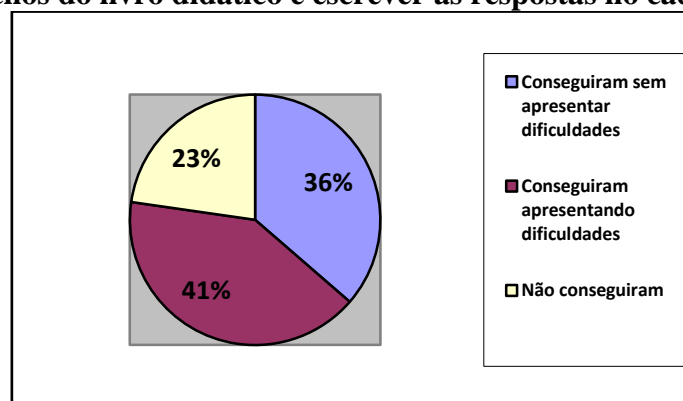
Enquanto as turmas “A” e “D” eram formadas por estudantes que, em sua maioria, apresentavam um nível de aprendizagem mais adequado no tocante à leitura e à escrita; as turmas “B” e “C” eram constituídas, na maior parte, por alunos acima da idade adequada para a série (entre 11 anos) e com dificuldades referentes ao processo de alfabetização.

**Gráfico 1 - Estudantes do 6º ano “A” que conseguiram ler trechos do livro didático e escrever as respostas no caderno**



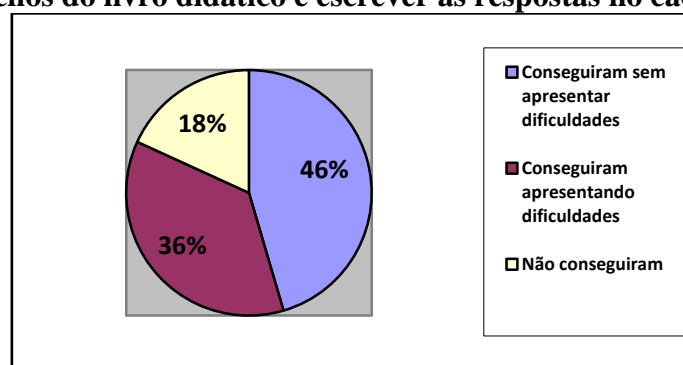
Fonte: Elaborado pelo autor da pesquisa (2019).

**Gráfico 2 - Estudantes do 6º ano “B” que conseguiram ler trechos do livro didático e escrever as respostas no caderno**



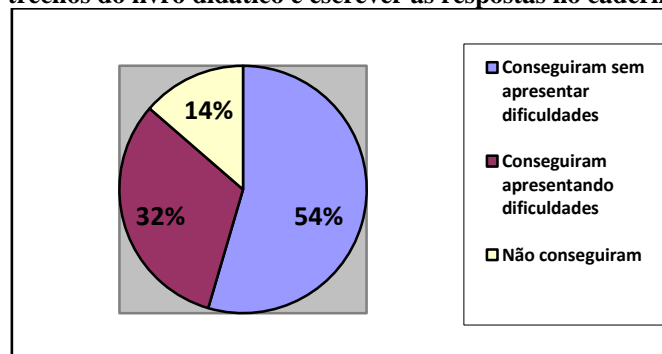
Fonte: Elaborado pelo autor da pesquisa (2019).

**Gráfico 3 - Estudantes do 6º ano “C” que conseguiram ler trechos do livro didático e escrever as respostas no caderno**



Fonte: Elaborado pelo autor da pesquisa (2019).

**Gráfico 4 - Estudantes do 6º ano “D” que conseguiram ler trechos do livro didático e escrever as respostas no caderno**



Fonte: Elaborado pelo autor da pesquisa (2019).

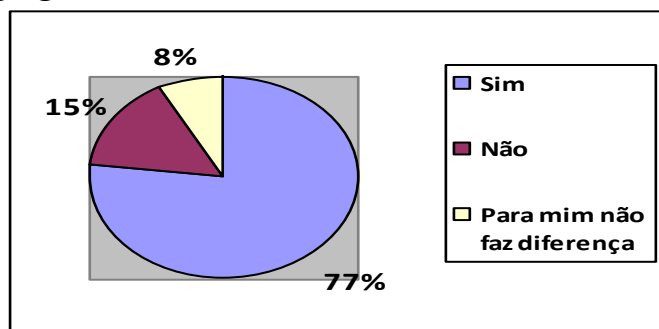
O 6º ano “A” mostrou-se a turma mais participativa no decorrer das aulas, foi perceptível o comprometimento dos estudantes na realização das atividades propostas em sala e direcionadas para casa, refletindo em um bom desempenho no que diz respeito às notas bimestrais, além de um melhor comportamento durante a aula do professor. Já no 6º ano “B”, apesar do seu menor número de estudantes, em relação ao

6º ano “A”, foram detectados alguns alunos estudantes acima da idade adequada para a série. Também foi constatado um mau comportamento por parte da turma. Verificaram-se dificuldades de leitura e escrita em parte da turma; enquanto outros, pareciam não terem sido alfabetizados na idade correta.

Ao longo das observações nas turmas do turno da tarde, sobretudo no 6º ano “C”, foram percebidas as dificuldades de alguns estudantes em aferir informações básicas de um texto e até mesmo escrever as repostas no caderno. Para tentar “amenizar” a situação, promovendo-se possibilidades e oportunidades de aprendizagem, os professores dessa turma passaram a realizar atividades avaliativas diferenciadas das realizadas nas demais turmas de 6º ano da escola. A direção escolar identificou quais discentes apresentavam maiores dificuldades de aprendizagem advindas da deficiência no processo de alfabetização, conversou com os pais e agendou aulas direcionadas com uma professora pedagoga, no contraturno, a fim de que esses discentes pudessem vir a superar tais deficiências.

Concluiu-se que os 6º anos “C” e “D” demonstraram características parecidas com o 6º ano “A”, no que se refere ao comportamento dos estudantes, observou-se também o comprometimento dos estudantes na realização das atividades, os quais se mostraram muito participativos. E no que se refere aos índices de aprendizagem, contactou-se que grande parte dos estudantes da turma “C” apresentou as mesmas características do 6º ano “B”. Já no 6º ano “D”, esses problemas aconteciam de forma isolada e o desempenho da turma era mais semelhante ao 6º ano “A”. No entanto, independente dos níveis de aprendizagem, a maioria dos discentes de todas as turmas demonstrou interesse ao ser questionada se gostaria que o professor de Geografia utilizasse HQs em suas aulas, conforme Gráficos 05, 06, 07 e 08.

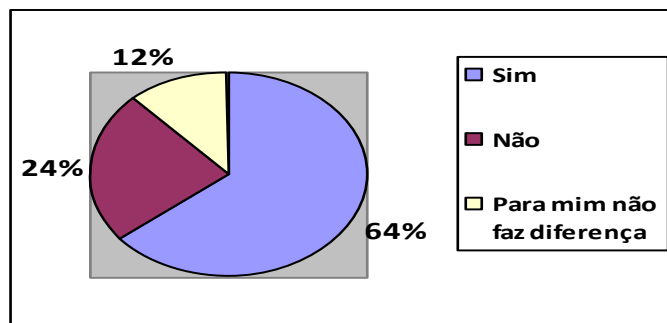
**Gráfico 5 - Percentual de estudantes que gostariam que o professor de geografia utilizasse HQs em suas aulas ano 6º ano “A”**



Fonte: Elaborado pelo autor da pesquisa (2019).

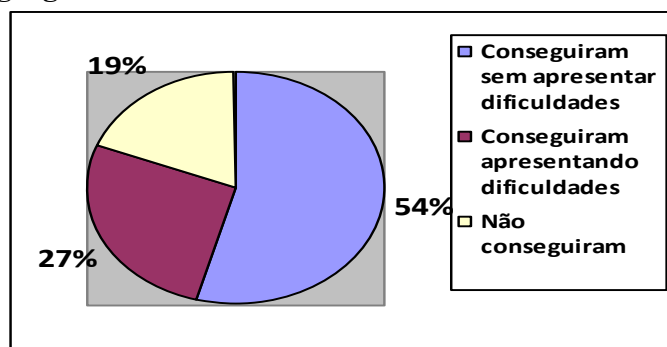


**Gráfico 6 - Percentual de estudantes que gostariam que o professor de geografia utilizasse HQs em suas aulas ano 6º ano “B”**



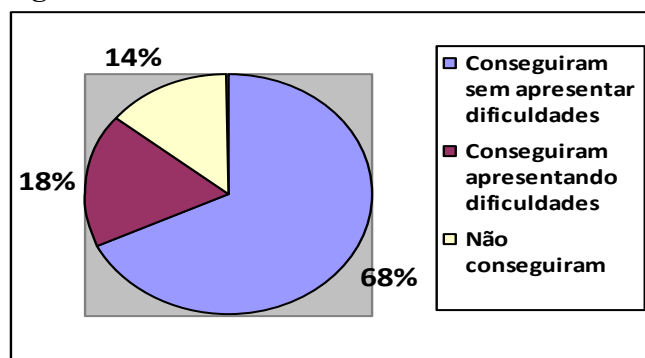
Fonte: Elaborado pelo autor da pesquisa (2019).

**Gráfico 7 - Percentual de estudantes que gostariam que o professor de geografia utilizasse HQs em suas aulas ano 6º ano “C”**



Fonte: Elaborado pelo autor da pesquisa (2019).

**Gráfico 8 - Percentual de estudantes que gostariam que o professor de geografia utilizasse HQs em suas aulas ano 6º ano “D”**

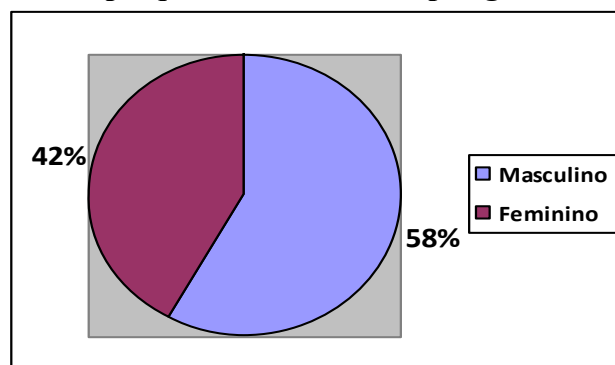


Fonte: Elaborado pelo autor da pesquisa (2019).

A partir das observações, o pesquisador decidiu aplicar as HQs com duas turmas. A primeira, além de demonstrar a maior aceitação em relação ao uso do recurso didático pedagógico proposto, apresentou um nível de aprendizagem considerado adequado para a etapa de ensino, 6º ano “A” no turno da manhã (Gráficos 09 e 10).

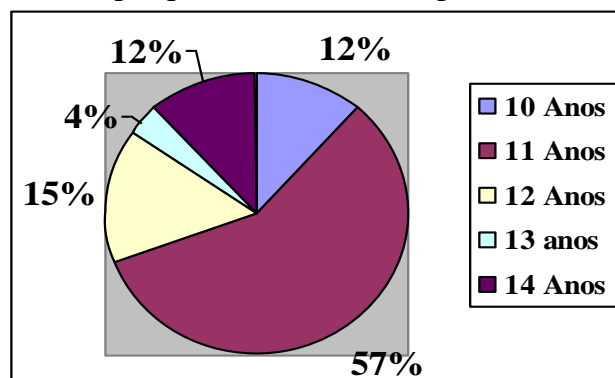
Dos 30 (trinta) estudantes, todos residentes na zona urbana da cidade de Fagundes-PB, 26 (vinte e seis) tiveram a autorização dos responsáveis legais para participar da pesquisa, os demais tiveram a permissão para participar das aulas, fazer as atividades propostas, porém, os seus responsáveis não autorizaram que os dados fossem utilizados na pesquisa.

**Gráfico 9 - Divisão dos participantes da pesquisa do 6º ano “A” por gênero**



Fonte: Elaborado pelo autor da pesquisa (2019).

**Gráfico 10 - Divisão dos participantes da pesquisa do 6º ano “A” por idade**



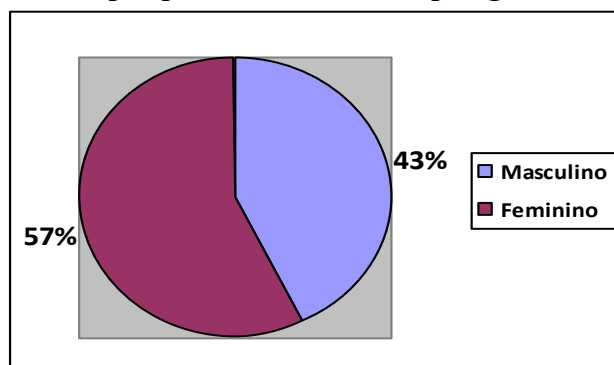
Fonte: Elaborado pelo autor da pesquisa (2019).

A outra turma foi escolhida por ter apresentado o menor índice de aceitação ao uso das HQs. O que se tornou um desafio para o pesquisador. Trata-se do 6º ano “C”, turno da tarde (Gráficos 11 e 12), o qual apresentou um maior número de alunos com dificuldades de aprendizagem.

Dos 33 (trinta e três) estudantes, em sua maioria residentes na zona rural do município de Fagundes-PB, 28 (vinte e oito) tiveram a autorização dos responsáveis legais para participar da pesquisa.

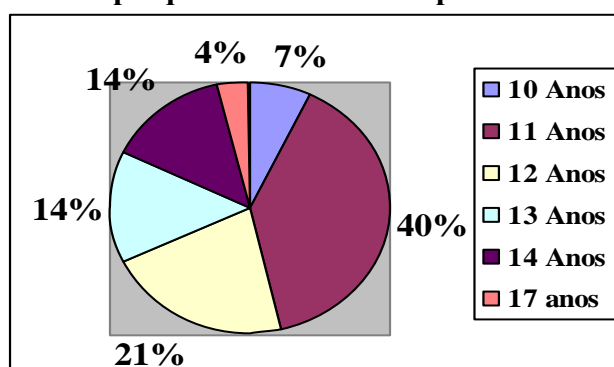
Os demais, assim como ocorreu no 6º ano “A”, tiveram a permissão para participar das aulas, fazer as atividades propostas, porém, os seus responsáveis não autorizaram que os dados fossem utilizados na pesquisa. Somando assim um total de 54 (cinquenta e quatro) estudantes participantes.

**Gráfico 11 - Divisão dos participantes da pesquisa do 6º ano “C” por gênero**



Fonte: Elaborado pelo autor da pesquisa (2019).

**Gráfico 12 - Divisão dos participantes da pesquisa do 6º ano “C” por idade**



Fonte: Elaborado pelo autor da pesquisa (2019).

As duas turmas foram escolhidas, pois, apesar dos diferentes níveis de aprendizagem, ambas se mostraram participativas e comprometidas com o processo educacional. O diferente percentual de aceitação quanto ao uso das HQs em sala de aula entre uma e outra tornou possível verificar até que ponto um recurso didático, elaborado pelo professor a partir da contextualização dos conteúdos disciplinares no cotidiano dos estudantes, como as HQs construída na *Pixton*, pode motivar e potencializar o desenvolvimento de competências e habilidades, auxiliando na superação das dificuldades e deficiências dos discentes e docentes.

### 3.3.4 Quarta etapa: elaboração das sequências didáticas e das HQs

Como já foi dito, como parte do planejamento inicial (entre os meses de janeiro e março de 2019), ocorreu a elaboração das sequências didáticas, incluindo os questionários-atividades utilizados no início e no final de cada sequência e das HQs. De forma individual, o professor-pesquisador elaborou uma sequência didática e uma história em quadrinho para cada conteúdo abordado (Quadros 04, 05 e 06). Porém, as sequências e as HQs sofreram algumas alterações no mês de junho, a partir das ponderações realizadas pelos professores titulares e dos perfis das turmas participantes. Isso ocorreu porque, posteriormente à observação diagnóstica, os recursos foram revisados e apresentados aos professores titulares antes de sua aplicação.

**Quadro 4 - Sequência didática sobre o conteúdo “relevo”**

SEQUÊNCIA DIDÁTICA – RELEVO	
<b>OBJETIVOS</b>	
Conceituar Relevo; Conhecendo as principais características das unidades do relevo terrestre; Caracterizar o relevo brasileiro; Identificar as principais formações do relevo local.	
<b>CONTEÚDOS</b>	
Conceito de Relevo; Unidades do relevo terrestre; Características do relevo brasileiro; Formação dos baixos planaltos costeiros, planalto da Borborema, planície e depressão do Rio Paraíba e planície sertaneja.	
<b>PRIMEIRO MOMENTO – DURAÇÃO DE 2 AULAS DE 45 MINUTOS</b>	
<b>PRIMEIRA AULA</b>	<b>SEGUNDA AULA</b>
<b>AÇÕES</b>	<b>AÇÕES</b>
Conversa inicial sobre o que a turma entende sobre o conteúdo abordado; Aula expositiva e dialogada sobre o conteúdo: unidades do relevo terrestre, relevo brasileiro e relevo local; Leituras compartilhadas com o uso do livro didático.	Utilização de aparelhos midiáticos para projeção ampliada de mapas e imagens digitais; Análise e discussão relacionadas ao material exibido; Aplicação do questionário-atividade sobre o conteúdo abordado.
<b>RECURSOS</b>	
Quadro Branco, apagador e pincel; Livro didático; Datashow; Material escolar do aluno; Atividades impressas.	
<b>SEGUNDO MOMENTO – DURAÇÃO DE 2 AULAS DE 45 MINUTOS</b>	
<b>PRIMEIRA AULA</b>	<b>SEGUNDA AULA</b>
Conversa inicial sobre dúvidas existentes sobre o conteúdo abordado nas aulas anteriores; Aula expositiva e dialogada sobre o conteúdo:	Utilização de aparelhos midiáticos para projeção ampliada de mapas, imagens e das HQs digitais; Análise e discussão relacionadas ao material

unidades do relevo terrestre, relevo brasileiro e relevo local; Leituras compartilhadas e discussão com o uso das HQs impressas e entregues aos estudantes.	exibido; Aplicação do questionário-atividade sobre o conteúdo abordado.
<b>RECURSOS</b>	
Quadro Branco, apagador e pincel; HQs digitais; Datashow; Material escolar do aluno; Atividades impressas.	
<b>AVALIAÇÃO</b>	
Contínua a partir da participação dos estudantes nas atividades propostas.	
<b>REFERÊNCIA</b>	
LUCCI, Elian Alabi; BRANCO, Anselmo Lazaro. <b>Geografia: homem e espaço.</b> (Coleção Geografia Ensino Fundamental) – 27. ed. São Paulo: Saraiva, 2015.	

**Fonte:** Dados da pesquisa de campo (2019).

### Quadro 5 - Sequência didática sobre o conteúdo “clima”

<b>SEQUÊNCIA DIDÁTICA – CLIMA</b>	
<b>OBJETIVOS</b>	
Conceituar Tempo e Clima; Conhecendo os principais conjuntos climáticos da atmosfera terrestre; Caracterizar os climas brasileiros; Identificar as principais características do clima local.	
<b>CONTEÚDOS</b>	
Conceitos de Tempo e Clima; Conjuntos climáticos mundiais; Características dos climas brasileiros; Aspectos gerais do clima tropical semiárido.	
<b>PRIMEIRO MOMENTO – DURAÇÃO DE 2 AULAS DE 45 MINUTOS</b>	
<b>PRIMEIRA AULA</b>	<b>SEGUNDA AULA</b>
<b>AÇÕES</b>	<b>AÇÕES</b>
Conversa inicial sobre o que a turma entende sobre o conteúdo abordado; Aula expositiva e dialogada sobre o conteúdo: diferença entre os conceitos de tempo e clima, características dos conjuntos climáticos mundiais, brasileiros e locais. Leituras compartilhadas com o uso do livro didático.	Utilização de aparelhos midiáticos para projeção ampliada de mapas e imagens digitais; Análise e discussão relacionadas ao material exibido; Aplicação do questionário-atividade sobre o conteúdo abordado.
<b>RECURSOS</b>	
Quadro Branco, apagador e pincel; Livro didático; Datashow; Material escolar do aluno; Atividades impressas.	
<b>SEGUNDO MOMENTO – DURAÇÃO DE 2 AULAS DE 45 MINUTOS</b>	
<b>PRIMEIRA AULA</b>	<b>SEGUNDA AULA</b>
Conversa inicial sobre dúvidas existentes sobre o conteúdo abordado nas aulas anteriores; Aula expositiva e dialogada sobre o conteúdo:	Utilização de aparelhos midiáticos para projeção ampliada de mapas, imagens e das HQs digitais; Análise e discussão relacionadas ao material

diferença entre os conceitos de tempo e clima, características dos conjuntos climáticos mundiais, brasileiros e locais. Leituras compartilhadas e discussão com o uso das HQs impressas e entregues aos estudantes.	exibido; Aplicação do questionário-atividade sobre o conteúdo abordado.
<b>RECURSOS</b>	
Quadro Branco, apagador e pincel; HQs digitais; Datashow; Material escolar do aluno; Atividades impressas.	
<b>AVALIAÇÃO</b>	
Contínua a partir da participação dos estudantes nas atividades propostas.	
<b>REFERÊNCIA</b>	
LUCCI, Elian Alabi; BRANCO, Anselmo Lazaro. <b>Geografia: homem e espaço.</b> (Coleção Geografia Ensino Fundamental) – 27. ed. São Paulo: Saraiva, 2015.	

**Fonte:** Dados da pesquisa de campo (2019).

### Quadro 6 - Sequência didática sobre o conteúdo “vegetação”

<b>SEQUÊNCIA DIDÁTICA – VEGETAÇÃO</b>	
<b>OBJETIVOS</b>	
Conceituar Biomas; Conhecendo as principais características das formações vegetais terrestres; Caracterizar os biomas nacionais; Identificar as principais característica das formações vegetais locais.	
<b>CONTEÚDOS</b>	
Conceito de Bioma; Formações vegetais mundiais; Características dos biomas brasileiros; Formação vegetal da Mata Atlântica, da Caatinga e da Zona de Transição Agreste.	
<b>PRIMEIRO MOMENTO – DURAÇÃO DE 2 AULAS DE 45 MINUTOS</b>	
<b>PRIMEIRA AULA</b>	<b>SEGUNDA AULA</b>
<b>AÇÕES</b>	<b>AÇÕES</b>
Conversa inicial sobre o que a turma entende sobre o conteúdo abordado; Aula expositiva e dialogada sobre o conteúdo: formações vegetais do Brasil e do mundo e as características dos biomas regionais e locais; Leituras compartilhadas com o uso do livro didático.	Utilização de aparelhos midiáticos para projeção ampliada de mapas e imagens digitais; Análise e discussão relacionadas ao material exibido; Aplicação do questionário-atividade sobre o conteúdo abordado.
<b>RECURSOS</b>	
Quadro Branco, apagador e pincel; Livro didático; Datashow; Material escolar do aluno; Atividades impressas.	
<b>SEGUNDO MOMENTO – DURAÇÃO DE 2 AULAS DE 45 MINUTOS</b>	
<b>PRIMEIRA AULA</b>	<b>SEGUNDA AULA</b>
Conversa inicial sobre dúvidas existentes sobre o conteúdo abordado nas aulas anteriores; Aula expositiva e dialogada sobre o conteúdo:	Utilização de aparelhos midiáticos para projeção ampliada de mapas, imagens e das HQs digitais; Análise e discussão relacionadas ao material



<p>formações vegetais do Brasil e do mundo e as características dos biomas regionais e locais. Leituras compartilhadas e discussão com o uso das HQs impressas e entregues aos estudantes.</p>	<p>exibido; Aplicação do questionário-atividade sobre o conteúdo abordado.</p>
<b>RECURSOS</b>	
<p>Quadro Branco, apagador e pincel; HQs digitais; Datashow; Material escolar do aluno; Atividades impressas.</p>	
<b>AVALIAÇÃO</b>	
<p>Contínua a partir da participação dos estudantes nas atividades propostas.</p>	
<b>REFERÊNCIA</b>	
<p>LUCCI, Elian Alabi; BRANCO, Anselmo Lazaro. <b>Geografia: homem e espaço.</b> (Coleção Geografia Ensino Fundamental) – 27. ed. São Paulo: Saraiva, 2015.</p>	

**Fonte:** Dados da pesquisa de campo (2019).

As mudanças nas sequências foram relacionadas ao número de aulas, que passou de três para quatro. Concluídas, cada sequência foi dividida em dois momentos. Cada um, foi formado por duas aulas de quarenta e cinco minutos, distribuídas ao longo de duas semanas.

Já com relação às alterações nas HQs, ocorreu a inclusão de quadrinhos incompletos no meio das histórias, para que os estudantes participassem da construção das mesmas (Figura 09). Dessa forma, o pesquisador valorizou a subjetividade de cada indivíduo em relação aos conteúdos abordados, permitindo aos estudantes, de forma lúdica, praticar os conhecimentos adquiridos e relacioná-los às suas percepções de mundo.

**Figura 9 - Trecho de uma HQ com atividades para os estudantes**

<b>Planalto das Guianas</b>	<b>Desenhe ou recorte e cole!</b>
<p>Este planalto compreende parte da Amazônia e é uma das formações geológicas mais antigas do Planeta Terra. Apresenta uma cobertura rochosa muito resistente ao processo de erosão provocado pelas atividades fluviais da região.</p> 	 <p>Estou curioso para saber</p>
<p>O Pico da Neblina, localizado neste planalto, é o ponto mais alto do Brasil. Você sabe quantos metros de altura ele tem? Então, vamos pesquisar! _____</p>	<p>Como se chama o pico mais alto do estado ou da cidade em que você mora? E qual a altitude? _____</p>

**Fonte:** Elaborada pelo autor da pesquisa (2019).

Para criação das HQ, foi necessário dedicar um período de tempo considerável, apesar da *Pixton* apresentar uma configuração simples de fácil manuseio, a mesma contém uma diversidade de ferramentas para serem utilizadas, o que possibilita ao usuário agregar uma riqueza de detalhes aos quadrinhos.

As possíveis dúvidas sobre a utilização da plataforma são fáceis de serem sanadas, devido aos inúmeros tutoriais disponíveis na internet. Mas, para facilitar o acesso, é coerente apresentar nesta pesquisa um rápido passo a passo, cuja primeira ação é a realização de um cadastro (Figura 10) na plataforma<sup>1</sup>.

O usuário deve clicar no ícone “Registre-se” na barra superior da página. Em seguida, é necessário escolher a finalidade de acesso à plataforma (Figura 11). Existem três opções, no entanto, a grátis é “*Pixton por diversão*”. O último passo do cadastro é preencher o formulário com as informações exigidas (Figura 12).

Vejam os abaixo as imagens referentes a esse primeiro acesso.

**Figura 10 - Registro na plataforma Pixton**



Fonte: Elaborada pelo autor da pesquisa (2019).

**Figura 11 - Escolha da opção por finalidade de uso da plataforma Pixton**



Fonte: Elaborada pelo autor da pesquisa (2019).

<sup>1</sup> Confira a Plataforma em: <https://www.pixton.com/br/>



**Figura 12 - Preenchimento de dados do usuário na plataforma Pixton**

Fonte: Elaborada pelo autor da pesquisa (2019).

Com o registro realizado, o usuário deve voltar à página inicial e clicar no ícone “conectar” (Figura 13). O acesso à plataforma será realizado mediante o *login*: e-mail e senha informados no registro (Figura 14). Após ter acesso, o usuário poderá visualizar histórias e outros participantes, avaliar as mesmas e iniciar a construção das suas próprias HQs. Para tanto, é preciso clicar na opção “Meus quadrinhos”, terceiro símbolo da esquerda para direita na parte superior da página (Figura 15).

Para conseguir manusear as ferramentas de criação, é necessário clicar na opção “Criar novo”, posicionada no centro da página (Figura 16). A partir daí, o usuário poderá escolher o estilo de HQ, a quantidade de quadrinhos que sua história possuirá, a temática, os personagens, entre outros elementos, vejamos:

**Figura 13 - Ícone de acesso à plataforma Pixton**

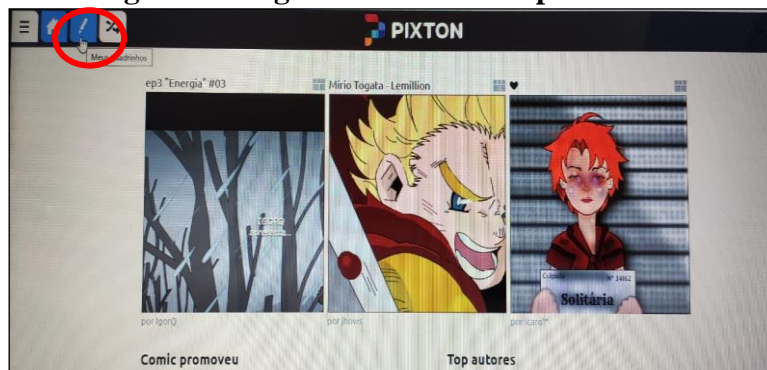


Fonte: Elaborada pelo autor da pesquisa (2019).

**Figura 14 - Login de acesso à plataforma**

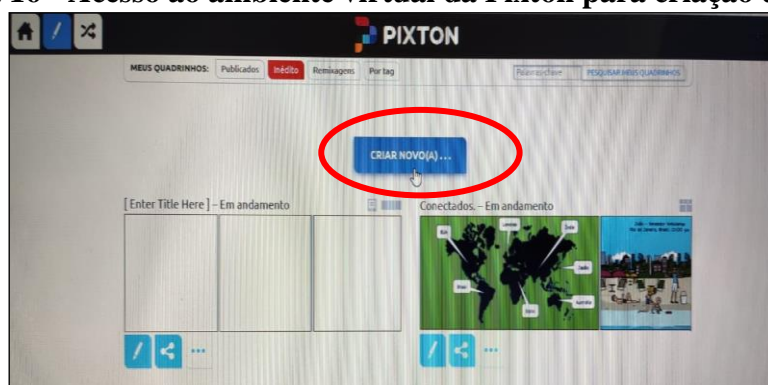
Fonte: Elaborada pelo autor da pesquisa (2019).

**Figura 15-Página do usuário na plataforma**



Fonte: Elaborada pelo autor da pesquisa (2019).

**Figura 16 - Acesso ao ambiente virtual da Pixton para criação das HQs**

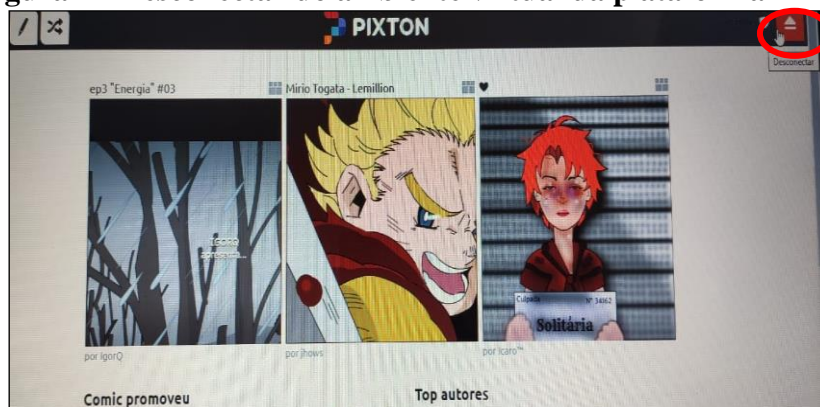


Fonte: Elaborada pelo autor da pesquisa (2019).

Para construir as HQs, a plataforma disponibiliza uma parte de suas ferramentas de forma gratuita, porém, oferece vários planos mensais de baixo custo financeiro, caso o usuário deseje publicar suas produções no seu catálogo digital, disponibilizando-as para outros usuários visualizar ou baixar suas produções em formatos PDF, PowerPoint ou imagens JPEG.

Para a realização desta pesquisa, foi necessário a adesão a um dos planos, já que as HQs precisavam ser baixadas em formato de PDF para serem impressas e entregues aos estudantes, bem como em PowerPoint para serem projetadas em sala de aula. Caso deseje sair do ambiente virtual da *Pixton*, o usuário basta apenas clicar no último símbolo da barra superior à direita e se desconectar (Figura 17). Podendo realizar o *login* novamente e quantas vezes desejar, lembrando que as produções incompletas ficam salvas no ambiente “Meus quadrinhos” e podem ser editadas e concluídas sempre que o usuário desejar.

**Figura 17-Desconectar do ambiente virtual da plataforma Pixton**



**Fonte:** Elaborada pelo autor da pesquisa (2019).

Conforme as seqüências didáticas, foram construídas três HQs, uma para cada conteúdo selecionado. E, como já foi dito, o livro didático serviu como referencial teórico na elaboração das HQs. O professor contextualizou os conteúdos da disciplina, apresentados no livro escolar, com a realidade local, considerando os conhecimentos prévios e as experiências de vida dos alunos identificadas nas observações.

Transformando todos esses elementos no roteiro e aspectos abordados nas HQs. Essa prática é definida por Ribeiro (2016) como sendo um mecanismo de retextualização, visto que significa transferir informações e/ou conceitos de um gênero para outro, ou seja, o professor-pesquisador fez uso da plataforma para construir os quadrinhos, transferindo para eles os conceitos do livro didático a serem estudados no bimestre, associando-os com elementos do cotidiano dos discentes e da realidade socioespacial da qual eles fazem parte. As HQs aprearam histórias que discutiam os conceitos abordados nas aulas anteriores, porém, com roteiros que aproximavam aspectos globais, nacionais e locais (Figuras 18, 19 e 20).

Suas histórias também trouxeram atividades que deveriam ser realizadas para chegar ao desfecho das mesmas. Fazendo uso de uma linguagem lúdica, as histórias decorriam dos relatos das viagens do personagem Rui, o qual conversava com os estudantes direto do seu próprio escritório de estudos ou a bordo do seu avião monomotor e do seu transporte terrestre, nos quais viajava pelo mundo visitando os pontos relatados nos conteúdos disciplinares do livro didático, mas, incluindo em suas andanças lugares da região, estado e cidade onde os estudantes moram.

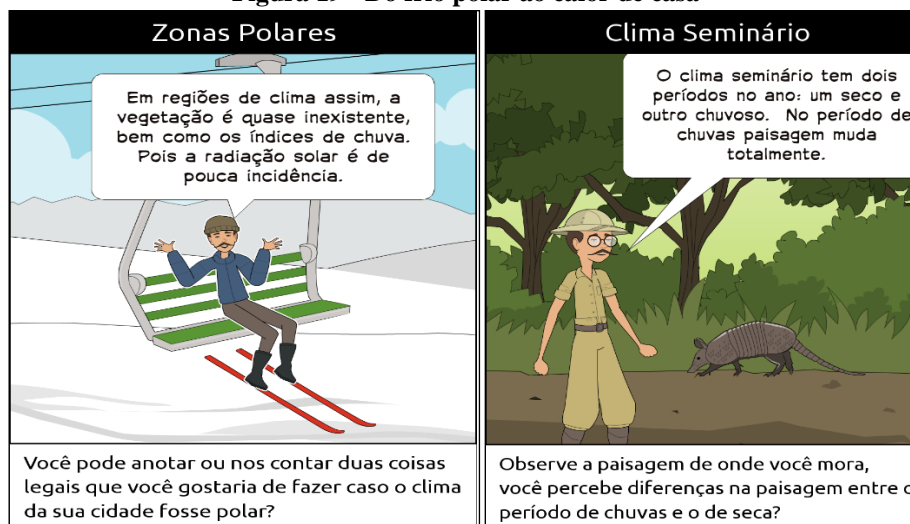
**Figura 18 - Trecho da HQ “Nas curvas do relevo brasileiro”**



**Fonte:** Elaborada pelo autor da pesquisa (2019).

A HQ sobre o conteúdo de relevo tinha como título: Nas curvas do relevo brasileiro, conforme visto na Figura 18, e partiu do questionamento sobre o fato de o Brasil não possuir montanhas. Discutiu sobre as unidades do relevo terrestre e relacionando-as com os aspectos nacionais, até chegar ao planalto da Borborema e na Serra do Bodopitá, localizada no Sítio Arqueológico Pedra de Santo Antônio, principal ponto turístico da cidade de Fagundes-PB.

**Figura 19 - Do frio polar ao calor de casa**



**Fonte:** Elaborada pelo autor da pesquisa (2019).

Nessa HQ relacionada ao conteúdo clima “Do frio polar ao calor de casa” (Figura 19), o personagem viajava por paisagens e localidades que representam as características climáticas mundiais e da própria cidade de Fagundes. Explorando, também, os conceitos de clima e tempo e os aspectos de cada conjunto climático.

**Figura 20-Trecho da HQ “Da África ao quintal de casa  
- Viagem pelos biomas terrestres”**



**Fonte:** Elaborada pelo autor da pesquisa (2019).

A HQ sobre vegetação tinha como título: Da África ao quintal de casa - viagem pelos biomas terrestres (Figura 20). Nessa história, o professor-pesquisador estabeleceu uma relação entre as formações vegetais do continente Africano e as existentes no nosso país, dando ênfase ao bioma da Caatinga presente no Nordeste brasileiro.

### 3.3.5 Quinta etapa: aplicação das sequências didáticas

A quinta etapa foi dividida em três momentos e corresponderam ao desenvolvimento das sequências didáticas. Foram abordados três conteúdos, cada um foi trabalhado em uma sequência, as quais foram divididas em dois encontros. Cada sequência teve a duração de quatro aulas com 45 minutos.

Na ocasião, duas aulas foram dedicadas ao primeiro momento sem o uso das HQs. Já as outras duas aulas, foram direcionadas ao momento de utilização dos quadrinhos. Como a pesquisa utilizou duas aulas semanais e cada sequência ocorreu ao longo de duas semanas, as três sequências compreenderam doze aulas, distribuídas ao longo de seis semanas. Sabendo que a pesquisa se deu em duas turmas, o processo somou um total de vinte e quatro aulas.

No primeiro momento de cada sequência, ocorreu uma discussão teórica-conceitual sobre a temática abordada, incluindo recursos rotineiramente utilizados pelo professor titular das turmas, como o livro, imagens e vídeos expostos no formato PowerPoint, com o uso de Datashow, mas sem o uso das HQs elaboradas na *Pixton*.



Houve também a aplicação do questionário-atividade no final. No segundo momento da sequência, foi trabalhado o mesmo conteúdo, porém, com a utilização dos quadrinhos. Por fim, ocorreu a aplicação do mesmo questionário-atividade feita no momento anterior.

A primeira sequência didática foi desenvolvida no mês de julho, final do segundo bimestre, e abordou o conteúdo: relevo. O primeiro encontro correspondeu a duas aulas expositivas/dialogadas. Foram trabalhados os conceitos básicos referentes às diferentes unidades de relevo da superfície terrestre, utilizando o quadro branco e o livro didático. Ocorreu a exibição, com o uso de Datashow, de cartas topográficas e imagens referentes às formas de relevos citadas no livro didático, trazendo recortes de paisagens nacionais e locais, encerrando com a aplicação do questionário-atividade elaborado pelo pesquisador.

Na semana seguinte, ocorreram as duas aulas do segundo encontro da sequência didática. Houve o levantamento de dúvidas pertinentes e o esclarecimento das mesmas. Em seguida, o professor trouxe para sala de aula as HQs elaboradas na *Pixton*, as quais foram expostas em formato *PowerPoint*, com a utilização do Datashow, e disponibilizadas de forma impressa para cada estudante. Ao final, o professor aplicou novamente o questionário-atividade feito pelos participantes durante o primeiro momento da sequência.

A dinâmica foi repetida mais duas vezes, uma desenvolvida no mês de agosto de 2019 abordando o conteúdo de clima e a outra desenvolvida em setembro do mesmo ano, relacionada ao conteúdo de vegetação. E isso ocorreu conforme a distribuição dos conteúdos definidos pelo planejamento do professor titular e apresentados no livro didático. Na sequência didática com a temática do clima, o professor-pesquisador partiu dos conjuntos climáticos mundiais até chegar às características locais, bem como na sequência sobre vegetação, em que foram abordados os biomas mundiais, nacionais e locais.

No primeiro conjunto de aulas, após um diálogo sobre o que os estudantes entendiam acerca dos conceitos de tempo e clima, foram expostas as características do principais climas mundiais, afunilando o conteúdo até chegar aos climas encontrados no Brasil, metodologia que foi repetida no primeiro momento da sequência sobre o conteúdo de vegetação. Os recursos utilizados em ambas as sequências foram o livro didático e os aparelhos midiáticos para exibição de mapas e imagens referentes às

características climáticas e aos biomas mundiais, nacionais e locais, encerrando com a aplicação do questionário-atividade.

No segundo momento das duas sequências, ocorreu o esclarecimento de dúvidas oriundas dos conteúdos abordados na etapa anterior, para que o professor viesse a apresentar às turmas as HQs elaboradas na *Pixton*. A história sobre o conteúdo de clima e vegetação seguiu a mesma lógica de enredo da HQ sobre o relevo. Assim como na primeira sequência, os quadrinhos também foram expostos em formato *PowerPoint*, com a utilização do *Datashow* e disponibilizados de forma impressa para cada estudante. Ao final do segundo encontro, o professor reaplicou o questionário-atividade.

Como foi dito, a primeira sequência ocorreu no final do segundo bimestre de 2019; já a segunda e a terceira sequência, ocorreram ao longo do 3º bimestre do mesmo ano letivo. Aconteceram alguns contratemplos no terceiro bimestre, em função de algumas paralisações organizadas pelos sindicatos dos professores e eventos do calendário escolar, como a gincana e as semanas de avaliações bimestrais. No entanto, foi possível concluir a pesquisa dentro desses dois bimestres, sem comprometer a rotina escolar dos estudantes e o planejamento dos professores titulares das turmas participantes.

### **3.3.6 Sexta etapa: tabulação e análise dos dados**

Conforme já mencionado, na etapa da observação, foi aplicado um questionário-diagnóstico para montar o perfil das turmas e auxiliar na escolha daquelas que iriam participar da pesquisa. Na fase de aplicação, em cada sequência didática, foram realizadas atividades em formato de questionário.

Dessa forma, a partir do método estatístico, os dados foram organizados em gráficos, utilizando o método comparativo, para analisar as respostas obtidas nos questionários aplicados nos dois momentos de cada sequência. Trabalhados nessa perspectiva, foi possível constatar se esses recursos, realmente proporcionaram ou não um diálogo entre os assuntos de geografia e o contexto local/global em que os alunos estão inseridos, potencializando ou não os processos educacionais.

Portanto, a etapa de número seis ocorreu entre os meses de outubro, novembro e dezembro de 2019 e tratou da tabulação e análise dos dados obtidos nas fases anteriores. Essa análise seguiu um processo de organização das informações e descrição do que foi observado. Porém, uma vez que os questionários-atividades eram mistos, contendo

perguntas objetivas e subjetivas, para que a análise não negligenciasse a subjetividade existente nas respostas dos participantes, foi necessário a adoção do método fenomenológico.

Assim, ficou mais viável identificar a relação que o estudante estabeleceu entre o conteúdo teórico da disciplina e o seu dia a dia, visto que os dados organizados estatisticamente, não retratam pontos importantes da observação e das atividades realizadas, como por exemplo as diversas visões de mundo e as experiências extraclasse presentes nos relatos escritos e desenhados pelos estudantes.

### **3.3.7 Sétima etapa: produção e revisão textual**

A sétima e penúltima etapa compreendeu o período entre o segundo semestre de 2019 e o primeiro semestre de 2020 e correspondeu a um dos processos mais importantes da pesquisa: a construção e a revisão do texto dissertativo. Foi o momento em que o pesquisador fez uso de suas habilidades ortográficas e gramaticais para descrever e expressar cada etapa realizada. Na ocasião, o pesquisador correlacionou os conhecimentos adquiridos na pesquisa bibliográfica com os resultados advindos das análises dos dados obtidos ao longo da observação e aplicação da pesquisa.

Aprofundou a discussão sobre a temática e o objeto de estudo, organizou as ideias e percepções de forma escrita e estruturou este texto dissertativo em capítulos, subcapítulos e tópicos. Atentou para aspectos gramaticais e ortográficos importantes como clareza, coerência e concordância, com o objetivo de proporcionar aos futuros leitores, um texto teórico e metodologicamente fundamentado, além de dinâmico, conciso e de fácil entendimento.

### **3.3.8 Oitava etapa: construção do produto final da pesquisa**

A última etapa da pesquisa ocorreu no mês de maio de 2020 e resultou na construção do produto final. Trata-se de um guia de orientações sobre o uso da plataforma *Pixton*, na construção de histórias em quadrinhos, e de sua aplicação no ensino e na aprendizagem de geografia em turmas de 6º ano do Ensino Fundamental. O guia é dividido em quatro partes. A primeira é a apresentação do produto como



resultado final da pesquisa realizada pelo mestrando no Programa de Pós-Graduação em Formação de Professor da UEPB.

A segunda trata-se de uma breve introdução sobre a importância de se trabalhar conteúdos disciplinares contextualizados com a realidade dos discentes, apresentando aos docentes a plataforma *Pixton* como ferramenta para criação de materiais didáticos que proporcionam essa contextualização.

A terceira parte consiste em um tutorial explicando o procedimento para a realização do cadastro e primeiro acesso à plataforma. A quarta traz um modelo de sequência didática sobre com o uso das HQs em sala de aula, sobretudo no 6º ano do Ensino Fundamental, e um modelo de história em quadrinhos, elaborado na plataforma *Pixton*.

A sequência didática, por sua vez, trabalha os conteúdos de geografia física trazidos no livro didático da determinada série. A mesma detalha as diferentes etapas e ações realizadas em cada uma delas, bem como, em anexo, apresenta a história em quadrinho que vem acompanhada de atividades voltadas para os alunos. Dessa forma, o produto foi organizado a partir do material elaborado e aplicado pelo pesquisador. Foram escolhidos como modelo de sequência didática, e exemplo de HQ construída na plataforma *Pixton*, os recursos trabalhados com a temática “Biomassas”.

Os questionários-atividades não foram incluindo no guia, pois apresentaram um caráter científico e foram utilizados para coleta de dados, uma função secundária, já que o guia de orientação não é voltado para pesquisas, mas para o contexto de sala de aula com fins totalmente pedagógicos.

O guia de orientações foi escolhido como produto final, porque o docente recebe orientações pedagógicas das aplicabilidades das HQs digitais nos processos de ensino e aprendizagem, não só em geografia, mas também em qualquer outra disciplina, já que disponibiliza aos docentes exemplares de sequências e HQs para serem trabalhados e/ou servirem como modelos para outras produções.

Portanto, o produto final contribui para a qualificação profissional do professor, no que se refere ao uso de recursos tecnológicos no cotidiano escolar. Aprimorando sua prática de ensino com a produção e aplicação de um material didático relacionado à realidade dos seus alunos, sem negligenciar os conceitos disciplinares. Resultando na reflexão sobre suas ações pedagógicas em busca de um melhor desempenho como educador e um aproveitamento mais eficaz na aprendizagem do corpo discente.

## CAPÍTULO 4

### OS IMPACTOS DA APLICAÇÃO DAS HQS NO ENSINO DE GEOGRAFIA NO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Depois de tudo o que já foi abordado anteriormente, este capítulo apresenta os resultados e as discussões referentes à pesquisa. A preocupação é analisar os impactos das histórias em quadrinhos, elaboradas em uma plataforma digital como a *Pixton*, no ensino de geografia no 6º ano do Ensino Fundamental. Para tanto, a partir do método comparativo e fenomenológico, a interpretação dos dados obtidos nos questionários aplicados nas sequências avalia as potencialidades que esse recurso didático proporcionou aos processos de ensino e aprendizagem.

Assim, foi possível constatar as possibilidades, deficiências e superações que as HQs, aplicadas nesse contexto pedagógico, trouxeram para o âmbito educacional em particular, mas não exclusivamente na atuação do professor de geografia. Porém, para avaliar a influência das HQs na prática docente e na aprendizagem discente em geografia, foram utilizadas como parâmetro as habilidades que a Base Nacional Comum Curricular elegeu para a serem desenvolvidas na disciplina no 6º ano do Ensino Fundamental.

#### 4.1 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA SOBRE O CONTEÚDO DE RELEVO

A primeira sequência didática desenvolvida abordou o conteúdo relacionado às formações do relevo terrestre. Nela, foi possível verificar a compreensão que os estudantes apresentavam sobre o conceito geral de relevo e as definições das unidades: Planície, Depressão, Planalto e Montanha. E trabalhar a percepção dos mesmos sobre o conteúdo disciplinar a partir das vivências e observações dos elementos e fenômenos locais.

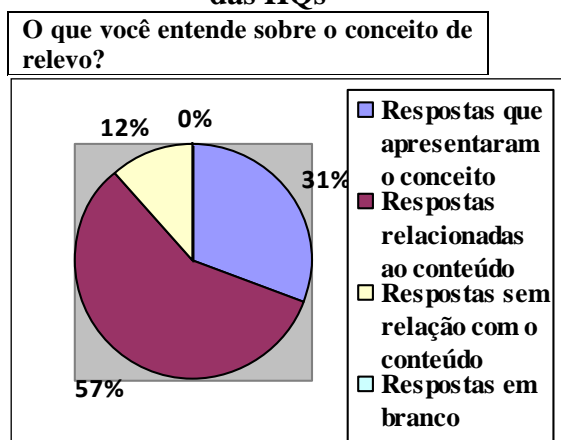
Após as duas aulas do primeiro encontro da sequência, o professor-pesquisador aplicou o primeiro questionário-atividade, sendo este reaplicado no final do segundo momento, ocasião em que as HQs foram utilizadas. Assim, os avanços ocorridos no processo de construção do conhecimento dos estudantes entre um momento e outro da sequência didática foram comprovados a partir dos dados expostos nos gráficos e as

informações contextualizadas com as habilidades que a BNCC (BRASIL, 2017) estabelece para o ensino de geografia no 6º ano. Dentre as que se aproximam do conteúdo de relevo, destacam-se: (EF06GE01) comparar modificações das paisagens nos lugares de vivência e os usos desses lugares em diferentes tempos; (EF06GE05) Relacionar padrões climáticos, tipos de solo, relevo e formações vegetais.

A análise iniciou-se pelas respostas dos estudantes à segunda pergunta do questionário-atividade (O que você entende sobre o conceito de relevo?), a qual levou os discentes a refletirem sobre os conhecimentos que eles possuíam a respeito do conceito estudado, visto que os conteúdos das unidades de relevo haviam sido trabalhados mediante as leituras no livro didático, discussões em sala de aula e análise de imagens e mapas.

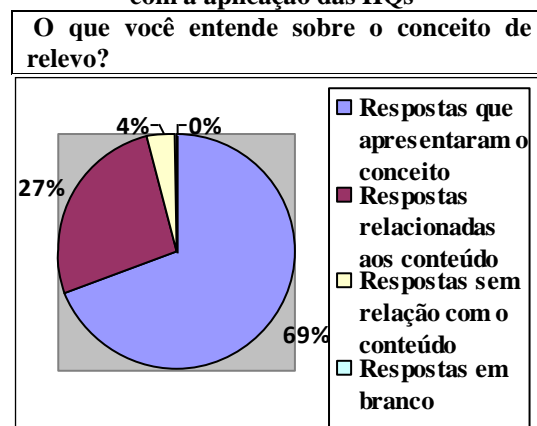
No 6º ano “A”, 31% da turma soube apresentar o conceito (Gráfico 13), já na turma “C”, apenas 18% apresentou respostas relacionadas ao conceito (Gráfico 15). Após o uso das HQs, esses percentuais subiram, chegando a 69% na turma “A” (Gráfico 14) e 43% na turma “C” (Gráfico 16). Nesse primeiro quesito, pode-se afirmar que o uso das HQs colaborou para a fixação do conteúdo, contribuindo para um melhor desempenho teórico das duas turmas, principalmente no 6º ano “C”, uma vez que, apesar dos estudantes apresentarem maiores dificuldades de leitura e escrita, os índices de respostas em branco caíram de 29% para 14%.

**Gráfico 13 - Pergunta 2 do questionário aplicado no 6º ano “A”, na aula sobre relevo, sem a aplicação das HQs**



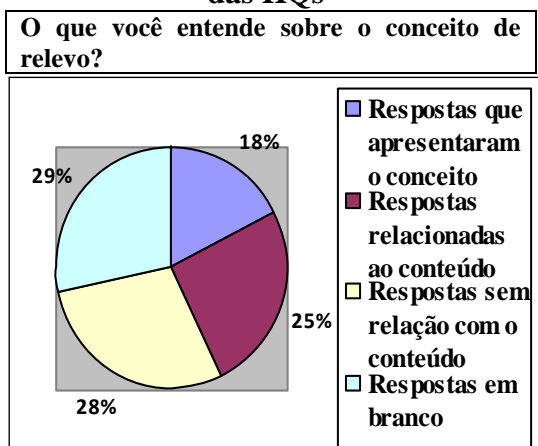
Fonte: Elaborado pelo autor da pesquisa (2019).

**Gráfico 14 - Pergunta 2 do questionário aplicado no 6º ano “A”, na aula sobre relevo, com a aplicação das HQs**



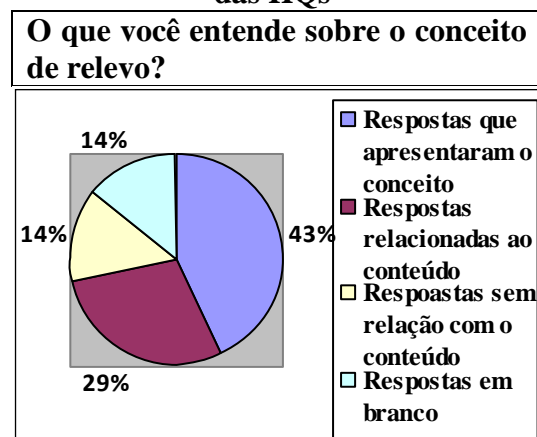
Fonte: Elaborado pelo autor da pesquisa (2019).

**Gráfico 15 - Pergunta 2 do questionário aplicado no 6º ano “C”, na aula sobre relevo, sem a aplicação das HQs**



Fonte: Elaborado pelo autor da pesquisa (2019).

**Gráfico 16 - Pergunta 2 do questionário aplicado no 6º ano “C”, na aula sobre relevo, com a aplicação das HQs**



Fonte: Elaborado pelo autor da pesquisa (2019).

Nas respostas da segunda pergunta, na primeira aplicação do questionário, além dos itens em branco e dos relatos desconectados com o conteúdo, 57% da turma “A” (Gráfico 13) e 25% da turma “C” (Gráfico 15), citaram as quatro unidades de relevo ou algo relacionado ao conteúdo, porém, não definiram o que de fato é relevo, de acordo com o conteúdo ensinado e estudado (Respostas I e II).

Esse cenário muda na segunda aplicação do questionário, em cuja turma “A” o percentual é de 27% (Gráfico 14) e na turma “C”, embora os números dessa parcela de estudantes aumentem para 29% (Gráfico 16), os dados esclarecem que a porcentagem de respostas em branco e sem relação com o conteúdo diminuem, enquanto que as que trazem o conceito de relevo crescem (Respostas III e IV). Mostrando que, provavelmente, parte dos estudantes que não havia respondido esse item no primeiro questionário ou responderam de forma descontextualizada, migraram para o grupo dos que conseguiram estabelecer relação entre o conceito e fragmentos do conteúdo.

Mesmo não correspondendo adequadamente àquilo que o professor expôs e discutiu em sala de aula, essa parcela de estudantes demonstrou, no segundo momento da sequência, mais interesse e comprometimento pela disciplina, refletindo em um significativo avanço na participação das atividades propostas e em seu próprio aprendizado.

Observemos agora as respostas à pergunta 02 (O que você entende sobre o conceito de relevo?), a qual estava contida no **primeiro** questionário-atividade sobre relevo:

*Resposta I: Relevo é o que eu vejo, os tipos de montanhas e pedras entre outros* (Fonte: Estudante do 6º ano “A”, feminino, 11 anos).

*Resposta II: Relevo são as montanhas e as paisagens como as planícies e as rochas, vegetação* (Fonte: Estudante do 6º ano “C”, feminino, 14 anos).

Observemos também as respostas à pergunta 02 (O que você entende sobre o conceito de relevo?), desta feita contida no **segundo** questionário-atividade sobre relevo:

*Resposta III: São as diversas formas em que a superfície da Terra se apresenta*

(Fonte: Estudante do 6º ano “A”, feminino, 12 anos, 2019).

*Resposta IV: O relevo é o formato da superfície da Terra*

(Fonte: Estudante do 6º ano “C”, masculino, 13 anos, 2019).

Sem diminuir o papel das HQs, é importante atentar para o fato de que, na segunda parte da sequência didática, os estudantes tiveram a oportunidade de estudar, novamente, o mesmo conteúdo; assim, naturalmente, é comum que o percentual de respostas adequadas aumentem.

Outro ponto importante é que no ensino de geografia física na educação básica a geomorfologia da superfície terrestre pode ser um dos conteúdos mais fáceis dos estudantes relacionarem com os elementos observados no seu dia a dia, pois são aspectos naturais visíveis que se destacam na paisagem.

Porém, muitas vezes, aquilo que os discentes enxergam nem sempre são associados aos conceitos e teorias de forma adequada. E, na maioria dos casos, os relatos referenciam mais lugares distantes da realidade vivida do que formações locais, o que pode depender da influência de agentes como o próprio livro didático, as colocações do professor, a mídia televisiva e/ou cinematográfica.

Tal ideia é comprovada ao analisar as respostas dos estudantes à questão quatro dos questionários (Depois da aula você conseguiu identificar alguma unidade de relevo onde você mora?), identificando que tal percepção dos discentes, em relação ao relevo local, aumentou após a utilização das HQs.

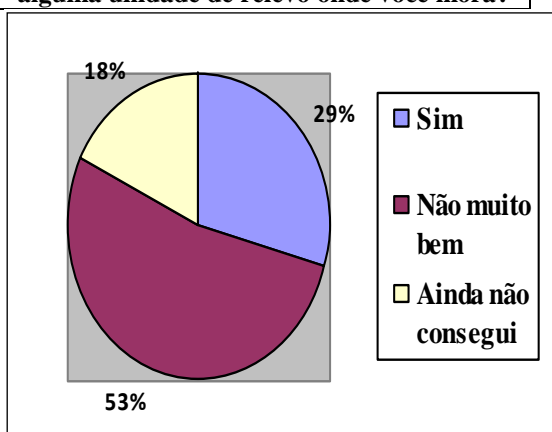
Assim, antes do uso do gênero textual no 6º ano “A”, um percentual de 29% da turma respondeu que conseguiu identificar algumas unidades de relevo onde moram (Gráfico 17). Após o uso das HQs, o percentual da turma que passou a conseguir

identificar as unidades de relevo local subiu para 77% (Gráfico 18). Já na turma do 6º ano “C”, o avanço também foi significativo, visto que a porcentagem dos que conseguiram identificar as unidades de relevo no local onde moram subiu de 14% para 61%, (Gráficos 19 e 20).

No entanto, o que mais chama a atenção, não apenas pelos números apresentados, mas sobretudo pelo significado que tais resultados trazem para a aprendizagem, são as quedas nos percentuais de respostas daqueles que ainda não conseguem relacionar o que é trabalhado em sala de aula com o que é observado e vivenciado fora dela. Na turma “A”, esse grupo diminuiu de 18% para 4% (Gráficos 17 e 18) e na turma “C” caiu de 25% para 7% (Gráficos 19 e 20).

**Gráfico 17 - Pergunta 4 do questionário aplicado no 6º ano “A”, na aula sobre relevo, sem a aplicação das HQs**

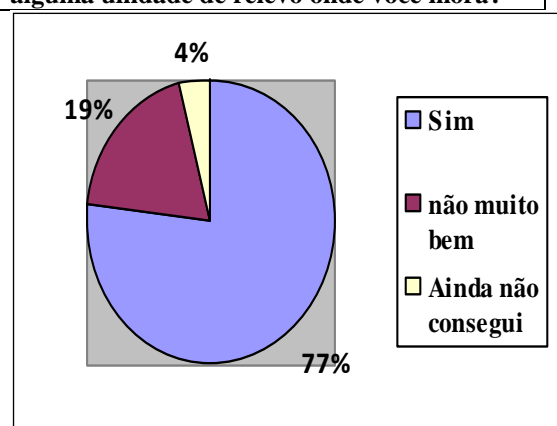
Depois da aula você conseguiu identificar alguma unidade de relevo onde você mora?



Fonte: Elaborado pelo autor da pesquisa (2019).

**Gráfico 18 - Pergunta 4 do questionário aplicado no 6º ano “A”, na aula sobre relevo, com a aplicação das HQs**

Depois da aula você conseguiu identificar alguma unidade de relevo onde você mora?

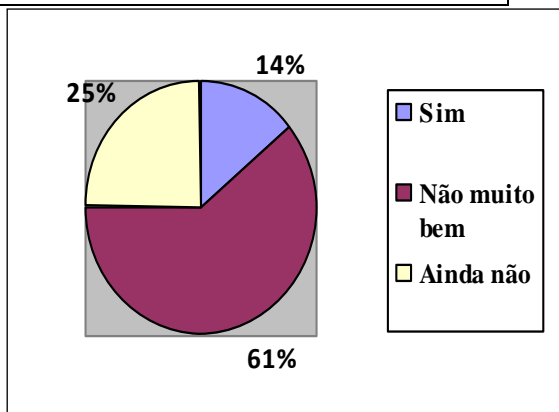


Fonte: Elaborado pelo autor da pesquisa (2019).

Em relação aos alunos que apresentaram dúvidas ao responder se conseguiam identificar alguma unidade de relevo local, verificamos uma melhora significativa em ambas as turmas. No 6º ano “A”, o percentual caiu de 53% para 19%, conforme visto nos Gráficos 17 e 18. No 6º ano “C”, a queda foi de 61% para 32%, mediante se verifica nos Gráficos 19 e 20, a seguir.

**Gráfico 19 - Pergunta 4 do questionário aplicado no 6º ano “C”, na aula sobre relevo, sem a aplicação das HQs**

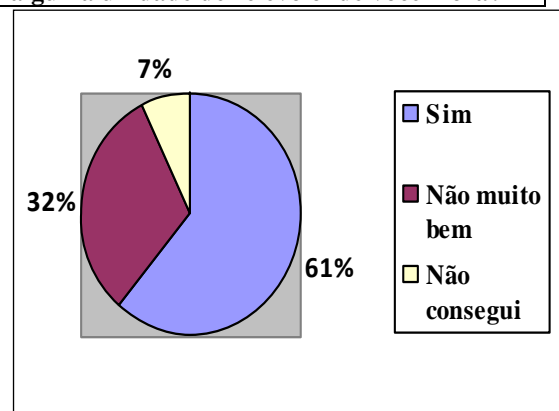
Depois da aula você conseguiu identificar alguma unidade de relevo onde você mora?



Fonte: Elaborado pelo autor da pesquisa (2019).

**Gráfico 20 - Pergunta 4 do questionário aplicado no 6º ano “C”, na aula sobre relevo, com a aplicação das HQs**

Depois da aula você conseguiu identificar alguma unidade de relevo onde você mora?



Fonte: Elaborado pelo autor da pesquisa (2019).

Para esses estudantes, embora as formações terrestres estivessem situadas em lugares de suas vivências cotidianas, entendê-las como unidades de relevo não era algo imperceptível, mas trazia uma carga de dúvidas, talvez geradas pelo pouco ou insuficiente conhecimento na área ou pela falta de orientação docente na construção desse conhecimento.

E embora uma parte dos estudantes participantes continuasse apresentando incertezas ao relacionar o conteúdo disciplinar com os elementos e fenômenos observados no seu cotidiano, a contribuição das HQs na colaboração para construção da percepção espacial é inegável, pois os elementos da localidade que a história trouxe (Figura 21) já eram de conhecimento pelos discentes; porém, fez eles enxergarem o lugar a partir de uma visão teórica, que mesmo tímida e apresentando um caráter mais escolar do que científico, levou as crianças e os adolescentes a agregarem significados aos conteúdos contidos no livro didático e abordados pelo professor-pesquisador.

**Figura 21 - Representação da Pedra de Santo Antônio na HQ sobre o conteúdo de relevo**



**Fonte:** Elaborada pelo autor da pesquisa (2019).

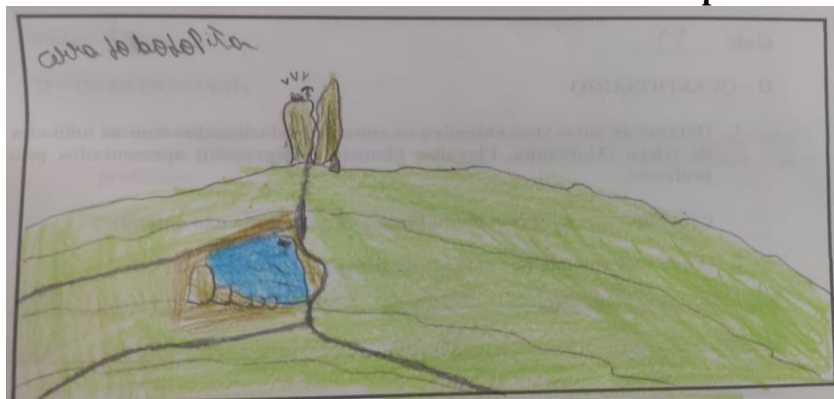
A questão cinco do questionário-atividade pedia para o aluno descrever, de forma escrita ou em desenho, uma unidade de relevo e suas características, citando a sua localização. Nas respostas do primeiro questionário, a maior parte dos estudantes representou o Monte Everest, um dos lugares referenciados no livro didático.

Já nas respostas do segundo questionário, como as HQs traziam em sua história as unidades do relevo mundial e brasileiro e o principal ponto turístico da cidade de Fagundes-PB, a Pedra de Santo Antônio, situada na Serra do Bodopitá, no Planalto da Borborema, foi o representado pelos discentes. O que comprova o desenvolvimento de habilidades da BNCC, ao observar que os estudantes desenvolveram a autonomia e senso crítico para a compreensão da realidade local e aplicação do raciocínio geográfico na construção da percepção espacial, aproximando o local do global, o teórico do prático.

Foi inevitável que a maior parte dos estudantes, de ambas as turmas, após o uso das HQs elaboradas na *Pixton*, passasse a associar o conteúdo trabalhado em sala de aula ao ponto turismo local, representando em desenhos a Pedra de Santo Antônio e sua localização (Figuras 22 e 23).

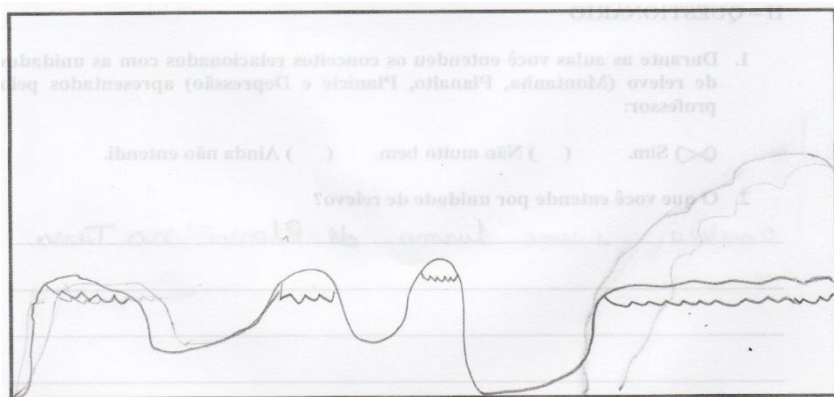


**Figura 22 - Desenho de um estudante do 6º ano “A” representando a Pedra de Santo Antônio na Serra do Bodopitá**



Fonte: Dados da pesquisa de campo (2019).

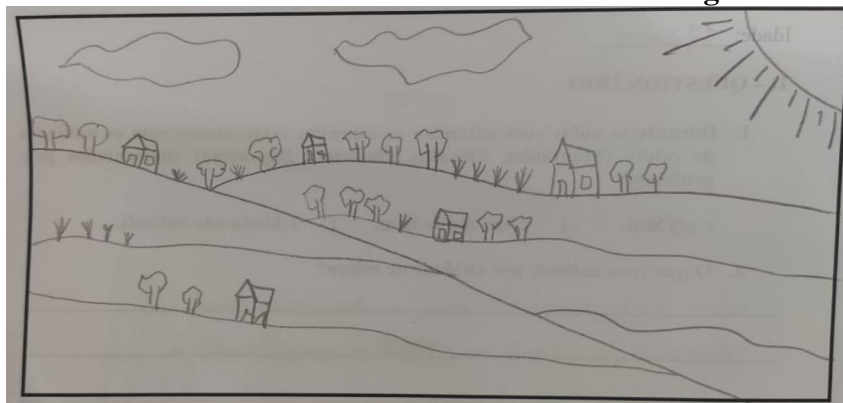
**Figura 23 - Desenho de um estudante do 6º ano “C” representando o Planalto da Borborema**



Fonte: Dados da pesquisa de campo (2019).

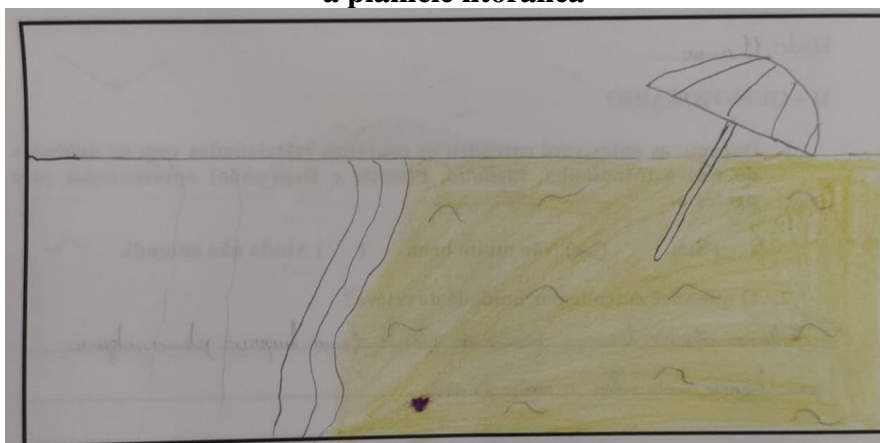
Houve também aqueles estudantes que desenharam comunidades da zona rural do município e outras cidades por onde já moraram ou costuma ir a passeio, como é o caso de praias do litoral paraibano, sobretudo da capital João Pessoa-PB (Figuras 24 e 25).

**Figura 24 - Desenho do estudante do 6º ano “A” representando o relevo de uma comunidade rural da cidade de Fagundes/PB**



Fonte: Dados da pesquisa de campo (2019).

**Figura 25 - Desenho do estudante do 6º ano “C” representando a planície litorânea**



Fonte: Dados da pesquisa de campo (2019).

Assim, observa-se o desenvolvimento de duas habilidades apontadas pela BNCC.

A primeira, (EF06GE01), identificou-se pelas modificações das paisagens nos lugares de vivência e os usos desses lugares em diferentes tempos, onde, ao desenharem lugares humanizados para representar unidades de relevo, os estudantes mostraram que perceberam essas formações da superfície terrestre como espaços naturais que foram ocupados e transformados pelos ser humano em sociedade ao longo do tempo.

Já a segunda habilidade, (EF06GE05), foi identificada ao perceber que em seus desenhos os estudantes relacionaram padrões climáticos, tipos de solo, relevo e formações vegetais, entendendo o conteúdo trabalhado a partir do conjunto das características naturais das paisagens dos lugares representados.

A queda no percentual de alunos que deixaram as questões em banco no segundo questionário, principalmente no 6º ano “C”, comprovou que o uso das HQs facilitou o entendimento dos discentes e/ou provocou estímulos positivos levando a uma maior

participação nas repostas. Até porque, é provável que muitos estudantes não tenham respondido a algumas questões por não saberem as respostas ou apresentarem incertezas e medo do errar, bem como o ato de não responder pode ser sido sinônimo da falta de interesse pelo conteúdo e/ou pela atividade, principalmente, no primeiro questionário-atividade.

Para entendermos melhor como esses recursos impactaram o ensino e a aprendizagem em geografia nas turmas participantes e poder argumentarmos com propriedade, é necessário verificar como os discentes se saíram nas duas próximas sequências didáticas.

#### 4.2 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA SOBRE O CONTEÚDO DE CLIMA

A segunda sequência didática desenvolvida tratou do conteúdo relacionado aos conjuntos climáticos do Brasil e do mundo, partindo da diferença entre os conceitos de tempo e clima. Na ocasião, observou-se as percepções que os estudantes apresentavam sobre os conceitos abordados e o conhecimento prévio a respeito dos principais tipos de clima do mundo e do Brasil.

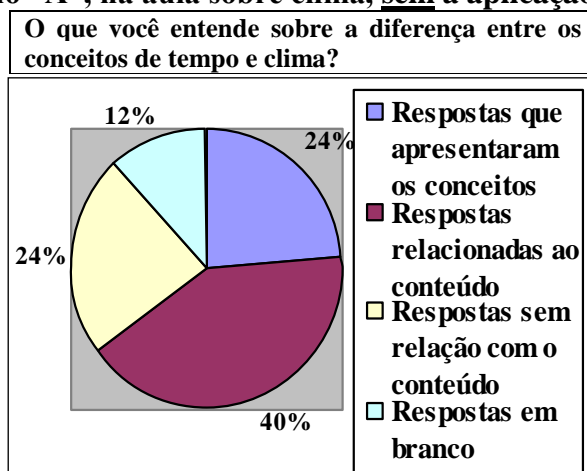
Assim como na sequência anterior, foi possível verificar se o uso das HQs proporcionou um melhor desenvolvimento de habilidades propostas pela BNCC (BRASIL, 2017) para o 6º ano do Ensino Fundamental. Entre elas, as que mais se aproximam do conteúdo proposto são: (EF06GE05) relacionar padrões climáticos, tipos de solo, relevo e formações vegetais; (EF06GE03) descrever os movimentos do planeta e sua relação com a circulação geral da atmosfera, o tempo atmosférico e os padrões climáticos; (EF06GE13) analisar consequências, vantagens e desvantagens das práticas humanas na dinâmica climática.

A análise dos dados e informações iniciou pelas respostas dos estudantes à segunda pergunta do questionário-atividade (O que você entende sobre a diferença entre os conceitos de tempo e clima?), a qual tratava justamente sobre a diferença conceitual entre tempo e clima. Vale lembrar que o conteúdo foi trabalhado a partir das leituras no livro didático e das discussões entre os estudantes, articuladas pelo professor-pesquisador.

No 6º ano “A”, 24% da turma souberam apresentar o conceito (Gráfico 21), já na turma “C”, apenas 18% apresentaram uma resposta relacionada ao conceito (Gráfico 23). Após o uso das HQs, esses percentuais subiram, chegando a 57% na turma “A” (Gráfico 22) e 42% na turma “C” (Gráfico 24).

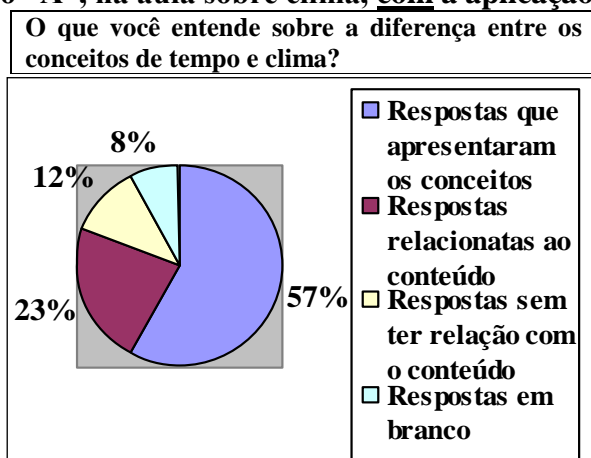
Da mesma forma como ocorreu na sequência didática anterior sobre relevo, ao se trabalhar o conteúdo relacionando-o aos conceitos de tempo e clima com o uso das HQs, notou-se uma maior fixação dos conceitos, contribuindo para um melhor desempenho das turmas no quesito teórico.

**Gráfico 21 - Pergunta 2 do questionário aplicado no 6º ano “A”, na aula sobre clima, sem a aplicação das HQs**



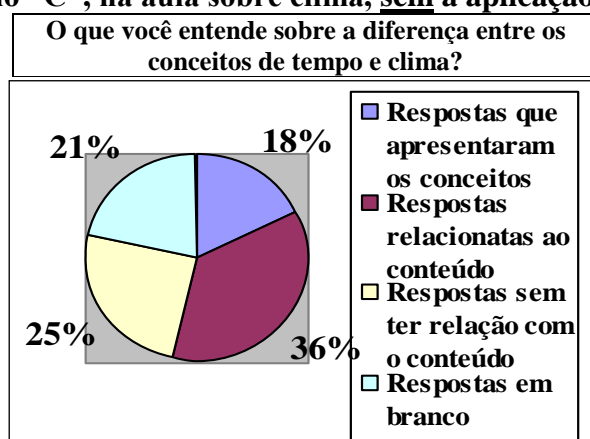
Fonte: Elaborado pelo autor da pesquisa (2019).

**Gráfico 22 - Pergunta 2 do questionário aplicado no 6º ano “A”, na aula sobre clima, com a aplicação das HQs**



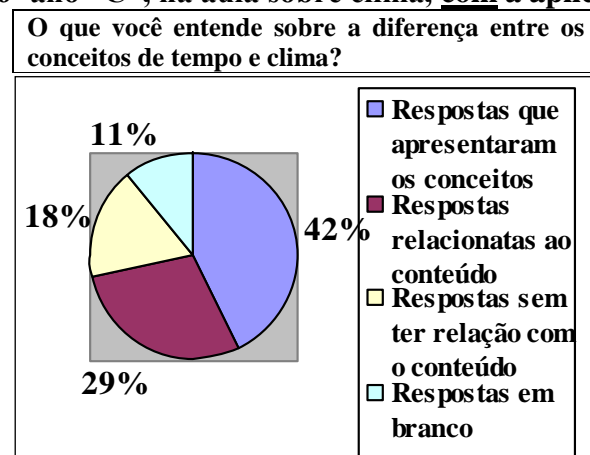
Fonte: Elaborado pelo autor da pesquisa (2019).

**Gráfico 23 - Pergunta 2 do questionário aplicado no 6º ano “C”, na aula sobre clima, sem a aplicação das HQs**



Fonte: Elaborado pelo autor da pesquisa (2019).

**Gráfico 24 - Pergunta 2 do questionário aplicado no 6º ano “C”, na aula sobre clima, com a aplicação das HQs**



Fonte: Elaborado pelo autor da pesquisa (2019).

Em questões conceituais, o 6º ano “A” obteve melhor desempenho do que o 6º ano “C”. Porém, sobre as respostas, a pergunta de número dois da primeira aplicação do questionário, tanto na turma “A” quanto na turma “C”, além das respostas em branco e textos que não apresentavam conexão com o conteúdo trabalhado, 40% da turma “A” (Gráfico 21) e 36% da turma “C” (Gráfico 23) citaram elementos atmosféricos e climas específicos, mas não apresentavam a diferença entre tempo e clima (Respostas I e II).

A situação apresenta mudanças na segunda aplicação do questionário, pois, embora uma parte dos estudantes tenha continuado fazendo referências a apenas elementos atmosféricos, na turma “A”, esse percentual cai para 23% (Gráfico 22) e na turma “C” diminui para 29% (Gráfico 24). Comprovando que, após a utilização das

HQS, a quantidade de respostas em branco e sem relação com o conteúdo diminuiu, enquanto que cresceram as que trouxeram os conceitos trabalhados (Respostas III e IV).

Dessa forma, o melhor desempenho teórico dos estudantes, após a utilização das HQs, mostra que a habilidade (EF06GE03) de entender a relação existente entre os movimentos do planeta, a circulação geral da atmosfera, o tempo atmosférico e os padrões climáticos, apresentada na BNCC, ocorreu de forma mais satisfatória; pois, para conseguir diferenciar os conceitos de tempo e clima, é essencial que o discente consiga compreender tais relações.

Vejamos as respostas à pergunta 02 (O que você entende sobre a diferença entre os conceitos de tempo e clima?) do **primeiro** questionário-atividade sobre clima:

*Resposta I: Tempo é o que a gente vive, clima é o tropical, o polar, o equatorial, o semiárido e o temperado* (Fonte: Estudante do 6º ano “A”, masculino, 11 anos, 2019).

*Resposta II: Tempo é quando a gente sente frio ou sente calor, o clima é a chuva, a umidade e a temperatura* (Fonte: Estudante do 6º ano “C”, feminino, 14 anos, 2019).

Respostas à pergunta 02 (O que você entende sobre a diferença entre os conceitos de tempo e clima?) do **segundo** questionário-atividade sobre clima:

*Resposta III: Tempo é a forma como a atmosfera se apresenta em um determinado momento e clima é a forma como ela se apresenta em um período de tempo maior* (Fonte: Estudante do 6º ano “A”, feminino, 10 anos, 2019).

*Resposta IV: Tempo é o comportamento da atmosfera em cada dia e o clima é o comportamento dela ao longo dos anos de um determinado lugar* (Fonte: Estudante do 6º ano “C”, feminino, 12 anos, 2019).

É importante esclarecer que, assim como ocorreu na sequência didática sobre o conteúdo de relevo, no segundo encontro, os estudantes tiveram a possibilidade de estudar novamente os mesmos conceitos.

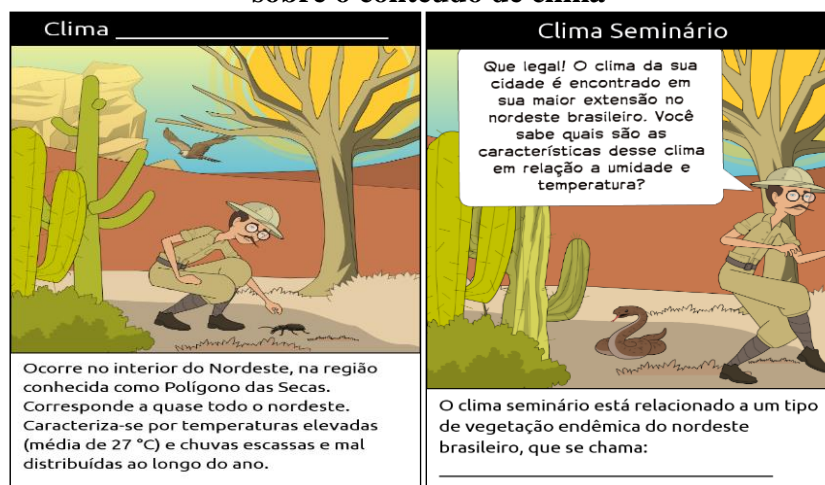
Fato que justifica, parcialmente, o aumento no percentual de respostas teóricas adequadas, mas não retiram a importância do uso das HQs, já que sua utilização agregou significados aos conceitos abordados relacionando-os com os aspectos climáticos locais (Figura 26).

Isso foi um aspecto extremamente importante, pois os conteúdos de climatologia são considerados um dos mais complexos para se trabalhar no ensino de geografia na educação básica, porque, para serem ensinados e entendidos, é necessária uma carga

teórica muito grande por parte do professor e dos estudantes, pois o educador precisa ter o cuidado de relacionar as características de cada conjunto climático com as zonas térmicas da Terra.

Analisar essas características pelo ângulo dos paralelos que dividem as zonas térmicas do planeta, permite aos estudantes e professores identificarem as áreas de abrangência de cada conjunto climático.

**Figura 26 - Representação do clima tropical semiárido na HQ sobre o conteúdo de clima**



**Fonte:** Elaborada pelo autor da pesquisa (2019).

Assim como em outros conteúdos das disciplinas em geral, o desafio maior é associar os conceitos estudados com os elementos do dia a dia dos discentes, com o propósito de que eles reconheçam na realidade local características de alguns dos tipos de climas estudados e percebam a inexistência de elementos de outros climas abordados nas aulas. Todavia, essa percepção vai depender, não de forma exclusiva, de três fatores: a metodologia adotada, os recursos didáticos utilizados e as experiências de vida dos estudantes.

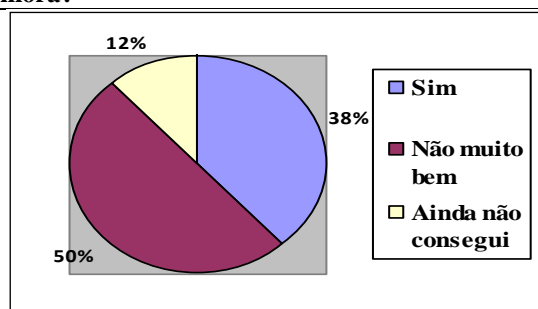
Tal ideia é constatada ao analisar as respostas dos estudantes à questão quatro dos questionários aplicados antes e depois do uso das HQs (Depois da aula você conseguiu identificar algumas características do clima de onde você mora?). Observa-se que o percentual de estudantes que alegou conseguir perceber as características do clima local, o tropical semiárido, foi maior no 6º ano “C” do que no do 6º ano “A”. Uma possível explicação seria o fato da maioria dos discentes da turma “C” morarem na zona rural, fazendo com que eles e suas famílias enfrentem com maior rigorosidade e de forma mais direta os efeitos naturais da seca durante os períodos de estiagem comuns

nesse tipo de clima. Uma realidade diferente dos estudantes do 6º ano “A”, já que todos residiam na zona urbana.

Conforme os dados, antes do uso das HQs, 38% do discentes do 6º ano “A” responderam que conseguem identificar algumas características do clima de onde moram e 12% alegaram que ainda não conseguem (Gráfico 25). Após o uso do gênero textual elaborado na plataforma, o percentual de alunos dessa turma que passou a identificar as características climáticas locais subiu para 69% e aqueles que ainda continuaram sem conseguir, diminuiu para 4% (Gráfico 26). Já na turma do 6º ano “C”, o percentual que conseguiu identificar as características do clima local iniciou em 46% e chegou a 75%; e os 11% dos alunos que não conseguiam, caíram para 4%, conforme Gráficos 27 e 28.

**Gráfico 25 - Pergunta 4 do questionário aplicado no 6º ano “A”, na aula sobre clima, sem a aplicação das HQs**

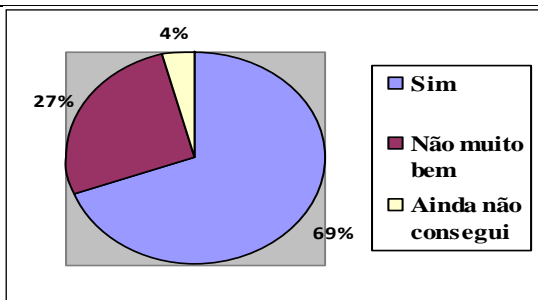
Depois da aula você conseguiu identificar algumas características do clima de onde você mora?



Fonte: Elaborado pelo autor da pesquisa (2019).

**Gráfico 26 - Pergunta 4 do questionário aplicado no 6º ano “A”, na aula sobre clima, com a aplicação das HQs**

Depois da aula você conseguiu identificar algumas características do clima de onde você mora?

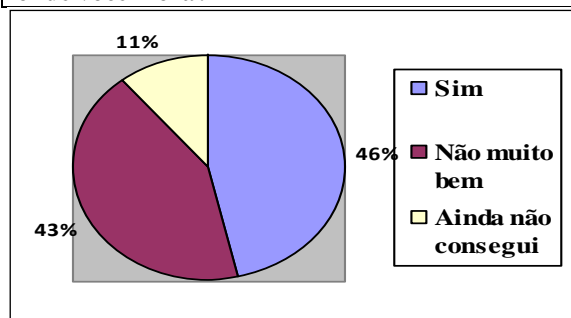


Fonte: Elaborado pelo autor da pesquisa (2019).



**Gráfico 27 - Pergunta 4 do questionário aplicado no 6º ano “C”, na aula sobre clima, sem a aplicação das HQs**

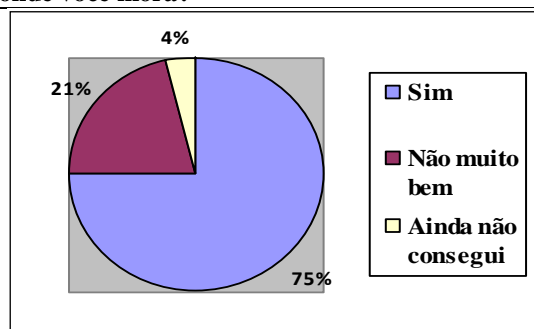
Depois da aula você conseguiu identificar no seu dia a dia, algumas características do clima de onde você mora?



Fonte: Elaborado pelo autor da pesquisa (2019).

**Gráfico 28 - Pergunta 4 do questionário aplicado no 6º ano “C”, na aula sobre clima, com a aplicação das HQs**

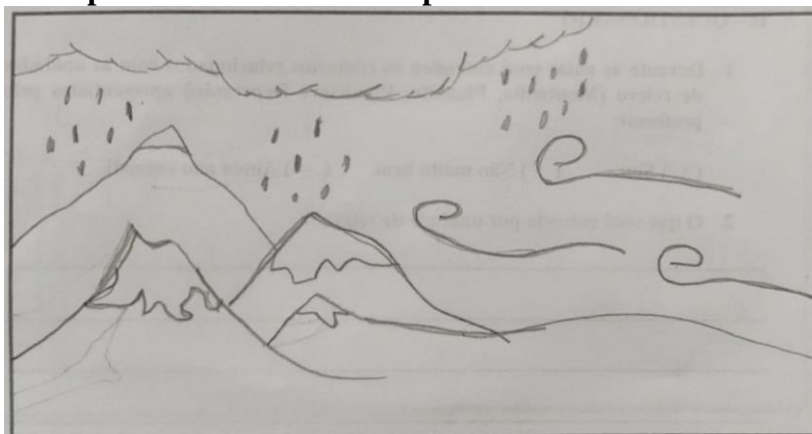
Depois da aula você conseguiu identificar no seu dia a dia, algumas características do clima de onde você mora?



Fonte: Elaborado pelo autor da pesquisa (2019).

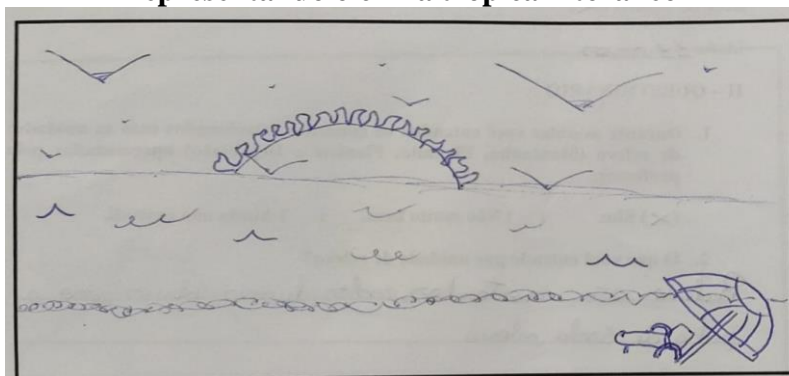
Na quinta questão do questionário-atividade, o participante tinha que descrever, na forma escrita ou por meio de desenhos, as características de um tipo de clima, citando a sua localização. No primeiro momento da sequência didática, a maioria dos estudantes, tanto na turma “A” quanto na turma “C”, representou em seus desenhos climas variados associando-os às paisagens naturais dos lugares onde o clima escolhido era mais característico, conforme Figuras 27 e 28.

**Figura 27 - Desenho de um estudante do 6º ano “A”  
representando o clima temperado ou frio de altitude**



Fonte: Dados da pesquisa de campo (2019).

**Figura 28 - Desenho de um estudante do 6º ano “C”  
representando o clima tropical litorâneo**



Fonte: Dados da pesquisa de campo (2019).

O padrão de representar os aspectos climáticos por meio de paisagens naturais se repetiu no segundo questionário-atividade, porém, como as HQs trouxeram uma história que relacionava os tipos de climas no Brasil e no mundo, partindo dos fenômenos locais, o semiárido nordestino se tornou o protagonista entre os desenhos dos estudantes (Figuras 29 e 30).

**Figura 29 - Desenho de um estudante do 6º ano “A”  
representando o clima semiárido**



Fonte: Dados da pesquisa de campo (2019).

**Figura 30 - Desenho de um estudante do 6º ano “C”  
representando o clima semiárido**



**Fonte:** Dados da pesquisa de campo (2019).

Analisando as figuras, é notável o desenvolvimento da habilidade (EF06GE05), de relacionar padrões climáticos, tipos de solo, relevo e formações vegetais. Em seus desenhos, os discentes fazem uso de elementos do relevo e das formações vegetais para caracterizar o clima escolhido. Percebe-se também o desenvolvimento da habilidade (EF06GE13) de analisar consequências, vantagens e desvantagens das práticas humanas na dinâmica climática, visto que identificamos que muito discentes, ao representarem o clima tropical semiárido, enfatizaram os efeitos negativos atribuídos ao fenômeno da seca, porém, associado ao desmatamento, já que se notou poucos desenhos representando plantas típicas da região ou qualquer outro tipo de formação vegetal.

Os dados mostram as respostas dos estudantes, de acordo com suas percepções em relação aos aspectos climáticos locais, melhoraram em ambas as turmas. Por meio do caráter lúdico desse recurso, combinando com a criatividade do professor-pesquisador, enfatizou-se nos processos de ensino e aprendizagem as informações, conhecimentos prévios e experiências dos estudantes com os seus lugares de vivência. E isso ocorreu principalmente para o 6º ano “C”. Considerar esses aspectos inerentes aos discentes, foi de maior representatividade, pois, diferente do 6º ano “A”, essa turma apresentava mais participantes com dificuldades de aprendizagens e mais desestímulos com relação ao seu desenvolvimento escolar.

Assim, as HQs, mais uma vez, tornaram os conteúdos disciplinares mais atraentes, uma vez que ajudaram no entendimento dos discentes, impulsionando-os positivamente a uma maior participação nas atividades propostas e comprometimento com o crescimento educacional.

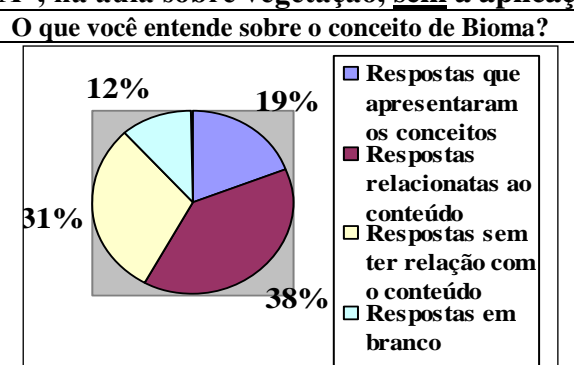
### 4.3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA SOBRE O CONTEÚDO DE BIOMAS

A terceira e última sequência didática abordou o conteúdo relacionado aos biomas terrestres. Nela, foi possível verificar a percepção que os estudantes apresentaram sobre o conceito de Bioma e os principais tipos de formações vegetais no mundo e no Brasil. E, mais uma vez, verificar os impactos do uso das HQs elaboradas na *Pixton* no ensino e na aprendizagem a partir das habilidades definidas pela BNCC (BRASIL, 2017). Que nesse caso foram: (EF06GE05) relacionar padrões climáticos, tipos de solo, relevo e formações vegetais; (EF06GE11) analisar distintas interações das sociedades com a natureza, com base na distribuição dos componentes físico-naturais, incluindo as transformações da biodiversidade local e do mundo.

A análise dos dados e das informações foram iniciadas pelas respostas dos estudantes à segunda pergunta do questionário-atividade aplicado nos dois momentos (O que você entende sobre o conceito de Bioma?), a qual provocou nos discentes uma reflexão sobre o que eles entendiam por Bioma. Lembrando que o conceito já havia sido trabalhado a partir das leituras do livro didático e das discussões na turma.

No 6º ano “A” (Gráfico 29), 19% dos estudantes souberam apresentar o conceito; já na turma “C” (Gráfico 31), apenas 14% apresentaram uma resposta relacionada ao conceito. Após o uso das HQs, esses percentuais subiram, chegando a 62% na turma “A” (Gráfico 30) e 46% na turma “C” (Gráfico 32). No quesito teórico, observa-se que o uso das HQs colaborou efetivamente na terceira sequência didática, assim como nas anteriores. Na turma “A”, os índices de respostas em branco caíram de 12% para zero (Gráficos 29 e 30), enquanto que na turma “C” diminuíram mais da metade, caindo de 24% para 11% (Gráficos 31 e 32).

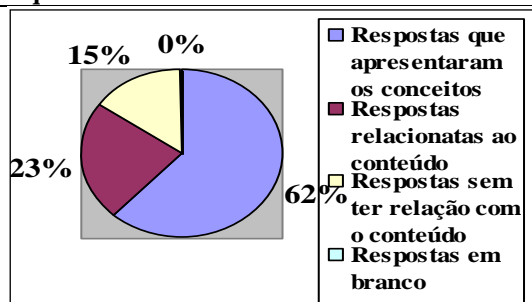
**Gráfico 29 - Pergunta 2 do questionário aplicado no 6º ano “A”, na aula sobre vegetação, sem a aplicação das HQs**



Fonte: Elaborado pelo autor da pesquisa (2019).

**Gráfico 30 - Pergunta 2 do questionário aplicado no 6º ano “A”, na aula sobre vegetação, com a aplicação das HQs**

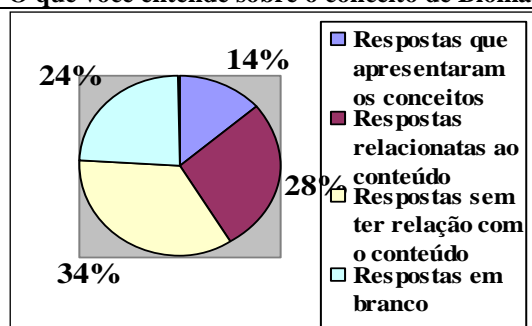
O que você entende sobre o conceito de Bioma?



Fonte: Elaborado pelo autor da pesquisa (2019).

**Gráfico 31 - Pergunta 2 do questionário aplicado no 6º ano “C”, na aula sobre vegetação, sem a aplicação das HQs**

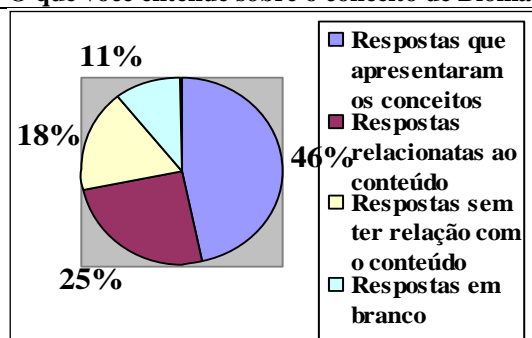
O que você entende sobre o conceito de Bioma?



Fonte: Elaborado pelo autor da pesquisa (2019).

**Gráfico 32 - Pergunta 2 do questionário aplicado no 6º ano “C”, na aula sobre vegetação, com a aplicação das HQs**

O que você entende sobre o conceito de Bioma?



Fonte: Elaborado pelo autor da pesquisa (2019).

Além das respostas sem nexos com o conteúdo e os itens em branco, na segunda questão da primeira aplicação do questionário-atividade, foi verificado que 38% dos estudantes do 6º ano “A” (Gráfico 29) e 28% dos discentes do 6º ano “C” (Gráfico 31), relataram em suas respostas tipos de formações vegetais sem definir o conceito de bioma (Respostas I e II). Porém, os resultados apresentam avanços nas respostas dadas à

mesma pergunta na segunda aplicação do questionário-atividade. E na turma “A” o percentual caiu para 23% (Gráfico 30) e na turma “C” para 25% (Gráfico 32).

Numericamente a queda parece tímida, porém, em ambas as turmas, o número de respostas conceituando bioma (Respostas III e IV) foi superior aos quantitativos do primeiro momento da sequência, enquanto que os percentuais de respostas sem relação com o conteúdo foram reduzidos significativamente.

É cabível lembrar, mais uma vez, que na segunda parte da sequência didática os estudantes tiveram a oportunidade de estudar pela segunda vez o mesmo conteúdo, justificando parte do aumento no percentual de respostas adequadas, todavia, isso não retira a relevância do uso das HQs.

Observemos as respostas à pergunta 02 (O que você entende sobre o conceito de Bioma?) do **primeiro** questionário-atividade sobre Biomas:

*Resposta I: Biomas pode ser plantas. Os tipos de vegetação são arbustivos, herbáceos, arbóreo e desértico (Fonte: Estudante do 6º ano “A”, feminino, 12 anos, 2019).*

*Resposta II Existem vários tipos de biomas e vegetação, como vegetação arbustiva e vários outros que eu vejo (Fonte: Estudante do 6º ano “C”, masculino, 10 anos, 2019).*

Respostas à pergunta 02 (O que você entende sobre o conceito de Bioma?) do **segundo** questionário-atividade sobre Biomas:

*Resposta III: Bioma é utilizado para identificar a vegetação de uma grande área junto com o seu tipo de clima (Estudante do 6º ano “A”, masculino, 11 anos, 2019).*

*Resposta IV: Eu entendi que os biomas se referem aos tipos de vegetação e o clima de um lugar (Fonte: Estudante do 6º ano “C”, masculino, 13 anos, 2019).*

Ao abordar os conteúdos relacionados ao conceito de biomas e formações vegetais terrestres no ensino de geografia na educação básica, o professor dessa disciplina precisa ter o cuidado de ressaltar os elementos que cabem à geografia analisar, a fim de que os estudantes não confundam as abordagens da ciência geográfica com os conceitos das ciências biológicas.

Esses elementos vão desde a localização e área de abrangência dos conjuntos de vegetação à relação deles com os aspectos climáticos e geológicos, juntamente com as influências antrópicas em sua manutenção e/ou degradação. Atentando para esses

aspectos, por meio das HQs elaboradas na *Pixton*, o docente leva os estudantes a perceberem a existência de características de alguns biomas estudados, bem como a inexistência de elementos de outros biomas nos locais onde vivem (Figura 31).

**Figura 31 - Relação entre os biomas africanos e o bioma da caatinga na HQ sobre o conteúdo de biomas terrestres**



**Fonte:** Elaborada pelo autor da pesquisa (2019).

Ao analisar as respostas dos estudantes à questão quatro dos questionários aplicados antes e depois do uso das HQs (Depois da aula você conseguiu identificar no seu dia a dia, alguma características do bioma de onde você mora?), comprova-se que a percepção dos discentes em relação ao bioma local da Caatinga foi maior entre os estudantes do 6º ano “C” do que entre os discentes do 6º ano “A”. Uma possível explicação seria o fato da maioria dos matriculados na turma “C” morarem na zona rural e seus pais serem agricultores. O que possibilita às crianças e aos adolescentes um maior contato com o meio natural, diferente dos estudantes urbanos do 6º ano “A”.

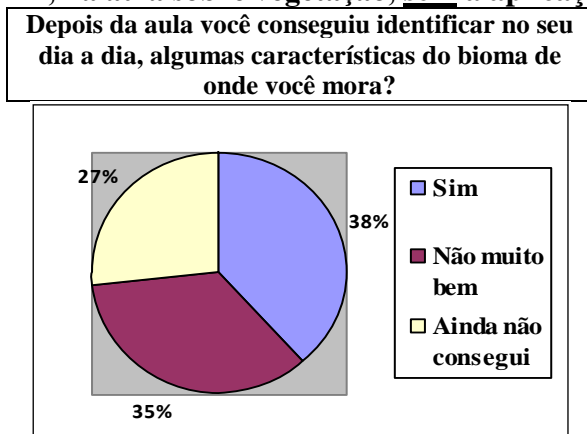
Antes do uso do gênero textual no 6º ano “A”, 38% da turma responderam que conseguiam identificar algumas características dos biomas onde moram; 27% alegaram que ainda não conseguiam (Gráfico 33). Após o uso das HQs, o percentual de alunos nessa turma que passou a identificar as características vegetais locais subiu para 53% e aquelas que ainda continuaram sem conseguir diminuiu para 12% (Gráfico 34).

Já na turma do 6º ano “C”, a porcentagem dos que conseguiam identificar as características vegetais locais partiu de 53% para 67%; e os 18% dos que não conseguiam, caíram mais da metade, chegando a 7% (Gráficos 35 e 36). Acontecendo resultados parecidos com os identificados nos dados apresentados na sequência didática



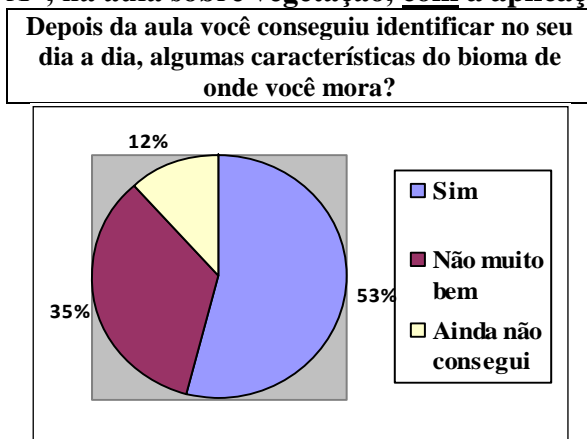
sobre o conteúdo de clima, cujas respostas das questões associadas aos aspectos locais do 6º ano “C” também foram melhores do que os índices da turma “A”.

**Gráfico 33 - Pergunta 4 do questionário aplicado no 6º ano “A”, na aula sobre vegetação, sem a aplicação das HQs**



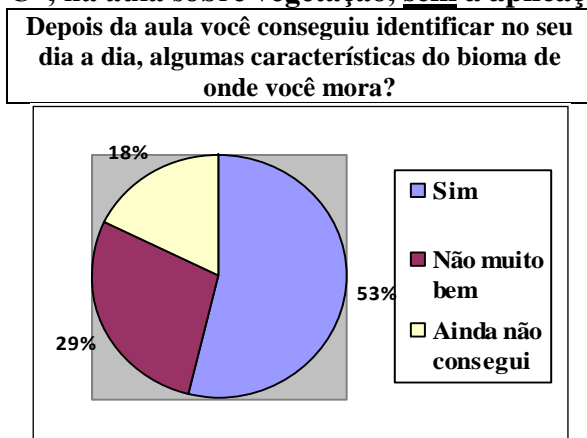
Fonte: Elaborado pelo autor da pesquisa (2019).

**Gráfico 34 - Pergunta 4 do questionário aplicado no 6º ano “A”, na aula sobre vegetação, com a aplicação das HQs**



Fonte: Elaborado pelo autor da pesquisa (2019).

**Gráfico 35 - Pergunta 4 do questionário aplicado no 6º ano “C”, na aula sobre vegetação, sem a aplicação das HQs**

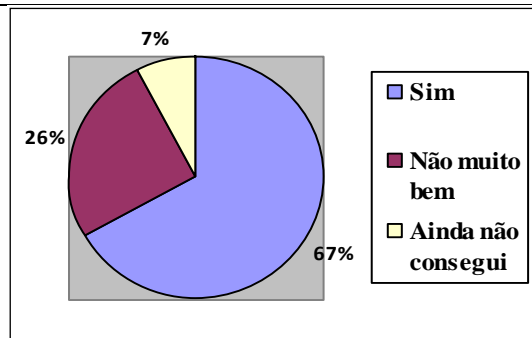


Fonte: Elaborado pelo autor da pesquisa (2019).



**Gráfico 36 - Pergunta 4 do questionário aplicado no 6º ano “C”, na aula sobre vegetação, com a aplicação das HQs**

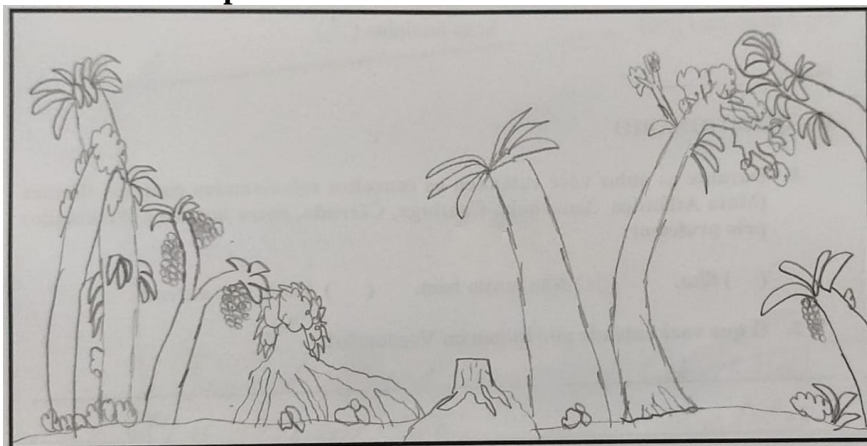
Depois da aula você conseguiu identificar no seu dia a dia, algumas características do bioma de onde você mora?



Fonte: Elaborado pelo autor da pesquisa (2019).

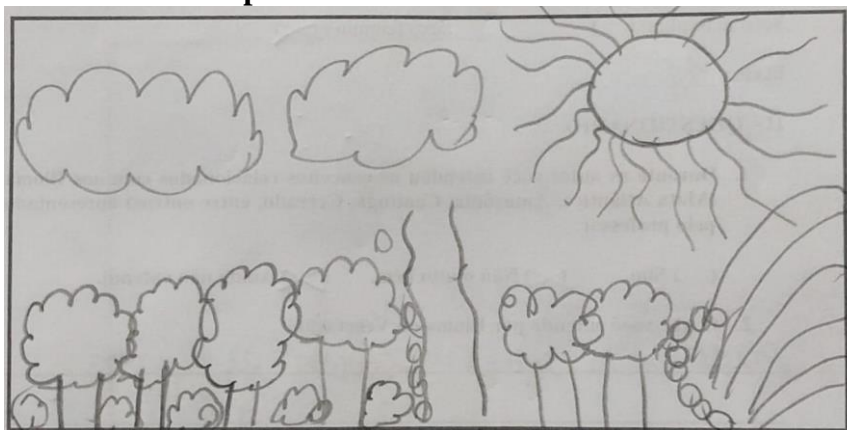
A quinta questão do questionário-atividade solicitava para o aluno descrever de forma verbal ou não verbal as características de um bioma terrestre, citando a sua localização. Na primeira aplicação do questionário, a maior parte dos estudantes representou os desertos e floresta Amazônica, os biomas mais conhecidos entre eles e os mais referenciados no livro didático. Enquanto que na segunda aplicação, como o roteiro das HQs partiu da África até a cidade em que os estudantes moravam, foi possível estabelecer relações entre as formações vegetais mundiais, africanas, brasileiras e locais. Dando o mesmo grau de importância a todos os biomas representados. Portanto, foi notável que, embora alguns estudantes continuassem desenhando os desertos, as florestas tropicais e equatoriais (Figuras 32 e 33), a quantidade de estudantes que escolheu caracterizar a Caatinga foi maior (Figuras 34 e 35).

**Figura 32 - Desenho de um estudante do 6º ano “A” representando a Floresta Amazônica**



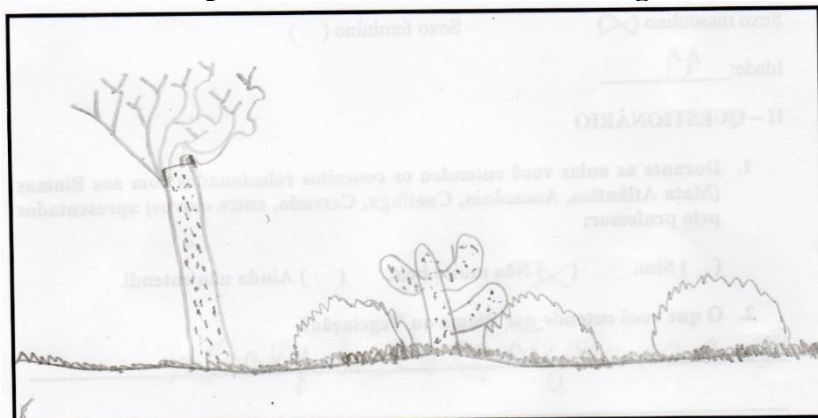
Fonte: Dados da pesquisa de campo (2019).

**Figura 33 - Desenho de um estudante do 6º ano “C”  
representando a Mata Atlântica**



Fonte: Dados da pesquisa de campo (2019).

**Figura 34 - Desenho de um estudante do 6º ano “A”  
representando o bioma da Caatinga**



Fonte: Dados da pesquisa de campo (2019).

**Figura 35 - Desenho de estudante do 6º ano “C”  
representando a Caatinga**



Fonte: Dados da pesquisa de campo (2019).

Assim, percebe-se o desenvolvimento da habilidade (EF06GE11) de analisar distintas interações das sociedades com a natureza, com base na distribuição dos

componentes físico-naturais, incluindo as transformações da biodiversidade local e do mundo.

Os desenhos representaram tanto biomas locais (Caatinga), como formações vegetais distantes da vivências dos estudantes (Floresta Amazônica). Outra habilidade desenvolvida com maior satisfação, após o uso das HQs, foi a (EF06GE05) de relacionar padrões climáticos, tipos de solo, relevo e formações vegetais. Notando-se nos desenhos o cuidado dos estudantes em representarem o conjunto dos elementos naturais das paisagens dos biomas escolhidos.

Pode-se concluir que, em termos teóricos, bem como nas sequências que trabalharam os conteúdos de relevo e clima, durante a abordagem sobre as formações vegetais terrestres, o 6º ano “A” teve um melhor desempenho do que o 6º ano “C”; mas, os avanços da segunda turma não podem ser negados. Avanços esses perceptíveis na capacidade que os estudantes demonstraram em relacionar o que foi estudado em sala de aula com suas experiências e observações externas, mediadas pela aplicabilidade das HQs. Mediação que se repetiu na terceira sequência didática e demonstradas por meio de estímulos pelos participantes, aspectos semelhantes aos verificados nas duas primeiras.

Dessa forma, após analisar e avaliar o uso das HQs elaboradas pelo professor na Plataforma *Pixton*, pela terceira vez, torna-se inegável que, se associadas a uma metodologia socioconstrutivista, o uso desse gênero em sala facilita o entendimento dos conteúdos, uma vez que proporciona a contextualização dos mesmos no cotidiano dos discentes e promove positivamente a participação dos discentes na construção do conhecimento.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao defender ser de fundamental importância um ensino e um currículo que priorizem a contextualização de conteúdos multidisciplinares no cotidiano dos sujeitos educacionais, o presente estudo demonstrou que cabe ao educador priorizar etapas indispensáveis que vão desde o planejamento das aulas até as atividades realizadas entre e com os estudantes.

Partimos de uma postura didático-pedagógica que enxerga o currículo não apenas como simples escolha de conteúdos, mas que considera as formas como eles são trabalhados, implicando, antes, em um planejamento adequado para cada tipo de assunto, assim como para cada competência e habilidade a ser adquirida e/ou aprimorada.

A pesquisa reafirmou o que os autores referendados na fundamentação teórica defendem: que os processos de ensino e de aprendizagem devem considerar a experiência de vida dos indivíduos, partindo daquilo que eles já sabem para uma futura construção conceitual. Um dos pontos mais importantes é correlacionar o conhecimento dos alunos sobre determinados assuntos e conteúdos com as dificuldades e habilidades de aprendizagem que eles possuem. Constituindo, assim, uma base teórica da disciplina, mas sem se distanciar das percepções de mundo dos alunos, da realidade a qual pertencem e dos seus anseios e necessidades no âmbito educacional e socioemocional.

Partindo de reflexões, leituras e experiências docentes, é comum verificar professores debatendo sobre a forma como os conteúdos são distribuídos ao longo das séries do Ensino Fundamental (do 1º ao 9º ano) e do Ensino Médio, propondo possíveis alterações, julgadas como mais adequadas. Entretanto, é sabido que promover modificações na grade curricular em qualquer disciplina é uma tarefa complexa, pois envolve ajustes e alterações simultâneas e conjuntas em várias esferas educacionais e jurídicas, bem como nos interesses políticos e socioeconômicos.

Por meio do uso das HQs elaboradas na plataforma *Pixton*, nas duas turmas de 6º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Joana Emília da Silva, situada na cidade de Fagundes-PB, ficou nítido que, mais que mudanças curriculares, o essencial é buscar a utilização de recursos pedagógicos adequados à idade dos discentes. No caso de crianças e adolescentes, foi pertinente

experimentar ferramentas lúdicas e/ou elaboradas pelo próprio educador, sem excluir o livro didático e o quadro, mas os associando aos novos instrumentos.

Verificou-se então que, para desenvolver um currículo aberto, seja em geografia ou em qualquer outra disciplina, além dos aspectos e contextos da vivência e observação discente, é preciso a aplicação de uma prática de metodologias ativas de aprendizagem.

Através do método observacional em caráter participante, foi possível verificar o processo de aplicação das HQs, elaboradas pelo professor na plataforma digital, como recurso didático-pedagógico. Examinou-se o seu potencial na mediação entre os conteúdos disciplinares e o cotidiano dos discentes, fazendo com que o ensino de geografia ocorresse contextualizado com a realidade local e a aprendizagem e se desenvolvesse de forma mais significativa. Logo, uma vez que essa criação dos recursos pedagógicos ocorre em uma plataforma digital, como a *Pixton*, o docente faz do multiletramento um elemento indispensável à sua prática profissional.

Perceber as HQs como importante recurso didático-pedagógico voltado para crianças e adolescentes implica em considerar que elas representam narrativas curtas, construídas com imagens e ricas em termos linguísticos, características típicas do texto multimodal.

Além das histórias em quadrinhos situarem-se entre os gêneros textuais mais conhecidos pelo público juvenil, o educador tem a possibilidade de produzir suas próprias histórias, não se limitando ao uso de narrativas com temáticas e personagens direcionados por determinadas ideologias culturais e políticas. Tal construção deve acontecer em uma perspectiva transdisciplinar, atentando para o uso desse recurso não apenas no ensino de geografia, mas, utilizando-o como ferramenta de mediação entre os diversos aspectos inerentes às diferentes áreas do conhecimento. Considerando, também, a interculturalidade presente nos contextos representados e vivenciados pelos estudantes, a qual constitui elemento de fundamental importância na construção da identidade do indivíduo e na noção de pertencimento ao lugar.

A aplicação de HQs no Ensino Fundamental, sobretudo no 6º ano, é significativa, pois esse gênero exercita uma releitura lúdica do conteúdo disciplinar proposto pelo currículo. Já a *Pixton*, por apresentar uma fácil configuração e ao mesmo tempo oferecer inúmeras possibilidades de criação com suas diversas ferramentas, mostrou-se um recurso tecnológico relevante para criação de quadrinhos temáticos. Permitindo que o usuário crie os seus próprios personagens e cenários. Esse ambiente

virtual, além de oferecer a possibilidade de adicionar fotos, imagens e elementos externos, favorece a aproximação entre os conteúdos disciplinares e os fatos do cotidiano dos estudantes.

Vale ressaltar que esta pesquisa se adequou aos princípios éticos e científicos, fazendo prevalecer os critérios de respeito, preservando a dignidade dos participantes envolvidos em todo o seu transcurso. Portanto, ofereceu riscos mínimos para as turmas participantes, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, ler e escrever, podendo haver constrangimento ou desconforto dos participantes, tendo em vista a timidez de alguns ao responder as atividades e participar das aulas, já que o pesquisador não foi de fato o professor titular das turmas. Porém, este, comprometeu-se em amenizar os eventos dessa ordem, pois os participantes tiveram assegurado o direito ao ressarcimento ou à indenização, no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos por esta investigação.

Destaca-se também que não houve qualquer despesa ou ônus financeiro para os participantes, nem qualquer procedimento que incorresse em danos físicos aos voluntários. Além disso, eles tiveram suas identidades preservadas, bem como a confidencialidade das informações que foram coletadas e analisadas.

A pesquisa proporcionou benefícios aos estudantes das turmas participantes da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Joana Emília da Silva, pois se comprometeu e analisou a utilização de um recurso adequado para a idade dos discentes que estimulou a criatividade e motivou a interpretação entre os sujeitos nos processos de ensino e de aprendizagem, mediante a valorização da realidade vivenciada e observada a partir de textos multimodais.

Ademais, esta investigação beneficia estudantes e educadores, pois oferece um produto educacional voltado aos professores de geografia, mas que pode servir de base para futuras adaptações por educadores de outras disciplinas. Proporcionando aos docentes uma reflexão a respeito de uma prática de ensino e de uma organização curricular baseadas nas necessidades e experiências dos diferentes indivíduos inseridos em seus contextos.

## REFERÊNCIAS

ALBARRAL, Erica Viana. **Do cantar de Mio Cid ao El Cid em quadrinhos: as representações do cavaleiro medieval em sala de aula.** Alfenas. 2017. 198 p. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Alfenas. Alfenas, MG, 2017. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=5633909](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5633909). Acesso em: 04 de out. 2018.

ALVES, Nilda. Cultura e cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação.** Maio/Jun/Jul/Ago 2003 Nº 23 Rio de Janeiro/Campinas: ANPEd/Autores Associados, 2003. Disponível em: [http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2009-2/Educacao-MII/2SF/Cultura\\_e\\_Cotidiano.pdf](http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2009-2/Educacao-MII/2SF/Cultura_e_Cotidiano.pdf). Acesso em: 12 de jan. 2020.

ANDRADE, Flavio Rodrigues. **Uma Manobra Estratégica de D. Dinis na criação da Ordem de Cristo.** 2017. 109 p. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Alfenas. Alfenas, MG, 2017. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=5642487](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5642487). Acesso em: 04 out. 2018.

ARAÚJO, Conceição Maria Alves de. **Leitura e produção de histórias em quadrinhos: uma proposta de multiletramentos pautada na gramática do design visual e em aulas do portal do professor.** 2015. 255 p. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, MG, 2015. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=2596971](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2596971). Acesso em: 04 de outubro de 2018.

AURELIO. **O mini dicionário da língua portuguesa.** 4. ed. rev. e amp. do mini dicionário Aurélio. 7. impr. Rio de Janeiro, 2002.

BARBOSA, Claudiana Macêdo. **A prática do turismo religioso e as transformações sócioespaciais na pedra de Santo Antônio no município de Fagundes – PB.** 2011. 70p. Monografia (Graduação) Universidade Estadual da Paraíba – UEPB. Curso de licenciatura plena em Geografia. Campina Grande, 2011.

BARTON, David; LEE, Carmen. **Linguagem online: textos e práticas digitais.** 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BERGAMO, Pedro; LUCENA, Roberto Marden; SANTANA, José Neves. **Economia: propedêutica e interdisciplinar.** Barreiras-BA, 2017. (digit.)

BEZERRA, Aluízio Lendl. **Práticas discursivas de produção de textos online:** explorando a construção de HQ. 2016. 119 p. Dissertação (Mestrado). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Pau dos Ferros-RN, 2016. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=4718794](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4718794). Acesso em: 04 out. 2018.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**. São Paulo: Parábola, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC/ CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. 2. ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: geografia**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CALLAI, Helena Copetti. Escola, cotidiano e lugar. *In*: BUTONI, Marísia Margarida Santiago. **Geografia: Ensino Fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

CASTELLS, Manuel. **A galáxia da internet:** reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003. Disponível em: [http://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/108596/mod\\_resource/content/2/A-Galaxia-da-Internet-Manuel-Castells.pdf](http://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/108596/mod_resource/content/2/A-Galaxia-da-Internet-Manuel-Castells.pdf). Acesso em: 25 ago. 2018.

CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos. Apreensão e compreensão do espaço geográfico. *In*: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos (Org.) **Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2000, p.13-83.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Ensino de geografia e diversidade: construção de conhecimentos geográficos escolares e atribuição de significados pelos diversos sujeitos do processo de ensino. *In*: CASTELLAR, Sônia. **Educação geográfica: teorias e práticas docentes**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

CORRÊA, Roberto Lobato. **Região e Organização Espacial**. São Paulo: Editora Ática, 1987.



DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e para o escrito: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. [Tradução e organização Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro]. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.

FAILLA, Zoara (org.). **Retratos da leitura no Brasil**. 4 ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática docente. Petrópolis/RJ: Paz e Terra, 1996.

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

FREITAS, Ricardo Oliveira de; MATOS, Lucineide Magalhães de. Macunaíma em quadrinhos: aspectos estéticos modernistas na rapsódia gráfico-visual antropofágica. **Galaxia**. São Paulo (online). ISSN 1982-2553, n. 40, jan-abr., 2019, p. 159-176. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-255437270>. Acesso em: 12 mar. 2019.

FRIEDMAN, Thomas L. **O mundo é plano**: o mundo globalizado no século XXI. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GRINSPUN, Mírian P. S. Zippin. Educação tecnológica. *In*: CARDOSO, Tereza Fachada Levy; NEVES, Antonio Maurício Castanheira das; RODRIGUES, Anna Maria Moog; GRINSPUN, Mírian P. S. Zippin (Org.). **Educação Tecnológica**: desafios e perspectivas. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2009.

KAERCHER, Nestor André. Geografizando o jornal e outros cotidianos: práticas em Geografia para além do livro didático. *In*: CASTROGIOVANNI, A. C (Org.) **Ensino de geografia**: práticas e textualizações no cotidiano. Porto Alegre: Mediação, 2000.

KOLL, Marta de Oliveira. **Vygotsky**: Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 2010.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Mariana de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. - São Paulo: Atlas 2003.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: ed. 34, 1999. Disponível em: <https://mundonativodigital.files.wordpress.com/2016/03/cibercultura-pierre-levy.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCCI, Elian Alabi; BRANCO, Anselmo Lazaro. **Geografia: homem e espaço**. (6º ano Ensino Fundamental). 27. ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARTIN-BARBERO, Jesús. Comunicação e mediações culturais. **Revista Brasileira de Ciências da Comunicação**, São Paulo, v. XXIII, n. 1, jan-jun., 2000. Disponível em: <http://www.portcom.intercom.org.br/revistas/index.php/revistaintercom/article/view/2010/1788>. Acesso em: 19 dez. 2019.

MASSA, M. de S. Ludicidade: Da Etimologia da Palavra à Complexidade do Conceito. In: **Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Disponível em: [http://periodicos.uesb.br/index.php/aprender/article/viewFile/5485/pdf\\_39](http://periodicos.uesb.br/index.php/aprender/article/viewFile/5485/pdf_39). Acesso 20 dez. 2019.

MENDONÇA, R. H. Apresentação da Série. In: SALTO PARA O FUTURO/TV ESCOLA (MEC). **História em quadrinhos: um recurso de aprendizagem**. ISSN 1982 – 0283. Ano XXI. Boletim 01 – Abril, 2011. Disponível em: [http://www.moodlelivre.com.br/images/stories/pdf\\_ppt\\_Doc/181213historiaemquadrinhos.pdf](http://www.moodlelivre.com.br/images/stories/pdf_ppt_Doc/181213historiaemquadrinhos.pdf). Acesso em: 23 de janeiro de 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2007.

MORIN, Edgar. **Terra-Pátria**. Edgar Morin e Anne-Brigitte Kern / traduzido do francês por Paulo Azevedo Neves da Silva. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2003.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. 2. ed. – São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

NERYS, Victor H. da S.; FREITAS, Anniele S. F. **Histórias em quadrinhos no ensino de geografia**: possibilidades e propostas. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2018. Disponível em: <http://www.apegeo.com.brencontro2018wp-content/uploads/2019/01/PRAT18.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2020.

NEVES, S. D. C. **A história em quadrinhos como recurso didático em sala de aula**. Universidade de Brasília: Instituto de Artes; Departamento de Artes Visuais. Palmas, 2012. Disponível em: [http://bdm.unb.br/bitstream/10483/5588/1/2012\\_S%C3%ADviadaConcei%C3%A7%C3%A3oNeves.pdf](http://bdm.unb.br/bitstream/10483/5588/1/2012_S%C3%ADviadaConcei%C3%A7%C3%A3oNeves.pdf). Acesso em: 03 mar. 2020.

OLIVEIRA, Mauro César Bandeira de. **A importância das Histórias em Quadrinhos para a Educação**. 2007. TCC (Trabalho de conclusão do curso de Artes Plásticas, Habilitação em Licenciatura). Departamento de Artes Visuais do Instituto de Artes da Universidade de Brasília. Brasília, 2007.

PAIS, José Machado. **Sociologia da Vida Quotidiana**: Teoria, Métodos e Estudos de Caso. 3. ed. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2007.

PAIVA, Fábio da Silva. **Histórias em quadrinhos na educação**: memórias, resultados e dados. 2016. 95 p. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Programa de pós-graduação em educação. Recife, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/18047/1/Hist%C3%B3rias%20em%20Quadrinhos%20na%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Mem%C3%B3rias%20e%20Resultados%20e%20Dados.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2020.

PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente. *In*: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (Org.) **Cartografias do trabalho docente**: professor(a)-pesquisador(a). 2. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2011, p. 153-181.

PRENSKY, Marc. **Nativos Digitais, Imigrantes Digitais**. NCB University Press, Vol. 9 No. 5, Outubro 2001. Disponível em: <http://crisgorete.pbworks.com/w/file/58325978/Nativos.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2019.

RAMA, Angela; VERGUEIRO, Waldomiro. **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. 3.ed. São Paulo: Contexto, 2006.

RAMOS, Paulo. **Tiras no ensino**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Textos multimodais: leitura e produção**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

ROCHA, Genylton Odilon Rego. O currículo oficial para o ensino de geografia: as prescrições oficiais do estado brasileiro (1995-2010). *In*: FARIA, Paulo Sérgio; OLIVEIRA, Marlene Marcário de. (Org.). **A formação docente em geografia: teorias e práticas**. Campina Grande: EDUFCEG, 2014.

ROJO, Roxane Helena R; BARBOSA, Jaqueline P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROJO, Roxane Helena R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. *In*: ROJO, Roxane Helena R.; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROSENDAHL, Zeny. Espaço, Cultura e Religião: dimensões de análise. *In*: CORRÊA, Roberto Lobato; ROSENDAHL, Zeny. (Org.) **Introdução à Geografia Cultural**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003, p. 187-224.

SANTOS, Leonel Andrade dos. **Escrita de sequência narrativa em HQtrônica por alunos do 7º ao do Ensino Fundamental**. 2016. 179 p. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, 2016. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=3775025](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3775025). Acesso em: 04 out. 2018.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do Espaço Habitado**. São Paulo: Editora Hucitec, 1988.

SERRANO, M. Glória Perez. **Investimento - Action: Aplicación en el campo social y Educativo**. Madrid, Dykinson, 1990.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Cleunice Fernandes da. **Processo de autoria: o uso da ferramenta digital Pixton na produção do gênero história em quadrinhos**. 2015. 66 p. Dissertação (Mestrado). Universidade do Estado do Mato Grosso, MT, 2015. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=3598228](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3598228). Acesso em: 04 out. 2018.

SILVA, Elisangela Maria da. **Uma proposta pedagógica formativa para o ensino de coesão e coerência relacionada ao gênero Quadrinho digital (Pixton)**. 2018. 174 p. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal Rural do Pernambuco - UFRPE. Unidade Acadêmica de Garanhuns – UAG. Garanhuns-PE, 2018. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=7181395](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7181395). Acesso em: 14 maio 2019.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CORDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Org). **Métodos de pesquisa**. Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS. Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SPOSITO, E. S. A questão do método e a crítica do pensamento geográfico. In: CASTRO, I. E. de; MIRANDA, M.; EGLER, C. A. G. (Org.). **Redescobrimo o Brasil: 500 anos depois**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand: FAPERJ, 2000, p. 347-359.

TANINO, S. **Histórias em quadrinhos como recurso metodológico para os processos de ensinar**. 2011. 33 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011. Disponível em: <http://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/SONIA%20TANINO.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2020.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar: a perspectiva da experiência**. 1930. Tradução de Livia de Oliveira, São Paulo: Difel, 1983.

VERGUEIRO, Valdomiro. **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO-DIAGNÓSTICO



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Caro (a) aluno (a),  
Gostaria que você colaborasse conosco respondendo a este questionário.  
Gratos pela sua valiosa contribuição!  
Orientando: José Wellington Farias da Silva  
Orientador: Prof. Dr. Antônio Roberto Faustino da Costa

**Questionário-diagnóstico****I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO**

Sexo masculino ( )

Sexo feminino ( )

Idade: \_\_\_\_\_

**II – QUESTIONÁRIO****1. Você gosta da disciplina de Geografia?**

( ) Sim . ( ) Depende do conteúdo. ( ) Não gosto.

**2. Qual conteúdo você mais gosta na disciplina de Geografia?**

---

---

---

**3. Você consegue ler trechos do livro didático e escrever as respostas no caderno?**

( ) Sim. ( ) Sim, mas com dificuldades. ( ) Ainda não consigo.

- 4. Você consegue entender as informações apresentadas nos mapas, gráfico e imagens que estão no seu livro didático de Geografia e naquelas que o professor apresenta?**
- Sim.       Sim, mas com dificuldades.       Ainda não consigo.
- 5. Você gosta quando o professor de Geografia traz para aula mapas, imagens ou outros tipos de recursos, além do livro didático?**
- Sim.                       Não.                       Para mim não faz diferença.
- 6. Você sabe o que é uma história em quadrinho?**
- Sim.                       Acho que sim.                       Não sei.
- 7. Você já leu alguma história em quadrinho?**
- Sim, algumas vezes.       Sim, várias vezes.       Nunca li.
- 8. Você gostaria se professor de Geografia utilizasse histórias em quadrinhos nas aulas?**
- Sim.                       Não.                       Para mim não faz diferença.



## APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO-ATIVIDADE: RELEVO



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Caro (a) aluno (a),  
Gostaria que você colaborasse conosco respondendo a esta atividade.  
Gratos pela sua valiosa contribuição!  
Orientando: José Wellington Farias da Silva  
Orientador: Prof. Dr. Antônio Roberto Faustino da Costa

**Questionário-atividade****I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO**Sexo masculino (  )Sexo feminino (  )

Idade: \_\_\_\_\_

**II – QUESTIONÁRIO**

**1. Durante as aulas você entendeu os conceitos relacionados com as unidades de relevo (Montanha, Planalto, Planície e Depressão) apresentados pelo professor?**

(  ) Sim.      (  ) Não muito bem.      (  ) Ainda não entendi.

**2. O que você entende sobre o conceito de relevo?**

---

---

---

---

---

---

---

**3. Depois da aula você conseguiu aprender o conteúdo: Relevo Brasileiro?**

( ) Sim.      ( ) Não muito bem.      ( ) Ainda não aprendi.

**4. Depois da aula você conseguiu identificar alguma unidade de relevo onde você mora?**

( ) Sim.      ( ) Não muito bem.      ( ) Ainda não conseguiu.

**5. Cite ou desenhe alguma unidade de relevo e identifique a localização da mesma.**

---

---

---

---

---

---

---



**Localidade:** \_\_\_\_\_

## APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO-ATIVIDADE: CLIMAS



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Caro (a) aluno (a),  
Gostaria que você colaborasse conosco respondendo a esta atividade.  
Gratos pela sua valiosa contribuição!  
Orientando: José Wellington Farias da Silva  
Orientador: Prof. Dr. Antônio Roberto Faustino da Costa

**Questionário-atividade****I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO**Sexo masculino (  )Sexo feminino (  )

Idade: \_\_\_\_\_

**II – QUESTIONÁRIO**

**1. Durante as aulas você entendeu o conteúdo relacionado aos conceitos de tempo e clima apresentados pelo professor?**

(  ) Sim.      (  ) Não muito bem.      (  ) Ainda não entendi.

**2. O que você entende sobre a diferença entre os conceitos de tempo e clima?**

---

---

---

---

---

---

---

**3. Depois da aula você conseguiu aprender o conteúdo: Climas do Brasil?**

Sim.       Não muito bem.       Ainda não aprendi.

**4. Depois da aula você conseguiu identificar, no seu dia a dia, algumas características do clima de onde você mora?**

Sim.       Não muito bem.       Ainda não conseguiu.

**5. Cite ou desenhe as características de um tipo de clima e identifique a localização do mesmo.**

---

---

---

---

---

---

---



**Localidade:** \_\_\_\_\_

## APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO-ATIVIDADE: BIOMAS



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Caro (a) aluno (a),  
Gostaria que você colaborasse conosco respondendo a esta atividade.  
Gratos pela sua valiosa contribuição!  
Orientando: José Wellington Farias da Silva  
Orientador: Prof. Dr. Antônio Roberto Faustino da Costa

**Questionário-atividade****I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO**Sexo masculino (  )Sexo feminino (  )

Idade: \_\_\_\_\_

**II – QUESTIONÁRIO**

**1. Durante as aulas você entendeu o conceito de Biomas apresentados pelo professor?**

(  ) Sim.      (  ) Não muito bem.      (  ) Ainda não entendi.

**2. O que você entende sobre o conceito de Biomas?**

---

---

---

---

---

---

---

**3. Depois da aula você conseguiu aprender o conteúdo: Biomas Brasileiro?**

Sim.       Não muito bem.       Ainda não aprendi.

**4. Depois da aula você conseguiu identificar, no seu dia a dia, algumas características do bioma de onde você mora??**

Sim.       Não muito bem.       Ainda não conseguiu.

**5. Cite ou desenhe algumas características de um bioma e identifique a localização do mesmo.**

---

---

---

---

---

---

---



**Localidade:** \_\_\_\_\_

APÊNDICE E – GUIA DE ORIENTAÇÃO DAS HQS NO ENSINO DE GEOGRAFIA



Vamos pegar a estrada que ainda temos muito à explorar! Que tal conhecer um grande deserto?



O continente apresenta várias áreas de clima quentes e áridos, como o Saara. Aqui, a vegetação é escassa, mas não podemos descartar a presença de vida animal e vegetal.



Esta viagem pelo deserto me deu uma sede! Porém, graças a natureza, em meio aos desertos encontramos áreas úmidas como os oásis.

## GUIA DE ORIENTAÇÃO HQs NO ENSINO DE GEOGRAFIA



O dia já começou e é hora de visitar mais um bioma africano: As Florestas Tropicais.



As florestas tem um clima tropical superúmido, vegetação arbórea (grande porte) e muitos recursos hídricos. Assim, a biodiversidade é enorme!



As copas das árvores impedem que parte da luz solar entre na floresta, tornando o ambiente úmido.



## **Apresentação**

**Sou José Wellington Farias da Silva, licenciado em Geografia, especialista em educação e mestre em formação de professor pela Universidade Estadual da Paraíba – UEPB. Atuo como professor de geografia na rede pública de ensino do estado da Paraíba, com experiência no Ensino Fundamental e Médio.**

**Este guia de orientações pedagógicas trata-se do produto final do meu trabalho de dissertação, *Ensino de geografia e histórias em quadrinhos: uso da plataforma Pixton no 6º ano do Ensino Fundamental*, resultado de uma pesquisa realizada entre os anos de 2018 e 2020, como pré-requisito para conclusão do curso de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da UEPB.**

**O guia contém uma breve apresentação da plataforma *Pixton*, utilizada para elaboração de histórias em quadrinhos, um tutorial com instruções para realização do cadastro e acesso a plataforma, além de um modelo de sequência didática e de HQ voltados para o ensino de geografia.**

# ENSINO DE GEOGRAFIA, TECNOLOGIAS DIGITAIS E HISTÓRIAS EM QUADRINHOS

**Caro educador (a),**

É sabido que quando aproximamos o conteúdo trabalhado em sala de aula da realidade vivida e observada pelos discentes, o ensino e a aprendizagem se desenvolvem de forma significativa para todos os sujeitos.

Quando tal contextualização é mediada por recursos didáticos-pedagógicos lúdicos e com uma linguagem de fácil compreensão, as dificuldades são sanadas de forma eficaz e prazerosa, ainda mais com estudantes do Ensino Fundamental.

Pensando nisso, apresento à você, nesse guia de orientações pedagógicas, o uso de histórias em quadrinhos (HQs) elaboradas pelo professor na plataforma *Pixton*, no ensino de geografia. Mas que pode servir para qualquer disciplina em qualquer área do conhecimento.

**Torne suas aulas significativas!**

Você conhece ou já ouviu falar sobre a plataforma *Pixton*? Trata-se de uma ambiente virtual de criação de HQs gratuito. Com uma configuração fácil e ferramentas simples, você tem a possibilidade de elaborar suas próprias histórias contextualizando o conteúdo da disciplina no dia a dia dos estudantes.

A plataforma permite incluir imagens, criar personagens, cenários e elementos visuais variados. E se você desejar baixar as HQs em formatos PDF, cartilha ou imagem JPEG, basta apenas fazer uma assinatura de baixo custo financeiro.

**Ficou curioso?  
Acesso o site:  
[www.pixton.com/br](http://www.pixton.com/br)**

**Vamos  
Experimentar?**

Realize o seu cadastro.  
É muito simples!

Observe o passo a  
passo...

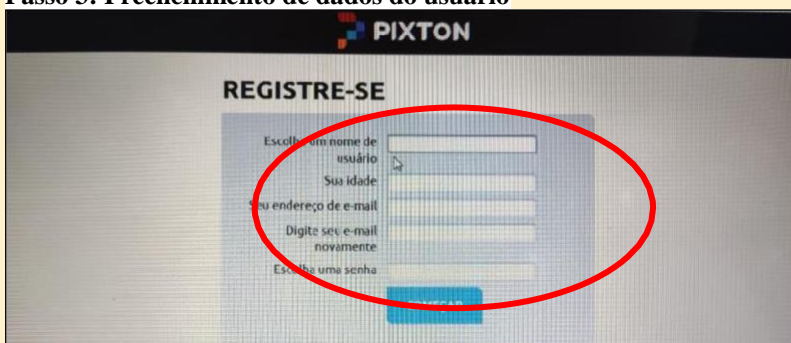
### Passo 1: Registro na plataforma



### Passo 2: Escolha da opção por finalidade de uso



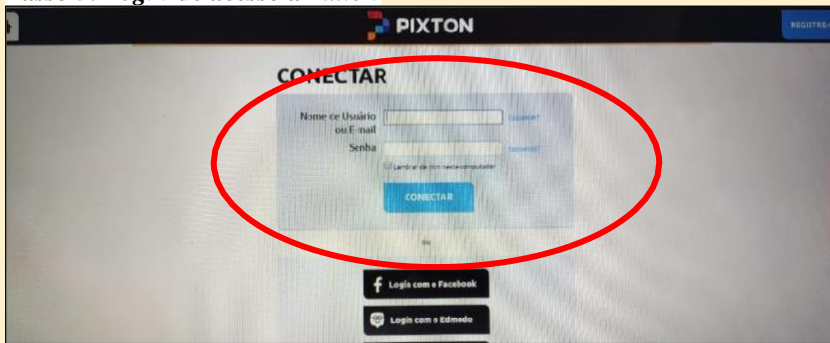
### Passo 3: Preenchimento de dados do usuário



### Passo 4: Ícone de acesso à plataforma



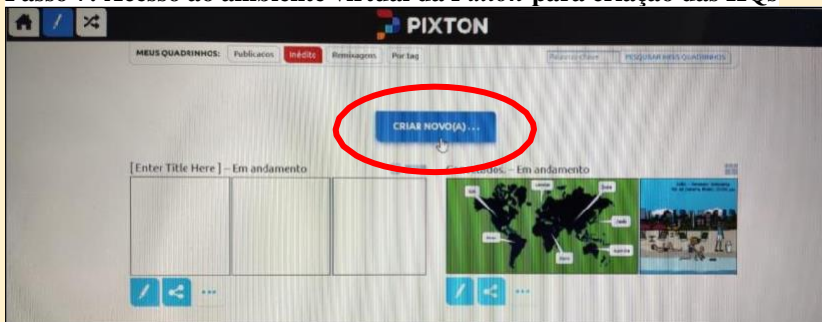
**Passo 5: Login de acesso a Pixton**



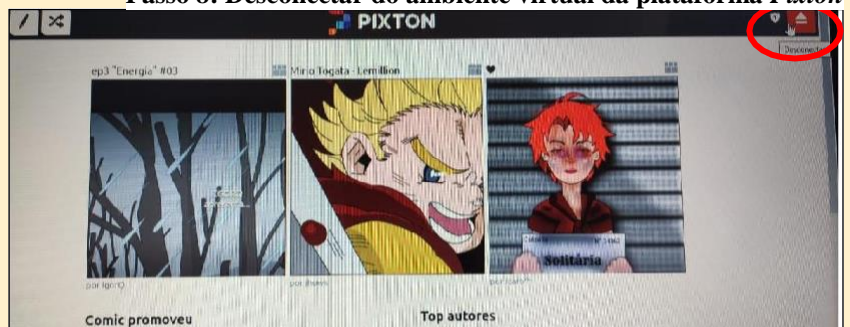
**Passo 6: Navegar na página do usuário na plataforma Pixton**



**Passo 7: Acesso ao ambiente virtual da Pixton para criação das HQs**



**Passo 8: Desconectar do ambiente virtual da plataforma Pixton**



# Modelo de sequência didática e HQ

SEQUÊNCIA DIDÁTICA	
OBJETIVOS	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conceituar Biomas;</li> <li>• Conhecendo as principais características das formações vegetais terrestres;</li> <li>• Caracterizar os biomas nacionais;</li> <li>• Identificar as principais características das formações vegetais locais.</li> </ul>	
CONTEÚDOS	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conceito de Bioma;</li> <li>• Formações vegetais mundiais;</li> <li>• Características dos biomas brasileiros;</li> <li>• Formação vegetal da Mata Atlântica, da Caatinga e da Zona de Transição Agreste.</li> </ul>	
PRIMEIRO MOMENTO – DURAÇÃO DE 2 AULAS DE 45 MINUTOS	
PRIMEIRA AULA	SEGUNDA AULA
AÇÕES	AÇÕES
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conversa inicial sobre o que a turma entende sobre o conteúdo abordado;</li> <li>• Aula expositiva e dialogada sobre o conteúdo: formações vegetais do Brasil e do mundo e as características dos biomas regionais e locais;</li> <li>• Leituras compartilhadas com o uso do livro didático.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilização de aparelhos midiáticos para projeção ampliada de mapas e imagens digitais;</li> <li>• Análise e discussão relacionado ao material exibido;</li> <li>• Aplicação de atividade sobre o conteúdo abordado.</li> </ul>
RECURSOS	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quadro Branco, apagador e pincel;</li> <li>• Livro didático;</li> <li>• Datashow;</li> <li>• Material escolar do aluno;</li> <li>• Atividades impressas ou no caderno.</li> </ul>	
SEGUNDO MOMENTO – DURAÇÃO DE 2 AULAS DE 45 MINUTOS	
PRIMEIRA AULA	SEGUNDA AULA
AÇÕES	AÇÕES
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conversa inicial sobre dúvidas existentes sobre o conteúdo abordado nas aulas anteriores;</li> <li>• Aula expositiva e dialogada sobre o conteúdo: formações vegetais do Brasil e do mundo e as características dos biomas regionais e locais.</li> <li>• Leituras compartilhadas e discussão com o uso das HQs impressas e entregues aos estudantes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilização de aparelhos midiáticos para projeção ampliada de mapas, imagens e das HQs digitais;</li> <li>• Análise e discussão relacionado ao material exibido;</li> <li>• Aplicação de atividade sobre o conteúdo abordado.</li> </ul>
RECURSOS	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quadro Branco, apagador e pincel;</li> <li>• HQs digitais;</li> <li>• Datashow;</li> <li>• Material escolar do aluno;</li> <li>• Atividades impressas ou no caderno.</li> </ul>	
AVALIAÇÃO	
Contínua a partir da participação dos estudantes nas atividades propostas.	
REFERÊNCIA	
LUCCI, Elian Alabi; BRANCO, Anselmo Lazaro. <b>Geografia</b> : homem e espaço. (Coleção Geografia Ensino Fundamental) - 27ª Ed. São Paulo: Saraiva, 2015.	



# DA ÁFRICA AO QUINTAL DE CASA: VIAGEM PELOS BIOMAS TERRESTRES



© 2019 PIXTON.COM

Oi Galera! Eu sou o Rui. Vamos dar uma volta pelos principais Biomas da África? Aliás, vocês sabem o que significa o termo "Bioma"?



© 2019 PIXTON.COM

Bioma é o termo utilizado para descrever uma grande área terrestre caracterizada pela sua formação vegetal e características climáticas.



© 2019 PIXTON.COM

Então, agora que vocês já sabem, vamos correndo, pois não podemos perder tempo...



© 2019 PIXTON.COM

Biomas Africanos, aí vamos nós!



© 2019 PIXTON.COM



Mas antes, enumere ao lado os biomas africanos que você conhece...

© 2019 PIXTON.COM

© 2019 PIXTON.COM



O primeiro Bioma que vamos visitar são as Savanas, elas apresentam plantas rasteiras e arbustos e são comuns em regiões de clima semiárido. Como as planícies Africanas.

© 2019 PIXTON.COM



Aqui nesta tribo, em meio a Savana, vamos passar nossa primeira noite no continente africano.

© 2019 PIXTON.COM



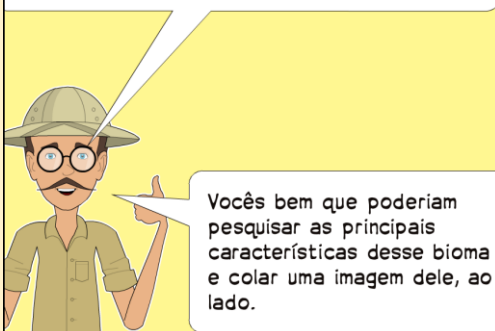
O dia amanheceu e olha o que eu acabo de avistar! Um bando de simpáticas zebras...

© 2019 PIXTON.COM

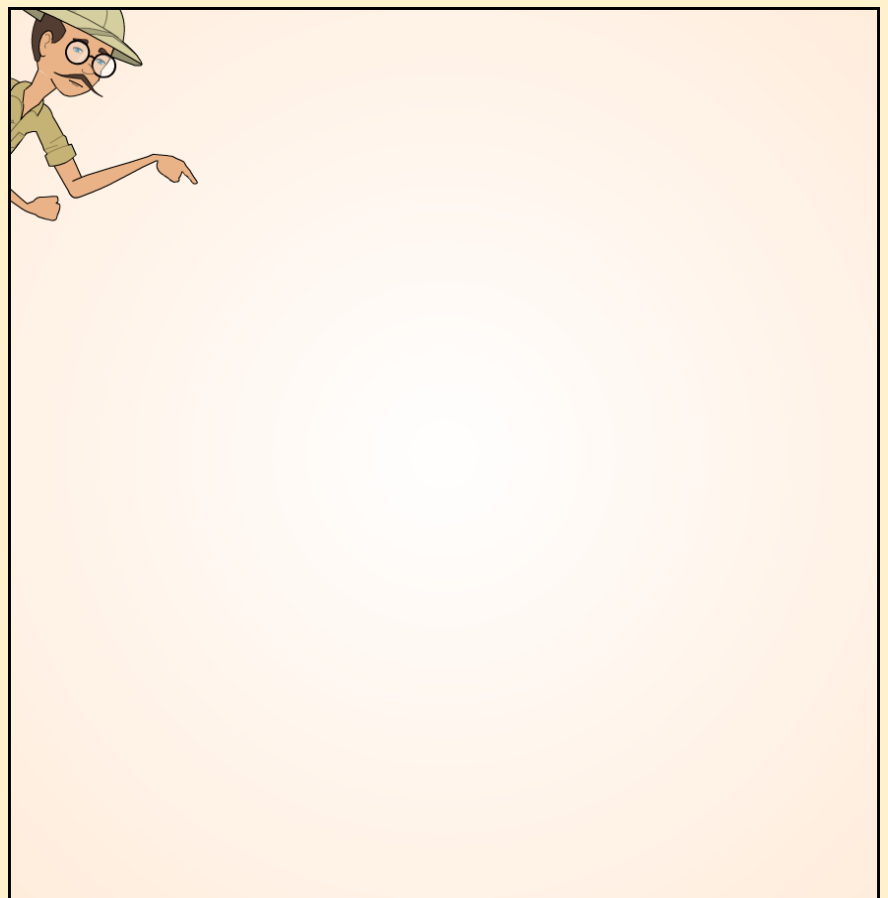


As Savanas são encontradas por toda África, principalmente nas áreas centrais do continente. E nelas, é muito comum encontrar bandos de animais como esse.

Fiquei sabendo que no Brasil existe um bioma parecido com as Savanas Africanas. O qual fica localizado, principalmente na região central do país. Como ele se chama?



Vocês bem que poderiam pesquisar as principais características desse bioma e colar uma imagem dele, ao lado.



© 2019 PIXTON.COM



Vamos pegar a estrada que ainda temos muito à explorar! Que tal conhecer um grande deserto?

© 2019 PIXTON.COM



O continente apresenta várias áreas de clima quentes e áridos, como o Saara. Aqui, a vegetação é escassa, mas não podemos descartar a presença de vida animal e vegetal.

© 2019 PIXTON.COM



Esta viagem pelo deserto me deu uma sede! Porém, graças a natureza, em meio aos desertos encontramos áreas úmidas como os oásis.

© 2019 PIXTON.COM





Os oásis são formados devido a ação do vento que desloca grandes porções de areia e rebaixa o nível do solo em determinadas regiões, fazendo com que esse, fique próximo ao lençol freático subterrâneo.

© 2019 PIXTON.COM



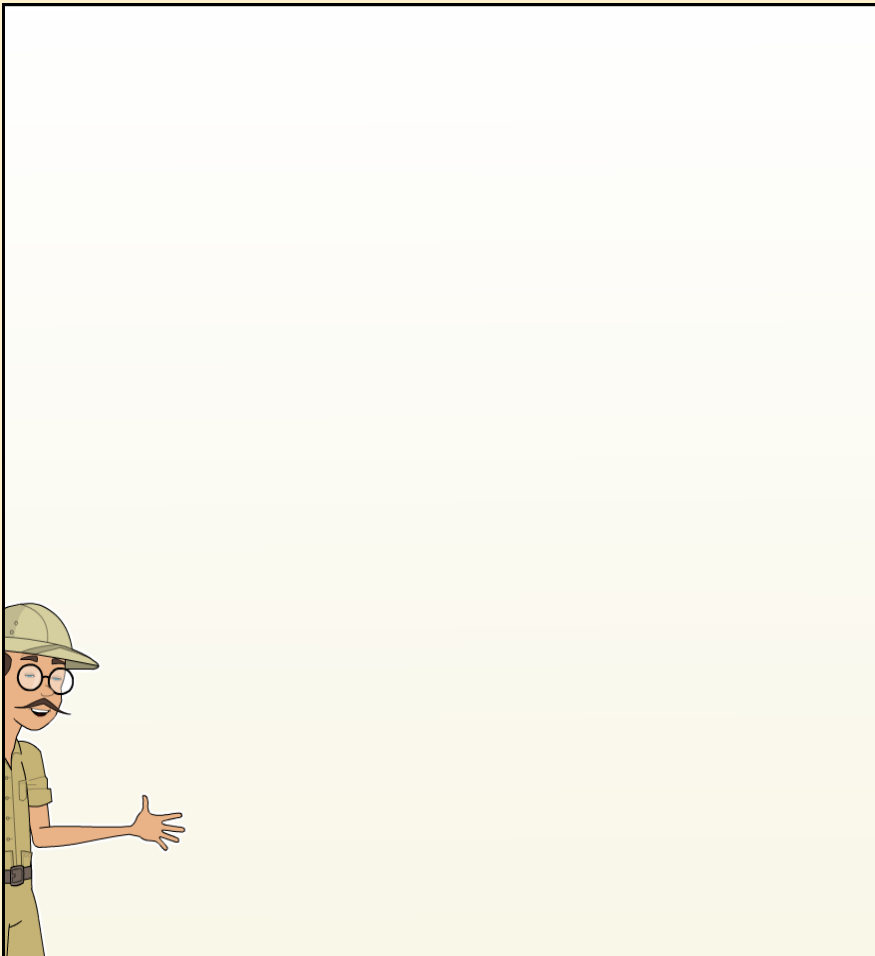
Aqui na África os biomas de clima mais seco são os desertos. E no Brasil? Qual bioma apresenta os menores índices de chuva e umidade ao longo do ano?

© 2019 PIXTON.COM



Escreva em seu caderno o nome deste bioma brasileiro, sua localização e suas principais características. No quadro a seguir, faça um desenho bem bacana, representando as formações vegetais do mesmo.

© 2019 PIXTON.COM



© 2019 PIXTON.COM



Aqui neste acampamento, no meio do Saara, vamos passar esta noite... É bom se agasalhar, pois as noites nos desertos são tão frias quanto os dias são quentes.

© 2019 PIXTON.COM



O dia já começou e é hora de visitar mais um bioma africano: As Florestas Tropicais.

© 2019 PIXTON.COM



As florestas tem um clima tropical superúmido, vegetação arbórea (grande porte) e muitos recursos hídricos. Assim, a biodiversidade é enorme!

© 2019 PIXTON.COM



As copas das árvores impedem que parte da luz solar entre na floresta, tornando o ambiente úmido.

© 2019 PIXTON.COM



## Floresta número 1

---

---



## Floresta número 2

---

---



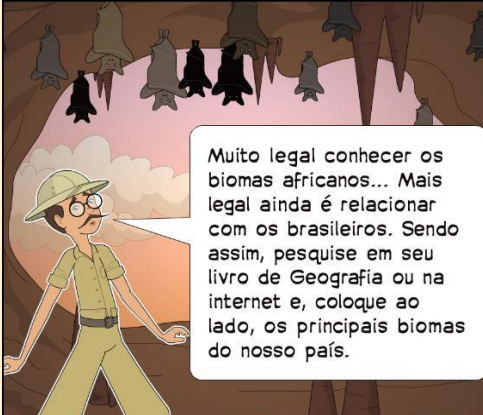
© 2019 PIXTON.COM

© 2019 PIXTON.COM

Agora que vocês já descobriram quais são as duas florestas. Fica bem mais fácil imaginar como é a floresta do Congo.



Muito legal conhecer os biomas africanos... Mais legal ainda é relacionar com os brasileiros. Sendo assim, pesquise em seu livro de Geografia ou na internet e, coloque ao lado, os principais biomas do nosso país.

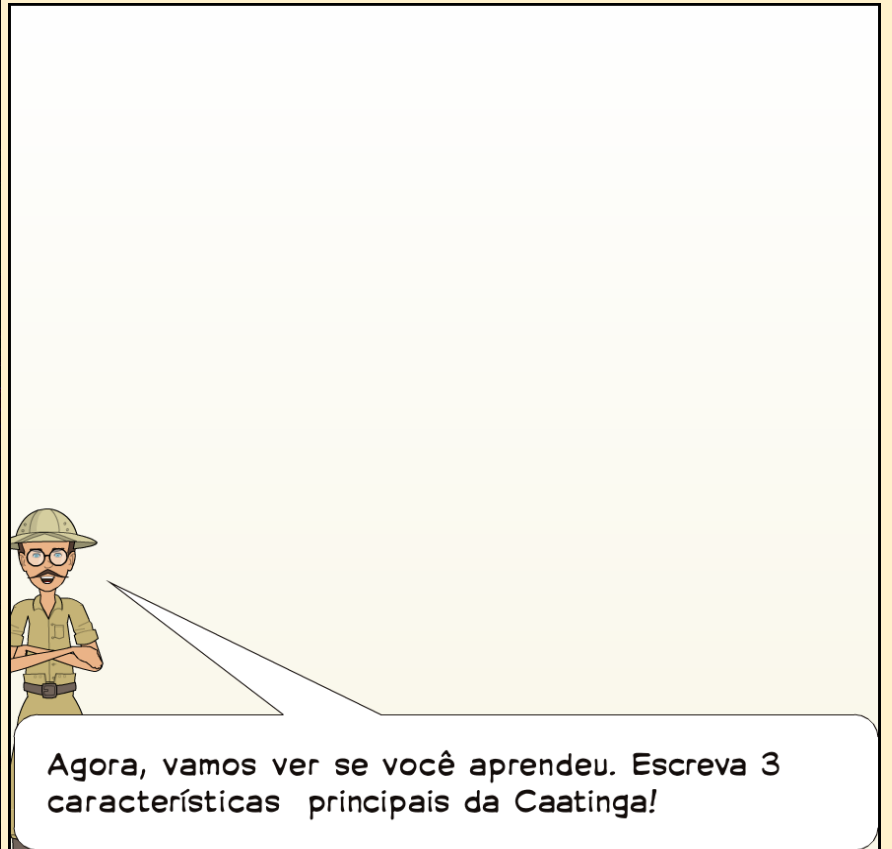


E na cidade ou estado onde você mora? Qual é o principal bioma? Cole ao lado uma foto ou uma imagem e, abaixo, escreva o nome do lugar e do bioma. Estou curioso...



© 2019 PIXTON.COM

© 2019 PIXTON.COM



© 2019 PIXTON.COM

© 2019 PIXTON.COM



© 2019 PIXTON.COM



FIM...

© 2019 PIXTON.COM