



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

JOÉLICA PEREIRA DE LIMA

**O DESENHO ANIMADO COMO RECURSO DIDÁTICO NO ENSINO DE
GEOGRAFIA**

CAMPINA GRANDE-PB

2021

JOÉLICA PEREIRA DE LIMA

**O DESENHO ANIMADO COMO RECURSO DIDÁTICO NO ENSINO DE
GEOGRAFIA**

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 em Formação de Professores.

Linha de Pesquisa 2: Ciências, Tecnologias e Formação Docente

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Josandra Araújo Barreto de Melo

CAMPINA GRANDE – PB

2021

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.

L732d Lima, Joelica Pereira de.
O desenho animado como recurso didático no ensino de geografia [manuscrito] / Joelica Pereira de Lima. - 2021.
106 p. : il. colorido.

Digitado.

Dissertação (Mestrado em Profissional em Formação de Professores) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, 2021.

"Orientação : Profa. Dra. Josandra Araújo Barreto de Melo, Departamento de Geografia - CEDUC."

1. Ensino de geografia. 2. Ludicidade. 3. Ensino médio. 4. Portfólio digital. I. Título

21. ed. CDD 372.89

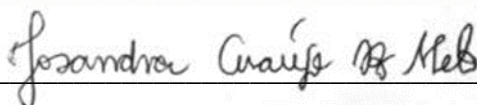
JOÉLICA PEREIRA DE LIMA

**O DESENHO ANIMADO COMO RECURSO DIDÁTICO NO ENSINO DE
GEOGRAFIA**

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 em Formação de Professores.

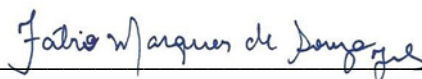
Aprovada em: 10/ 11/ 2021

BANCA EXAMINADORA



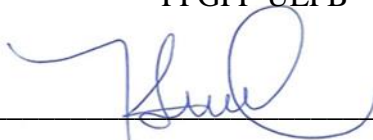
Prof.^a Dr.^a Josandra Araújo Barreto de Melo (Orientadora)

PPGFP-UEPB



Prof. Dr. Fábio Marques de Souza (Examinador interno)

PPGFP-UEPB



Prof.^a Dr.^a Núria Hanglei Cacete (Examinadora externa)

PPGE/FEUSP

CAMPINA GRANDE – PB

2021

Na ausência deles, o que seríamos? Estiveram presentes em todas as fases de nossas vidas, desde a tenra idade, e muitos marcaram de forma imensurável, alguns com trejeitos caricatos, outros com didática leve e divertida. Desejo que este material sirva aos professores, sejam da área geográfica ou não, em formação inicial ou veteranos atuantes, que queiram se beneficiar de tal pesquisa. Dedico, assim, a todos os mestres.

AGRADECIMENTOS

O período em que escrevo esta dissertação não está fácil para ninguém. Vivemos um mundo quase pós-apocalíptico. Milhares de mortes e milhões de infectados só aqui no Brasil, o medo pairando no ar mundialmente. Estamos presos em nossas próprias casas e sem expectativa de que nada volte a ser como antes. Superlotação em hospitais, falta de vacina para a população, descaso com a saúde pública, pessoas que não têm o devido cuidado e distanciamento social, muitas mortes. Tudo é incerto, inclusive o dia de hoje, então sou muito grata por conseguir realizar este trabalho e concluir a pesquisa.

Gratidão a Deus por permitir escrever e divulgar meu trabalho. Ele tem guiado minha jornada profissional de forma inesperada, produções de artigos e pesquisas, publicação de livros. Redescobri meu potencial e superei minhas expectativas porque Ele permitiu. Tenho muito a agradecer-Lo e quase nada a pedir...

Agradeço a minha base, minha família. Às pessoas que me deram o alicerce para construir essa caminhada e forjaram-me em aço para aguentar esse mundo conturbado. Ensinarão-me a cada queda engolir o choro, cuidar das feridas e seguir em frente, porque o mundo não para de girar para que possa me cicatrizar.

Obrigada, Dai! Sem você ainda estaria deitada, esperando a vida passar. Você me pegou pela mão e me levantou contra minha vontade. Essa é a única relação abusiva aceitável! Minha irmã “quase gêmea”, sempre lhe serei grata por isso.

Obrigada, Júlia! O seu “vou te *morrer* de amor” foi a dose extra de carinho que precisava para continuar. Mais do que sobrinha e afilhada, você é uma filha nascida, não das minhas entranhas, mas do meu coração. Amo-te incondicionalmente.

Obrigada, Ronaldo! Você nunca deixou que nada me faltasse, ensinou-me o valor do trabalho e o preço da vida. A filha do zelador cresceu, tornou-se mulher e ganhou o mundo, mas nunca esqueceu das suas origens. Gratidão, pai!

Obrigada, Dorinha! Você me colocou na fornalha e martelou até que o aço ganhasse forma. Se hoje sou o que sou e como sou, devo principalmente a você. Mais do que me dar a vida, você me colocou no mundo e fez eu aprender a me virar só, tornou-me independente em todos os sentidos possíveis. Gratidão, mãe!

Agradeço a todos os familiares que me deram apoio nos momentos em que mais precisei e abraçaram-me nas horas difíceis, remendando os cacos com a cola mais potente – o amor. Peco por citar nomes, mas não poderia deixar de expressar aqui minha gratidão à tia Maria, tio Tony, Thay e Tham (vinte anos sem contato vividos em vinte dias, amo todos

vocês!), à tia Socorro, tio Giuliano e JV (nossa afinidade vai além dos laços sanguíneos, amos muito!), à tia Angeles e à tia Teresa, com suas respectivas famílias (eu os *escolhi* como familiares e os escolheria novamente). Se não citei algum nome, não foi por falta de amor ou apreço, a família é enorme e estes se fizeram mais presentes nos últimos tempos.

Obrigada a todos os amigos, próximos e distantes, por toda a força para seguir em frente e não desistir. Meu muito obrigada para: Nágila, Erika, Manu, Gustavo, Luana, Hiago. Vocês não me deixaram só, mesmo quando eu pedi. Obrigada por não me ouvirem! A amizade de vocês me ajudou a prosseguir, dando ânimo nos dias mais difíceis.

A jornada da vida é como uma longa viagem de trem, às vezes bem barulhenta, outras uma pura calma. Alguns passageiros embarcam e passam a maior parte do trajeto conosco, para outros o percurso é mais curto. Seja na brevidade ou longevidade de suas companhias, aproveitemos estes momentos para conversas prazerosas e desfrutar a vista da janela, porque não sabemos em qual estação iremos descer. Obrigada a todos que dividiram comigo este vagão e me proporcionaram não apenas companhia, mas aprendizagens que levo comigo. Seria muito melancólica seguir esta viagem sozinha.

Como em todo trabalho ao qual me possibilita os agradecimentos, não poderia deixar de faltar aqui minha eterna gratidão a todos os que já partiram deste plano. Passaram por minha vida, deixaram sua marca e seu legado, ensinaram-me doces e amargas lições, e aqui não mais estão. Mesmo falecidos, vocês se fazem presentes.

Agradeço a todos os mestres que contribuíram na minha jornada profissional, incentivando-me à busca do conhecimento e à construção de resultados. Desde a tenra infância até a pós-graduação, foram inúmeros professores. Alguns mais caricatos, outros com metodologias inigualáveis, e cada um me mostrou muito além do conhecimento científico, um universo de possibilidades e desafios a serem superados. O resultado deste trabalho também é de vocês!

Em especial, a minha orientadora Prof.^a Dr.^a Josandra, por acreditar no meu trabalho e permitir que este estudo fosse realizado, auxiliando-me nessa trajetória investigativa, instando-me a buscar, mas sem podar ou impor – é sobre isso que falamos ao abordarmos o desenvolvimento do senso crítico em sala de aula. Nossas vidas se cruzaram na graduação e no mestrado, e nosso vínculo profissional e fraternal foi fortificado.

Ao Prof. Dr. Fábio, aquela dedicatória à “garota dos desenhos animados” foi o pontapé de tudo isso! Obrigada por sempre me instigar a novos desafios, isso é uma verdadeira educação socioconstrutivista vivenciada pela pesquisadora! Obrigada pelos puxões de orelha e conselhos, não apenas no campo educacional, mas sobre a vida. Você é uma daquelas

pessoas que a gente no primeiro contato já se dá bem (e debatendo sobre filmes e desenhos durante a entrevista!), o famoso “os santos combinam”.

À Prof.^a Dr.^a Núria, da USP, por aceitar meu convite para compor a banca. Além de fã do seu trabalho no Ensino de Geografia, poder conhecer a autora a qual tanto cito nos meus trabalhos não tem preço! Esse mestrado guardará doces recordações.

E a todos os professores do Mestrado Profissional em Formação de Professores da UEPB, cada disciplina cursada, cada leitura e discussão foram essenciais para meu amadurecimento acadêmico e produções elaboradoras.

Meu mais profundo agradecimento a todos os envolvidos neste estudo. Às diretoras, por permitirem adentrar em seus territórios, mesmo que remotamente, e não se opuseram ao trabalho realizado. Aos docentes, peças fundamentais nesta pesquisa e primordiais na busca por resultados. Obrigada por participarem ativa e animadamente!

Muito obrigada a todos que contribuíram nessa jornada, ajudando com indicações e sugestões às minhas pesquisas e também àqueles que apenas ficaram na torcida.

RESUMO

LIMA, Joélica Pereira de. **O Desenho Animado como recurso didático no Ensino de Geografia**. 106 p. Dissertação de Mestrado Profissional em Formação de Professores. UEPB, Campina Grande – PB, 2021.

Nossa comunicação é permeada de imagens, sejam estáticas ou em movimento, e não há como desconsiderá-las, principalmente quando o assunto é Ensino. Conciliar os recursos disponíveis nas escolas com o que se encontra no cotidiano do aluno, muitas vezes, além de desconsiderado pelo professor, é tido como algo irrelevante à aprendizagem e a ludicidade perde espaço à medida que o aluno avança pelas etapas do ensino básico. Desse modo, tratamos nesta investigação os Desenhos Animados como recurso didático relevante aos professores de Geografia no desenvolvimento do pensamento crítico e na mediação educacional de forma lúdica, não apenas por estar presente no cotidiano dos alunos, mas também pelo fato de que a televisão (e outros dispositivos transmissores de imagens) tem um papel considerável na formação social do cidadão, uma vez que fornece significações acerca do universo cotidiano do telespectador. Respalda-nos em teóricos como Vygostky, Morin, Bakhtin e Freire, averiguamos que o papel do professor mediador, sob uma perspectiva de ensino socioconstrutivista, é intermediar a ponte entre alunado e conhecimento científico, proporcionando ferramentas didáticas que auxiliem nessa jornada educacional. Nesse cenário, o presente estudo teve por objetivo realizar uma pesquisa colaborativa junto aos professores de Geografia das duas escolas estaduais do município de Cuité-PB, e propor a utilização dos Desenhos Animados como recurso didático no Ensino de Geografia do Ensino Médio - Regular, EJA, Integral e Técnico. Dentre os resultados verificados pelos professores colaboradores da pesquisa, as animações se mostraram recursos lúdicos aplicáveis independentemente de faixa etária, nas diversas modalidades do Ensino Médio, sendo bem recebidos. Em virtude de sua curta duração, possibilita a exibição, explanação de temática e aplicação de atividade em uma mesma aula. Como produto final, elaboramos um portfólio digital que se encontra disponível e com acesso gratuito, contendo catalogação de animações e seus respectivos conteúdos geográficos, com sugestões de atividades e debates a fim de que o professor construa seu plano de aula. Esperamos que, a partir desta pesquisa, os educadores possam ser beneficiados e incentivados com os resultados obtidos, e os Desenhos Animados sirvam como recurso nessa interface entre a Educação e o Lúdico, estabelecendo a interligação entre o senso crítico e o universo imagético, não apenas formando meros espectadores, mas cidadãos atuantes criticamente.

Palavras-chave: Pesquisa colaborativa; Ludicidade no Ensino Médio; Portfólio Digital.

ABSTRACT

LIMA, Joélica Pereira de. **Animated Drawing as a didactic resource in the Teaching of Geography**. 106 p. Professional Master's Thesis in Teacher Education. UEPB, Campina Grande – PB, 2021.

Our communication is permeated with images, whether static or in motion, and there is no way to disregard them, especially when the subject is Teaching. Reconciling the resources available in schools with what is found in the student's daily life, often, in addition to being disregarded by the teacher, is seen as something irrelevant to learning and playfulness loses space as the student progresses through the stages of basic education. Thus, in this investigation, we treat cartoons as a relevant didactic resource for Geography teachers in the development of critical thinking and educational mediation in a playful way, not only because it is present in the daily lives of students, but also because of the fact that television (and other image transmitting devices) has a considerable role in the social formation of the citizen, as it provides meanings about the viewer's daily universe. Relying on theorists such as Vygostky, Morin, Bakhtin and Freire, we verified that the role of the mediating teacher, from a socio-constructivist teaching perspective, is to mediate the bridge between students and scientific knowledge, providing didactic tools that help in this educational journey. In this scenario, the present study aimed to carry out a collaborative research with Geography teachers from two state schools in the city of Cuité-PB, and to propose the use of cartoons as a didactic resource in High School Geography Teaching - Regular, EJA , Integral and Technical. Among the results verified by the collaborating professors of the research, the animations proved to be playful resources applicable regardless of age, in the different types of High School, being well received. Due to its short duration, it allows the exhibition, theme explanation and application of activity in the same class. As a final product, we created a digital portfolio that is available and accessible free of charge, containing a catalog of animations and their respective geographic content, with suggestions for activities and debates so that the teacher can build their lesson plan. We hope that, from this research, educators can be benefited and encouraged with the results obtained, and that Animated Cartoons serve as a resource in this interface between Education and Play, establishing the connection between critical sense and the imagery universe, not just forming mere spectators, but critically active citizens.

Keyword: Collaborative research; Playfulness in High School; Digital Portfolio.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Episódio explica como forma a chuva.....	48
Figura 2: Episódio Zazazilla.....	49
Figura 3: Pica-Pau e Luís espalha lixo.....	50
Figura 4: Esquema de pirâmide.....	51
Figura 5: Explicação sobre fusos horários.....	52
Figura 6: Luci, Bean e Elfo.....	55
Figura 7: Sarah encontra BoJack.....	56
Figura 8: Abertura do episódio.....	57
Figura 9: Família assistindo televisão.....	58
Figura 10: Localização de Cuité no estado da Paraíba.....	62
Figura 11: Frente da Escola Orlando V. dos Santos.....	63
Figura 12: Frente da Escola José Itamar.....	64
Figura 13: Grau de escolaridade.....	66
Figura 14: Tempo de serviço.....	66
Figura 15: Além de Geografia, leciona alguma outra disciplina?.....	67
Figura 16: Leciona ou já lecionou em mais de uma escola ao mesmo tempo?.....	67
Figura 17: Questionário do Google Formulário.....	72
Figura 18: Questionário do Google Formulário.....	73
Figura 19: Questionário do Google Formulário.....	74
Figura 20: Questionário do Google Formulário.....	75
Figura 21: Questionário do Google Formulário.....	76
Figura 22: Questionário do Google Formulário.....	76
Figura 23: Questionário do Google Formulário.....	77
Figura 24: Questionário do Google Formulário.....	78
Figura 25: Questionário do Google Formulário.....	78
Figura 26: Questionário do Google Formulário.....	79
Figura 27: Questionário do Google Formulário.....	80
Figura 28: Questionário do Google Formulário.....	80
Figura 29: Questionário do Google Formulário.....	81
Figura 30: Tela de boas-vindas.....	90
Figura 31: Tela de boas-vindas.....	91
Figura 32: Aba Socioconstrutivismo.....	92

Figura 33: Aba A pesquisa e suas subpastas.....	92
Figura 34: Catalogação dos Desenhos Animados.....	93
Figura 35: A pesquisadora.....	94
Figura 36: Orientadora da Pesquisa.....	95

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 EDUCAÇÃO SOCIOCONSTRUTIVISTA	16
2.1 A mediação docente	22
2.1.1 Vygotsky	23
2.1.2 Morin	27
2.1.3 Bakhtin	30
2.1.4 Freire.....	32
2.2 Mediação com ferramentas midiáticas: uso da Ludicidade no desenvolvimento do senso crítico	35
3 DESENHO ANIMADO NA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA	40
3.1 Aplicabilidade do Desenho Animado como recurso didático no ensino de Geografia	45
3.2 Desenhos com classificação livre	47
3.2.1 Show da Luna	47
3.2.2 Irmão do Jorel.....	48
3.2.3 Pica-Pau.....	49
3.2.4 Jovens Titãs em Ação	51
3.2.5 O ônibus mágico decola novamente	52
3.3 Desenhos com classificação restrita	54
3.3.1 (Des)Encanto	54
3.3.2 BoJack Horseman.....	55
3.3.3 F Is for Family	57
3.3.4 Rick and Morty	58
4 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	60
4.1 Caracterização Histórica e Geográfica do município de Cuité-PB.....	61
4.2 As Escolas	62
4.2.1 ECI Orlando Venâncio dos Santos	63
4.2.2 ECIT Jornalista José Itamar da Rocha Cândido	64
4.3 Caracterização dos professores/colaboradores da pesquisa	65
4.4 Instrumentos e Procedimento de coleta e geração de Dados	68
5 ANÁLISE DOS DADOS E COMENTÁRIOS DOS RESULTADOS DA PESQUISA.	70
5.1 Levantamento bibliográfico e catalogação de Desenhos Animados.....	70
5.2 Apresentação de proposta e aplicação de questionários aos professores	72
5.3 Análise dos dados coletados.....	73

5.4 Produção do Portfólio Digital.....	82
6 OUTRAS PESQUISAS E PRODUÇÕES	85
7 O PRODUTO – PORTFÓLIO DIGITAL.....	90
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	96
REFERÊNCIAS	100
APÊNDICES	105

1 INTRODUÇÃO

Em virtude da Pandemia do Covid-19 ter alterado de forma abrupta a rotina de todos e medidas de segurança sanitária imprescindíveis terem sido tomadas para conter o avanço do vírus, como distanciamento social, uso de máscara e assepsia das mãos e superfícies, serviços que antes não atendiam em domicílio e que puderam se adaptar, passaram a oferecer *delivery*¹, outros tantos passar a ser em *home office*, como ocorreu na Educação. Um verdadeiro *delivery* educacional, levando a escola para dentro da casa do alunado por meio de vídeoaulas², *Google Meet*³, ou portfólios impressos, sendo a possibilidade encontrada para minimizar os impactos e prejuízos. O ensino remoto foi uma realidade constante no ano de 2020 e ainda continua no corrente ano de 2021, fazendo com que professores e alunos buscassem formas de adaptação e capacitação para manusear as tecnologias. Deste modo, a presente pesquisa, a fim de preservar a saúde dos participantes envolvidos, colaboradores e pesquisadores, foi realizada de forma remota, valendo-se do *delivery* educacional também na pesquisa colaborativa, utilizando-se de diversas ferramentas, como *WhatsApp*⁴, e-mail, *Google Forms*⁵, *Padlet*⁶, dentre outros recursos on-line que auxiliassem na coleta e geração de dados e obtenção de resultados aqui analisados.

Não apenas no universo virtual, a imagem tem um relevante papel em nossa sociedade, sendo fortemente empregada, seja como forma de comunicação, seja para atrair ainda mais a atenção das pessoas, visto conseguir influenciar e contribuir na construção do imaginário social, como Souza e Soares discorrem: “Além de representar a vida, a arte cinematográfica dá forma às inquietações e desejos mais íntimos da alma humana” (2020, p. 22). Participando desta colocação, Di Camargo afirma: “Cinema e televisão são suportes que valorizam a produção contemporânea através do casamento perfeito entre a imagem e a palavra” (2020, p. 41), é por meio da imagem midiática que projetamos nossas inquietações e anseios que são, muitas vezes, relegados somente ao campo imaginário. No ensino não seria

¹*Delivery* – palavra em inglês correspondente à “entrega”, em português. O *delivery* educacional seria essa entrega em domicílio das aulas nesse período de pandemia, seja de forma virtual ou impressa.

² Chamadas de vídeo utilizando redes sociais, sites próprios ou aplicativos.

³*Google Meet* – plataforma do Google que funciona para fazer chamadas de vídeo e abrir salas de aula virtuais.

⁴*WhatsApp* – aplicativo utilizado para troca de mensagens, áudios, arquivos, chamadas e vídeochamadas, sendo necessário o uso de chip telefônico.

⁵*Google Forms* – Extensão do Google onde é possível criar formulários, atividades e outras formas de questionário para interação virtual. Após criado o conteúdo, é gerado um link para envio aos participantes.

⁶*Padlet* – Site que permite a criação por colaboração de quadros e murais virtuais, basta escolher a temática e abrir para participação.

diferente, vem cada vez mais sendo estimulada a utilização de diferentes linguagens e recursos imagéticos, de forma a se tornar menos abstrato, mais próximo à realidade dos alunos, além de articulado às transformações em curso no meio social, a exemplo da utilização das diferentes ferramentas tecnológicas no contexto de sala de aula. O uso de recursos audiovisuais, portanto, é relevante à aprendizagem e ferramenta essencial para atrair a atenção e ilustrar o conteúdo, inclusive nesse contexto de ensino remoto.

Sabendo-se da importância da imagem na sociedade contemporânea, bem como das dificuldades de acesso às ferramentas didáticas, sobretudo nas escolas públicas, o professor tem que tomar decisões de forma a selecionar os recursos e linguagens mais acessíveis ao seu público e quais ferramentas lhes estão mais disponíveis e ao alcance dos alunos. Isso requer estudo, planejamento e criatividade diária, um verdadeiro malabarismo por parte do professor para suprir a fome de saber e a indisponibilidade de recursos. O papel do professor, assim, é de orientar o aluno nessa busca pelo conhecimento, por meio dessa mediação entre conteúdo científico e indivíduo. É essencial a disponibilização de ferramentas atrativas e acessíveis, e o uso da imagem em movimento traz a ludicidade imprescindível para a sala de aula, independentemente da faixa etária.

Cientes dessa realidade e da necessidade de inovação nas aulas de Geografia, de forma a tornar esse conhecimento mais significativo para os alunos, o presente estudo problematiza: Como trazer, então, esse universo de imagens - os Desenhos Animados - para a sala de aula, já que ele se constitui uma ferramenta lúdica relevante à aprendizagem e ao desenvolvimento do senso crítico? Buscamos, com a inserção dos D. A. nas aulas de Geografia, oferecer aos professores uma ferramenta didática que auxilie sua mediação docente e estimule a criticidade de seus alunos.

Com base no exposto, o presente estudo trata-se de uma pesquisa colaborativa⁷ realizada nas duas escolas estaduais do município de Cuité-PB, a saber: ECI Orlando Venâncio dos Santos e ECIT Jornalista José Itamar da Rocha Cândido. A pesquisa foi executada de forma remota e colaborativa, tendo como participantes da pesquisa os professores das modalidades: Ensino Regular noturno, Ensino de Jovens e Adultos (EJA), Ensino Integral e Ensino Técnico. Tendo como objetivo geral a realização de uma pesquisa colaborativa junto aos professores da disciplina geográfica das escolas citadas e propor a

⁷ “Colaborar significa pensar-agir para criar possibilidades de compartilhamento das ideias, percepções, representações e concepções, com o propósito de criar condições de questionar, negociar e reelaborar” (IBIAPINA; BANDEIRA; ARAUJO, 2016, p. 25).

utilização dos Desenhos Animados como recurso didático lúdico no Ensino de Geografia do Ensino Médio, elaborando um produto final que sirva de base para orientação educacional e suporte didático para que mais professores se beneficiem deste estudo.

Como produto final foi produzido um portfólio digital⁸, por meio de plataforma própria para elaboração de conteúdo digital, com catalogação de Desenhos Animados e conteúdos geográficos possíveis de serem utilizados em planos de aula e trabalhados em sala de aula, dados da pesquisa e dos locais pesquisados, participação dos professores/colaboradores da pesquisa, referências para pesquisadores, dentre outros dados. Além do material didático disponível para consulta para quem assim desejar, o portfólio digital ressalta a importância do processo lúdico-educativo no Ensino Médio a partir dos Desenhos Animados, fonte de entretenimento e aprendizagem para uma educação socioconstrutivista, onde o professor tem papel fundamental como mediador entre o conteúdo científico e o protagonismo estudantil.

Em vista disso é que se propõe que a escola e os educadores, sejam eles da área geográfica ou não, possam se beneficiar de tais estudos nessa área de interface entre a Educação e o Desenho Animado, com intuito de ofertar uma ferramenta que estabeleça ligações entre as animações e a atuação como ser social, para que os professores possam orientar os jovens a partir desse universo no qual a imagem tanto se apropria, incitando-os a questionar as informações que recebem e debater sobre os acontecimentos ao seu redor, relacionando ao aprendido em escola. O Desenho Animado pode se apresentar, assim, como uma ferramenta lúdico-educativa tanto de aulas geográficas quanto de vivências sociais.

⁸ Portfólio Digital – O Desenho Animado como ferramenta didática. Disponível em: <https://joelicalima.wixsite.com/desenhoanimadoegeo>. Acesso: 05/05/2021 às 16:18.

2 EDUCAÇÃO SOCIOCONSTRUTIVISTA

O intelectual memorizador, que lê horas a fio, domesticando-se ao texto, temeroso de arriscar-se, fala de suas leituras quase como se estivesse recitando-as de memória - não percebe, quando realmente existe, nenhuma relação entre o que leu e o que vem ocorrendo no seu país, na sua cidade, no seu bairro.

Paulo Freire

Quando falamos sobre a disciplina Geografia, logo vem à mente a descrição de algum fenômeno da natureza ou a capital de determinado estado ou país, relacionando primeiramente a aspectos naturais ou físicos da ciência, porém nem sempre é questionando em como isso interfere na vida do indivíduo. O estudo geográfico é, muitas vezes, assimilado ao “decorar” em vez de associar ao que está de fato ocorrendo e quais repercussões têm para a vida do aluno.

E isso se deve, em grande parte, a forma como se iniciou a implantação desta disciplina na grade curricular. Essa tendência, denominada Geografia Tradicional, abordava descritivamente a relação homem-natureza, firmando-se em métodos e teorias, onde leis gerais explicavam os fenômenos:

No Brasil da década de 1940, as primeiras tendências geográficas apareceram com o estabelecimento da Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo e, em seguida, do Departamento de Geografia onde, [...], a disciplina ‘Geografia’ era ministrada por professores licenciados, sob forte influência da escola francesa de Vidal de La Blanche. [...] Sem levar em consideração a ação do homem sobre o meio de forma crítica, a Geografia Tradicional firmava-se na descrição dos fenômenos e memorização de leis gerais para essas interpretações – práticas que ainda pode-se observar nos dias atuais (LIMA, 2011, p. 12).

Mesmo no período pós-guerra, com o surgimento da Geografia Marxista, uma tendência crítica à Geografia Tradicional, onde “Essa nova perspectiva considera que não basta explicar o mundo, é preciso transformá-lo” (BRASIL, 2001, p. 104), ainda assim, muitos professores permaneceram em suas masmorras tradicionais, utilizando-se de metodologias e ferramentas que não mais suprem a necessidade do Ensino e desconexas com a realidade hodierna:

A prática da maioria dos professores e de muitos livros didáticos conservaram a linha tradicional, descritiva e descontextualizada herdada da Geografia Tradicional, mesmo quando o enfoque dos assuntos estudados era marcado pela Geografia

Marxista [que ganha conteúdos de cunho político que são significativos na formação do cidadão] (BRASIL *apud* LIMA, 2011, p. 13).

Décadas se passaram, mas a influência dessa tendência tradicional é inquestionável, vivenciada não apenas por profissionais do Ensino de Geografia. Ainda é tangível esse conservadorismo no ambiente educacional, onde, para muitos professores, a base para a educação é pautada pela leitura exagerada de textos e memorização excessiva de conteúdos, como aponta os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs):

A memorização tem sido o exercício fundamental praticado no ensino de Geografia, mesmo nas abordagens mais avançadas. Apesar da proposta de problematização de estudo do meio e da forte ênfase que se dá ao papel dos sujeitos sociais na construção do território e do espaço, o que se avalia ao final de cada estudo é se o aluno memorizou ou não os fenômenos e conceitos trabalhados e não aquilo que pode identificar e compreender das múltiplas relações aí existentes (BRASIL, 2001, p. 108).

A memorização de conteúdos para realização de testes avalia realmente se o aluno aprendeu? Essa memorização é uma metodologia válida em um longo espaço de tempo? O aluno, apenas com a memorização, é levado a relacionar o conteúdo aprendido com fatos de sua própria vivência? De acordo com Cavalcanti (1998, p. 133): “o ensino de nenhuma matéria pode se pautar apenas pela memorização. Ensino é processo de conhecimento, é mudança de qualidade no pensamento e a memorização enquanto tal não é conhecimento, nem provoca mudança na qualidade do pensamento”, o que nos leva a refletir sobre as indagações anteriores – apenas a memorização, sem qualquer estímulo à criticidade, não auxilia na aprendizagem de forma efetiva. Como aponta Vasconcellos (1992, 1995), a metodologia meramente expositiva não leva à criticidade do indivíduo, uma vez que este apenas absorve o que lhe é transmitido, relegando-se à passividade de suas relações.

No sistema de ensino tradicional, o aluno é levado a estudar para a realização de testes e exercícios, os quais avaliam o “quanto aprendeu”, ou melhor, o quanto ele memorizou o texto, não levando em consideração o processo de aprendizagem e a relação do conteúdo com a realidade escolar e social, uma verdadeira corrida quantitativa em que a nota ganha destaque e torna-se o fator “motivacional”. Qualquer atividade proposta pelo professor e logo se escuta “Vale ponto?” ou “Vai valer quanto?”. O aluno está mais interessado nos números do boletim ao final do Bimestre, assim, conforme Lima (2011, p. 14), “O aluno [...] não é levado a pensar de modo reflexivo sobre o conteúdo abordado, basta memorizá-lo e responder algum questionário para considerar aquele conteúdo “aprendido”. Para Vasconcellos (1992, 1995), levar o aluno à reflexão é uma tarefa que encontra certa resistência entre alguns professores,

pois se exige a “inteligência” em detrimento da memorização, buscando-se conhecer e atuar a partir da realidade.

A educação, alicerçada nesse modelo tradicional não considera o desenvolvimento crítico do aluno, “são conteúdos veiculados como verdades absolutas, principalmente, através de aulas expositivas, nas quais o professor é o detentor do conhecimento e o aluno o receptor deste” [...] onde não há espaço para questionamentos e nem reflexões acerca das vivências inter e extraescolar, a leitura crítica dos acontecimentos é desconsiderada pelos educadores (LIMA, 2011, p. 14).

Os alunos, como aponta Oliveira (2006) *apud* Lima (2011, p. 15), seguindo essa forma de aprendizagem conservadora/tradicional, desconsideram o mundo ao seu redor e a “sala de aula da Geografia escolar segue, em seu processo educativo, um modelo pedagógico curricular conteudístico e, fortemente, padronizado em substituição à consciência crítica”. Na ausência desse senso crítico na sala de aula, os professores se limitam a repassar conteúdos e os alunos a ler e memorizar, sem relacionar o assunto estudado com sua própria existência:

A memorização, unicamente, e a leitura excessiva de textos não influem na aprendizagem e no desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos, visto a memória ser seletiva e o esquecimento de assuntos pouco interessantes aos alunos ser algo ocorrente, desconsiderando a formação do cidadão e agravando a crise educacional que permeia os ambientes escolares, ao longo dos tempos (LIMA, 2011, p. 15).

Essa forma de ensino geográfico, resquíio da Geografia Tradicional, desconsidera o processo de aprendizagem e o estímulo ao pensamento crítico no aluno. A produção do conhecimento é, muitas vezes, substituída por conteúdos prontos que são absorvidos pelos educandos sem o mínimo de criticidade. Eles não são levados a refletir sobre o que se aprende, como é pregado na Geografia Socioconstrutivista:

A perspectiva socioconstrutivista [é a] denominação proveniente dos estudos de Vygotsky [o qual] concebe o ensino como uma intervenção intencional nos processos intelectuais, sociais e afetivos do aluno, buscando sua relação consciente e ativa com os objetos de conhecimento (CAVANCATI *apud* CAVALCANTI, 2002, p. 31).

Não se trata de desconsiderar os procedimentos outrora utilizados, estes não são descartados pela Geografia Socioconstrutivista: “Uma concepção construtivista [também] não rompe necessariamente com as formas mais convencionais de encaminhar o ensino, como, por exemplo, as aulas expositivas, os trabalhos de leitura e interpretação de textos, as atividades extraclasse” (Ibidem, p. 19-20), mas devem ser utilizados de maneira que desenvolva o pensamento crítico no alunado e permita que eles relacionem conteúdos e acontecimentos cotidianos:

Não se trata de descartar as metodologias tradicionais [...], mas usá-las de maneira a incitar os jovens ao raciocínio crítico. Essas metodologias são importantes na

Educação, é um fato inegável. Contudo, o que se contesta é a forma como são utilizadas – sem levar os alunos a um pensamento crítico e entender a relação do conteúdo estudado com sua vida cotidiana (LIMA, 2014, p. 13).

A concepção socioconstrutivista, segundo Cavalcanti (2002) considera o ensino como um processo de construção de conhecimento no qual o aluno é o protagonista, atuando de forma ativa e constante, pois, como mostra Moraes (2010, p. 41): “Educar é enriquecer a capacidade de ação e de reflexão do ser aprendiz”. Expor conteúdos não é suficiente para a aprendizagem: “A experiência tem mostrado a ineficácia de se ensinar conceitos à criança ou ao jovem apenas transmitindo a eles o conceito definido no livro ou elaborado pelo professor. A pesquisa corrente sugere que o professor deve propiciar condições para que o aluno possa formar, ele mesmo, um conceito” (CAVALCANTI, 1998, p. 26). Não basta expor, muito menos ler e decorar para responder uma prova, é preciso instigar o indivíduo a pensar e, segundo Libâneo (1995, p. 6) *apud* Cavalcanti (1998, p. 139), o socioconstruismo é o alicerce para uma educação que desenvolva o pensamento crítico:

É *sócio* porque compreende a situação de ensino-aprendizagem como uma atividade conjunta, compartilhada, do professor e dos alunos, como uma relação social entre professor e alunos ante o saber escolar. É *construtivista* porque o aluno constrói, elabora, seus conhecimentos, seus métodos de estudo, sua afetividade, com a ajuda da cultura socialmente elaborada, com a ajuda do professor.

Nesse cenário, o papel do professor não implica em entregar o conteúdo pronto e acabado para os alunos, as metodologias mais tradicionais podem ser utilizadas para o desenvolvimento da criticidade no indivíduo, desde que esta seja estimulado. Leitura é relevante para o desenvolvimento cognitivo e a memorização é um método de aprendizagem eficaz, mas é necessário construir o conhecimento junto com os alunos, levando-os a refletir e questionar o que se aprende, induzindo-os ao levantamento de indagações que possam relacionar com o que é percebido e vivenciado socialmente.

A vida é um processo de aprendizagem ativa, de enfrentamento de desafios cada vez mais complexos. [...] O que constatamos, cada vez mais, é que a aprendizagem por meio da transmissão é importante, mas a aprendizagem por questionamento e experimentação é mais relevante para uma compreensão mais ampla e profunda (BACICH; MORAN, 2018, p. 2).

No processo educacional socioconstrutivista é considerado o universo informacional que o aluno tem acesso, proporcionando maior motivação, interação ativa e problematização do conteúdo estudado em relação à realidade vivenciada por estes, a indução ao questionamento e a reflexão são importantes métodos a serem empregados pelo professor.

Conforme Navas (2010, p. 70) afirma, “la enseñanza ya no puede seguir estando basada en la repetición de respuestas, sino en la formulación de preguntas”, ou seja, o ato de ensinar não pode seguir estando embasado na repetição de respostas, mas na formulação de perguntas, como infere o autor. Participando deste discurso, Cavalcanti (2002, p. 86) corrobora que “é preciso [...] que a escola esteja conectada com esse mundo, no sentido de continuar trabalhando com o saber escolar, mas sem desconsiderar o saber produzido fora da escola, ao contrário, trabalhando com ele”. Uma educação socioconstrutivista é alicerçada, assim, na condução do aluno ao questionamento do que se aprende e em sua correlação com as práticas de vida:

Os professores não podem mais se comportar como simples transmissores de conhecimentos estáveis ou invariáveis e de uma cultura “eterna”: a cultura escolar, como também a cultura da sociedade, são envolvidas por um turbilhão. A multiplicação de inovações e de técnicas, a velocidade sempre maior com que são colocados em circulação e desaparecem objetos e saberes, certezas e idéias [sic], provocam nos professores o sentimento de estar sendo continuamente ultrapassados (TARDIF; LESSARD, 2008, p. 145).

Na educação socioconstrutivista, o “professor tem um papel importante [...], como mediador entre o aluno e a informação recebida, promovendo o “pensar sobre” e desenvolvendo a capacidade do aluno de contextualizar, estabelecer relações e conferir significados às informações” (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009, p. 262). Essa mediação feita pelo professor é o pontapé para a proatividade do aluno na busca da participação assídua, como mostra Cavalcanti:

Não se trata, então, nem de simplesmente o professor transmitir conhecimentos para os alunos, nem de apenas mobilizá-los e atender suas necessidades imediatas. Ou seja, nesse processo nem é passivo o aluno, nem o professor. O aluno é ativo porque ele é o sujeito do processo e, por isso, sua atividade mental ou física é fundamental para a relação ativa com os objetos de conhecimento; o professor é ativo porque é ele quem faz a mediação do aluno com aqueles objetos (1998, p. 138).

O aluno é levado, dessa forma, a questionar o que se aprende por meio de debates e indagações, e a relacionar com seu cotidiano, não mais recebendo as informações passivamente: “não se trata de ensinar fatos, mas de levantar questões” (VESENTINI, 2005, p. 37). Não é suficiente aprender o que é “indústria e suas classificações”, mas saber como é produzido seu alimento, de onde vem, como se faz para ler um rótulo, qual impacto tem no mercado local e global, quanto é pago de imposto na mercadoria, para onde vai o dinheiro deste imposto, dentre outros pontos que o professor pode inferir com sua turma, desenvolvendo o pensamento crítico em seus alunos e levando-os à construção de saberes.

Configura-se, dessa forma, importantes desafios para o ensino público: contribuir para a formação de indivíduos pensantes, capazes de atuar frente às novas demandas

da sociedade, dotados de conhecimentos que os permitam utilizar as novas tecnologias, não apenas no mundo do trabalho, mas também em ações voltadas para a solidariedade e o bem comum (BRANCO *et al*, 2018, p. 14).

Portanto, o ponto central de uma educação socioconstrutivista está embasado na mediação do professor no desenvolvimento da criticidade do alunado: “Uma concepção socioconstrutivista entende o processo de conhecimento que ocorre no ensino como uma construção que envolve o aluno (sujeito) e o saber escolar (objeto), na qual ambos são ativos e estão em interação” (CAVALCANTI, 1998, p. 145), sendo esta mediação entre conteúdo científico e aluno realizada pelo professor em forma de debates, indução a questionamentos, com clareza, motivação e proporcionando uma prática significativa para a construção do conhecimento.

Não basta ensinar determinado conteúdo e prepará-lo para uma prova, pois este conhecimento será relegado ao esquecimento no bimestre seguinte, quando outros conteúdos lhe serão cobrados. O professor mediador busca, além de expor os dados, explicar qual a aplicabilidade daquilo na vida cotidiana, instigando o aluno a questionar como aquilo se relaciona com o espaço social ao qual o indivíduo está inserido e como o conhecimento pode ser inserido em sua prática cidadã.

2.1 A mediação docente

Como visto no tópico anterior, a Educação Socioconstrutivista é embasada em um ensino que leve o aluno a pensar por si e a construir seu próprio conhecimento. Não basta entregar o conceito pronto, mas utilizar-se de ferramentas que auxiliem na construção de um pensamento crítico diante dos conceitos, buscando formas de conexão com a vida do indivíduo. Preparar os alunos para as provas e avaliações que o sistema exige seja para um concurso ou seleções de ensino superior é válido, todavia o indivíduo consegue relacionar o aprendido com o vivido? Em uma perspectiva humanista, o ensino socioconstrutivista é pautado no desenvolvimento de cidadãos atuantes crítica e conscientemente em sociedade, e o professor participa dessa didática como mediador:

É neste sentido que consiste a intervenção e o papel do professor na prática educativa. Sem dúvida, através de suas orientações, intervenções e mediações, o professor deve provocar e instigar os alunos a pensarem criticamente e a se colocarem como sujeitos de sua própria aprendizagem. (BULGRAEN, 2010, p. 34-35).

O professor, dessa forma, está entre o conteúdo a ser aprendido e o indivíduo, sujeito da aprendizagem. Essa “ponte” feita por aquele é o que denominamos de mediação educacional e pode ser realizada de duas maneiras: de forma a estimular a criticidade, levantando questões e instigando o pensamento crítico, de acordo com o ensino socioconstrutivista, ou apenas entregando o material pronto, requisitando do aluno o que fora aprendido por meio de exames, um conteúdo decorado e que será relegado ao esquecimento na prova seguinte. Em ambos os casos, a mediação se faz presente no processo de aprendizagem.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o estudo da 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” (BRASIL, 2020, p. 359) e a disciplina proporciona o desenvolvimento das competências e habilidades essenciais para a compreensão espacial e crítica quando se estimula a participação ativa dos alunos.

A prática docente socioconstrutivista, assim, está pautada em uma didática que instigue os alunos ao levantamento de indagações, inferindo na construção dos próprios conhecimentos diante daquilo que se aprende. A didática do professor é relevante neste contexto:

A didática surgiu da necessidade de transmitir o conhecimento elaborado. Ela trata das teorias que fundamentam as metodologias que o professor deve dominar para fazer essa transmissão. Geralmente, as metodologias didáticas estão fundamentadas em uma dada teoria de aprendizagem. [...] Adotando a aprendizagem como uma mudança estrutural cognitiva do sujeito que aprende, destacamos as teorias de Piaget, Ausubel, Bruner, Vygotsky (BRANCO *et al*, 2018, p. 60).

A mediação, dessa forma, é realizada pelo professor em sala de aula e ocorre não apenas pelo levantamento de questões, mas também por meio de “ferramentas mediadoras” que são os recursos didáticos disponíveis a serem utilizados nessa educação socioconstrutivista. Com o auxílio destas ferramentas é possível que o professor instigue os alunos a buscarem além do conteúdo que é abordado, relacionando com a própria experiência pessoal e o meio o qual o jovem está inserido, mostrando a conexão e complexidade entre conteúdos científicos e mundo.

Abordaremos aqui a utilização imagética dos Desenhos Animados como ferramenta mediadora, porém tantos outros recursos são e/ou podem ser utilizados, como o próprio livro didático – este pode sim ser fonte de levantamento de debates e criticidade -, além de filmes, séries televisivas, músicas, charges, jogos, etc.

Respalda-nos nos teóricos a seguir – Vygotsky, Morin, Bakhtin e Freire -, buscamos compreender como se dá esse processo de mediação e quais possíveis caminhos a trilhar pelo profissional que deseja prosseguir em sua prática docente sob uma perspectiva socioconstrutivista.

2.1.1 Vygotsky

Lev Semenovich Vygotsky foi um psicólogo russo, como afirma Cavalcanti (2005), formado também em medicina e direito. Nascido em Orsha, em 1896, e erradicado em Gomel, ambas cidades da Bielo-Rússia, cidades da extinta União Soviética. Gomel se situava no território de confinamento de judeus na Rússia czarista. Assim, membro de uma família judia, ele cresceu em um meio com grande estímulo intelectual. Sua produção psicológica foi produzida em Moscou, onde faleceu em 1934. Esse contexto, segundo Cavalcanti (2005), ajuda a entender o trabalho de Vygotsky voltado para a demonstração do caráter histórico e social da mente humana e da possibilidade de intervir em seu desenvolvimento:

Em suas pesquisas, Vygotsky buscava elaborar categorias e princípios para desenvolver uma teoria psicológica que desse conta do psiquismo humano,

fundamentando-se na dialética. Uma preocupação inicial, nessa busca, era a de estabelecer interlocução com os psicólogos russos da época demonstrando que a consciência e o comportamento, objetos da investigação psicológica, não poderiam ser entendidos separadamente, mas como uma totalidade unificada. Sendo assim, tinha como motivação em sua obra identificar o mecanismo do desenvolvimento de processos psicológicos no indivíduo (formação da consciência) por meio da aquisição da experiência social e cultural (Ibidem, p. 1).

Em uma postulação interacionista, conforme Oliveira (1997) aborda em seu estudo, Vygotsky aponta quatro planos genéticos que caracterizam o funcionamento psicológico do ser humano: a) filogênese: história da espécie; b) ontogênese, história do indivíduo da espécie; c) sociogênese, história do meio cultural que o sujeito está inserido; d) microgênese, aspecto microscópico do desenvolvimento. Assim, diferente das outras espécies, o ser humano possui funções psicológicas, igualmente chamados de processos mentais, elementares (instintivos), como também processos superiores (processos mentais e funções psicológicas – tomada de decisão voluntária e intencional) e entre estes, temos a mediação que é o processo de intervenção: “Vygotsky trabalha, então, com a noção de que a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas, fundamentalmente, uma relação mediada” (OLIVEIRA, 1997, p. 27), sendo que o indivíduo não se relaciona diretamente com o meio, mas através de mediações.

E é por meio da língua que o ser humano vai desenvolver a comunicação e o pensamento generalizante (trazendo para dentro de si), interagindo com seu entorno. Dessa forma, a comunicação é um facilitador para a aprendizagem, e esta é responsável pelo desenvolvimento do ser humano. “Ao longo do desenvolvimento do indivíduo as relações mediadas passam a predominar sobre as relações diretas” (OLIVEIRA, 1997, p. 27) e tal aprendizagem, apontada por Vygotsky, se dá por meio de elementos mediadores. Essas mediações (intervencções) ocorrem através de instrumentos e/ou signos:

INSTRUMENTO: elemento interposto entre o “trabalhador e o objeto de seu trabalho, ampliando as possibilidades de transformação da natureza” (OLIVEIRA, 1997, p. 29), sendo, portanto, a ferramenta utilizada na mediação da aprendizagem. Ao professor, temos os recursos didáticos disponíveis no ambiente escolar e de acesso fácil aos alunos também. O que é utilizado para a mediação com o meio? O instrumento é a forma que o professor passa o conteúdo científico em sala de aula – livro didático, slides, questionários, filmes, desenho animado, entre tantas outras ferramentas disponíveis (ou não) no ambiente escolar e fora dele.

SIGNO: elementos que “representam ou expressam outros objetos, eventos, situações” (OLIVEIRA, 1997, p. 29). São instrumentos psicológicos interpretáveis, como representação

da realidade, e podem referir-se a elementos ausentes do espaço e tempo presentes. Uma história contada ou um filme exibido com pano de fundo em outro período histórico ou de outra cultura trazem ao aluno um exercício mental. A memória mediada por signos é mais estimulada e atuante que a memória não mediada. O que está sendo transmitido? O signo é o conteúdo abordado por meio do instrumento. Com planejamento, o professor escolhe o melhor instrumento para o signo abordado.

Assim, a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), citada por Oliveira (1997), é o estágio de desenvolvimento (real e potencial) que se encontra o indivíduo e permite a intervenção pedagógica na aprendizagem. O *desenvolvimento real* é a capacidade do indivíduo de realizar tarefas de forma independente, “são resultado de processos de desenvolvimento já completados, já consolidados” (OLIVEIRA, 1997, p. 59), enquanto que o *desenvolvimento potencial* é desenvolvido com auxílio de terceiro:

Há tarefas que uma criança não é capaz de realizar sozinha, mas que se torna capaz de realizar se alguém lhe der instruções, fizer uma demonstração, fornecer pistas, ou der assistência durante o processo. Essa possibilidade de alteração no desempenho de uma pessoa pela interferência de outra é fundamental na teoria de Vygotsky. Em primeiro lugar, porque representa, de fato, um momento do desenvolvimento: não é qualquer indivíduo que pode, a partir da ajuda de outro, realizar qualquer tarefa. Isto é, a capacidade de se beneficiar de uma colaboração de outra pessoa vai ocorrer num certo nível de desenvolvimento, mas não antes (Ibidem, p. 59).

Com a postulação desses dois níveis – o desenvolvimento real e o desenvolvimento potencial – que cada indivíduo constrói, Vygotsky *apud* Oliveira (1997, p. 60), define a ZDP como:

a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

Dessa forma, a intervenção pedagógica no processo de ensino e aprendizagem deve ocorrer levando-se em consideração o desenvolvimento real do indivíduo, sua bagagem de conhecimentos e vivências. E o professor, enquanto mediador do desenvolvimento potencial, deve intervir na ZDP dos alunos, incitando-os ao debate e construção de conhecimentos.

Para Abrahão (2012, p. 459), “o conhecimento é construído socialmente e emerge das práticas sociais”, ou seja, não há aprendizagem e, portanto, desenvolvimento, sem mediações do meio o qual o indivíduo está inserido. Somos produtos do meio em que estamos inseridos, o que somos hoje é fruto do que aprendemos e a que fomos expostos no decorrer de nossas vidas. Portanto, a relevância no papel do professor mediador está não apenas entre seu

alunado e o conhecimento científico, mas, principalmente, entre o conhecimento que esse aluno carrega consigo, sua própria capacidade de compreender o meio (desenvolvimento real) e o conhecimento didático mediado pelo professor (desenvolvimento potencial):

A própria idéia [sic] de que o homem é capaz de operar mentalmente sobre o mundo – isto é, fazer relações, planejar, comparar, lembrar, etc. – supõe um processo de representação mental. Temos conteúdos mentais que tomam o lugar dos objetos, das situações e dos eventos do mundo real. [...] Essa capacidade de lidar com representações que substituem o próprio real é que possibilita ao homem libertar-se do espaço e do tempo presentes, fazer relações mentais na ausência das próprias coisas, imaginar, fazer planos e ter intenções (OLIVEIRA, 1997, p. 35).

É por meio da representação mental que o indivíduo constrói sua identidade e atua em sociedade, havendo instrumentos e signos que podem ser utilizados para projetar essa representação e serem utilizadas no processo de ensino-aprendizagem. O professor mediador atua na construção dessa ZDP, estimulando o desenvolvimento potencial dos alunos de forma que estes sejam instigados ao desenvolvimento de uma percepção crítica do meio, levantando questões e debates. Para Cavalcanti (1998, p. 27-28):

Vygotsky destaca a importância da formação de conceitos científicos na escola para o desenvolvimento da consciência reflexiva no aluno, em outras palavras, para a percepção de seus próprios processos mentais. [...] Sendo assim, o papel do ensino, sobretudo pela mediação do educador, é o de promover o “encontro” desses dois tipos de conceitos. Os conceitos científicos têm o papel de propiciar a formação de estruturas para a conscientização e ampliação de conceitos cotidianos, possibilitando, assim, o desenvolvimento intelectual.

Não basta expor conceitos e conteúdos prontos. O desenvolvimento potencial do aluno deve ser trabalhado por meio de problematizações que o leve a pensar, raciocinar criticamente:

Os experimentos realizados por Vygotsky e colaboradores revelam que a formação de conceitos é um processo criativo e se orienta para a resolução de problemas. A memorização e a associação por si só não propiciam a formação de conceitos. Para que o processo se inicie, deve surgir um problema que só pode ser resolvido com um conceito novo. [...] Ou seja, se o meio ambiente não fornecer ao adolescente os desafios e as tarefas necessárias para estimular seu intelecto, seu raciocínio poderá não alcançar o nível possível para sua faixa etária (CAVALCANTI, 1998, p. 26).

Os instrumentos, ferramentas didáticas utilizadas pelos professores, tanto em sala de aula como em atividades extraclasse, e os signos, as representações e ilustrações utilizadas na aprendizagem, são relevantes na atuação dessa mediação no desenvolvimento potencial sobre a ZDP do aluno para uma educação socioconstrutivista:

Ao manipular as coisas no cotidiano, os indivíduos vão construindo uma geografia e um conhecimento geográfico. Porém o pensamento e a ação que ocorrem no plano individual-particular nunca existem de forma pura, pois o comportamento genérico, que ultrapassa o imediato e se reveste do social mais amplo, está contido, em alguma medida, naquele plano. Sendo assim, a geografia produzida individualmente contém

elementos de uma geografia, digamos, mais global. Em outras palavras, a produção da geografia pelo indivíduo depende, entre outras determinações, do conjunto de representações sociais sobre o espaço. A consciência dessa geografia produzida, individual e genericamente, provoca alterações na prática social cotidiana (Ibidem, p. 123).

Sob a perspectiva de uma Geografia Socioconstrutivista, embasando-se nos estudos de Vygotsky, o professor tem papel fundamental como mediador no desenvolvimento potencial do aluno, buscando incentivar o aprimoramento do pensamento crítico espacial e geográfico:

embora o papel da escola pública nem sempre está claro e ela sofra influências de estruturas de poder que desvirtuam seu papel social, deixando-a carente de significados para os alunos, é inegável sua importância na construção e manutenção da sociedade, tornando-se indispensável como instituição mediadora dos valores sociais (BRANCO *et al*, 2018, p. 12).

A mediação educacional se faz presente no ensino. Todavia, uma atuação mediadora socioconstrutivista é inegável para uma educação voltada ao desenvolvimento do pensamento crítico. A escola é um espaço relevante na produção de cidadãos atuantes conscientemente e criticamente, capazes de compreender o seu entorno e de protagonizarem socialmente.

2.1.2 Morin

Nascido em 1921, em Paris, Edgar Nahum desde a tenra infância se interessa por literatura e cinema, influenciadores de sua obra. Engajado na resistência francesa, troca o sobrenome judaico Nahum por Morin. No decorrer de sua vida, veio várias vezes ao Brasil, participando de relevantes núcleos de pesquisa do pensamento complexo.

Edgar Morin (2006) aborda o Pensamento Complexo, não no sentido de “difícil”, mas como aquilo que é tecido em conjunto, como uma grande teia de aranha, onde os conhecimentos e aprendizagem se conectam em cadeia, em sua complexidade (interligação). Os vários conhecimentos são passíveis de se conectarem em algum dado momento, e essas “conexões” formam a “complexidade” do cenário final, como sugerido por Morin, estruturando o pensamento complexo.

Dessa maneira, Morin (2006) propõe que o pensamento complexo se dá por meio de três operadores: a) dialógico (juntar/unir coisas), b) recursivo (causa-efeito-causa) e c) hologramático (pensamento em movimento). Daí a relevância da transdisciplinaridade - *atravessando* a disciplina para uma unidade, onde haja um tetragrama organizacional (ordem – desordem – interação – reorganização) em que os conhecimentos se conectam entre si. Para

Morin (2000, p. 20), “O conhecimento não é um espelho das coisas ou do mundo externo. Todas as percepções são, ao mesmo tempo, traduções e reconstruções cerebrais com base em estímulos ou sinais captados e codificados pelos sentidos”, isto posto, todos os conhecimentos adquiridos ao longo da vida são passíveis de se conectarem uns com os outros transdisciplinariamente. Nenhum conhecimento aprendido, científico ou popular, é isolado do todo, sem qualquer conectividade.

Dessa forma, o pensamento complexo é modelado pelos três operadores – dialogismo, recursivo e hologramático -, e o conhecimento, a ideia de totalidade, mostra que você não consegue dissociar a parte do todo, porque o todo está na parte, da mesma forma que parte está no todo, é uma cadeia tecida de conhecimentos e percepções:

Qualquer conhecimento opera por seleção de dados significativos e rejeição de dados não significativos: separa (distingue ou disjunta) e une (associa, identifica); hierarquiza (o principal, o secundário) e centraliza (em função de um núcleo de noções-chaves); estas operações, que se utilizam da lógica, são de fato comandadas por princípios “supralógicos” de organização do pensamento ou paradigmas, princípios ocultos que governam nossa visão das coisas e do mundo sem que tenhamos consciência disso (MORIN, 2006, p. 10).

Assim, dividir os conhecimentos em disciplinas isoladas, sem mostrar essa unidade, leva a uma segregação e corrida para saber qual o conhecimento é o mais “importante”, qual se deve dar prioridade em detrimento a outros: “O conhecimento do mundo como mundo é necessidade ao mesmo tempo intelectual e vital. É o problema universal de todo cidadão do novo milênio: como ter acesso às informações sobre o mundo e como ter a possibilidade de articulá-las e organizá-las?” (MORIN, 2000, p.35). A integralidade do ensino seria, portanto, a complexidade das disciplinas para o conhecimento e formação estudantil. Um ensino integral pressupõe que os conhecimentos se integralizem na teia do pensamento complexo, proposto por Morin.

Por isso, há relevância em temas como: interdisciplinaridade (quando o conhecimento depende de mais de uma disciplina para sua assimilação), metadisciplinaridade (quando o conhecimento não precisa de nenhuma disciplina acadêmica específica para sua assimilação) e transdisciplinaridade (atravessa a divisão disciplinar para uma unidade entre elas à assimilação do conhecimento):

A Didática transdisciplinar é aquela que possibilita ao ser o contato com a disciplina, transcendendo-a por meio de caminhos que contemplem a inteireza e a multidimensionalidade humana. [...] não há modelos, não há receitas de procedimentos que devam ser seguidos. Mas há de se compreender o caminho e os caminhantes (ARNT, 2010, p. 119).

Para que haja uma conexão entre o pensamento complexo e o ensinar, Morin (2006, p. 30) aponta que “Qualquer reforma do ensino e da educação deve antes de mais nada começar com a reforma dos educadores”, sendo necessário um novo olhar na formação dos professores, que leve em consideração não apenas as *disciplinas*, mas voltado para os *conhecimentos complexos* e o papel do professor mediador, como abordado por Vygotsky:

o que se almeja para a escola e, conseqüentemente para o ensino médio, é a instituição de um ensino muito além das medidas populistas e demagógicas e da filosofia do aprender a aprender. É fundamental um ensino capaz de situar o cidadão na sociedade, de forma que o mesmo, pelos conhecimentos adquiridos e pelas relações sociais, seja capaz de entender sua realidade e modificá-la nos aspectos necessários para uma maior qualidade de vida, superando a exclusão e a privação dos direitos mínimos de cidadania (BRANCO *et al*, 2018, p. 94).

Não basta ensinar conteúdos, jogando-os ao acaso para que o aluno pegue aquilo que estiver ao seu alcance, não se trata de “abrir a cabeça” do jovem e inserir o conteúdo, muito menos de incitar o “decoreba” para a realização de provas, mas é necessário mostrar que todo o conhecimento adquirido é essencial na sua formação cidadã, dando bagagem para que este possa atuar e modificar sua realidade:

Aprender a pensar es enseñar a aprender. Y todo está inventado, la cuestión es ponerlo en práctica en las escuelas para acabar con el aprendizaje exclusivamente memorístico y conceptual que conduce a la desmotivación de tantos estudiantes por la falta de funcionalidad de los conocimientos aprendidos (VEGAS, 2016, p. 269).

Como o autor pontua acima, o papel do professor mediador no desenvolvimento do pensamento complexo é mostrar ao seu aluno a relação em cadeia que existe entre o conhecimento científico e sua prática social – aprender a pensar é ensinar a aprender, como supracitado. “O educador mediador pode atuar como guia do estudante ao seu desenvolvimento intelectual potencial. Ele compreende e valoriza o que o estudante já sabe em seu contexto histórico-cultural e o que ele virá a saber, sendo o próprio estudante um agente ativo nesse processo” (LAURINDO; MOURA, 2021, p. 221), por isso que a aprendizagem baseada em memorização e conceitos, assim, conduz à desmotivação dos alunos, o indivíduo não percebe a funcionalidade dos conhecimentos científicos aprendidos em sala de aula com sua experiência de mundo, refletindo em altos índices de evasão escolar.

2.1.3 Bakhtin

Mikhail Bakhtin, filósofo russo, produziu textos que, por razões políticas, não puderam ser publicados em seu nome, daí o “Círculo de Bakhtin”, onde várias publicações são atribuídas a outros autores ou possuem dupla autoria. Segundo Lima, Silva e Souza (2020, p. 6-7) “No decorrer de sua vida, [...] não publicou muitos livros. [...] Outras obras assinadas por colegas do Círculo de Bakhtin geram dúvidas quanto aos seus verdadeiros autores, sendo que em algumas traduções se atribui apenas a Bakhtin, e em outras obras recebem dupla autoria”.

no decorrer do regime stalinista, Bakhtin foi condenado ao exílio na cidade de Kustanai, localizada na fronteira do Cazaquistão com a Sibéria. Alguns estudiosos afirmam que esse exílio foi proveniente de sua relação com a Igreja Ortodoxa, a intenção foi bani-lo para um campo de concentração, só que, em virtude de sua saúde debilitada, a condenação foi convertida em exílio. Em 1940 apresentou sua tese de doutorado, porém apenas no ano de 1946 veio a defendê-la, devido à guerra. Em meio a muitas turbulências, o comitê negou-lhe o título de doutor, em 1952. Em 1965 foi publicado, dando-lhe renome mundial. Sua tese, intitulada “Rabelais e a cultura popular”, causou grande polêmica na época, tornando-o famoso (LIMA; SILVA; SOUZA, 2020, p. 7).

Dedicou-se a estudar os discursos cotidianos, como também criou conceitos para descrevê-los e os categorizou. Segundo Lima, Silva e Souza (2020, p. 6), “Para este pensador todo discurso, denominado por ele de enunciado, é envolto em ideologias que vem sempre à tona por meio do dialogismo”, ou seja, a terminologia “discurso” difere do “enunciado” por que todo enunciado, além do que se pretende expor, é carregado com as experiências vivenciadas pelo indivíduo.

Bakhtin, considera que “dois é a base de todo o pensamento bakhtiniano. Eu e o outro. E daí parta-se para o social [...]. O diálogo é a base de toda a filosofia da linguagem do Círculo de Bakhtin [...] não é apenas uma ferramenta de análise e sim a relação entre o que se observa e o observador em si” (SOUZA; DI CAMARGO, 2019, p. 18-19). O filtro passa pelo *eu* em qualquer colocação, você sempre traz para si. Assim, a leitura de mundo deve ser um ato: dialógico (construção de sentidos), responsável (tomada de posição), responsivo (minha resposta) e discursivo (ideologias):

As mudanças na vida cotidiana são mais rápidas e produzem reflexo nas esferas imediatamente superiores a nossa vida cotidiana de maneira mais efetiva. Essas mudanças são as que movimentam o mundo para outros lugares [...]. Nesse jogo de interação não há neutralidade. A interação humana, por signos, é ideológica. Não há lugar para um olhar desinteressado; os valores humanos entram como parte integrante das relações (Ibidem, p. 9-12).

Somos produtos do meio, o que somos hoje é fruto do que aprendemos e a que fomos expostos no decorrer de nossas vidas, bem como Bakhtin aponta. Cada indivíduo tem sua própria bagagem conceitual construída por meio do dialogismo com o outro e o cenário em que nos encontramos:

O princípio geral do agir é que o sujeito age em relação aos outros; o indivíduo constitui-se em relação ao outro. Isso significa que o dialogismo é o princípio de constituição do indivíduo e o seu princípio de ação. [...] Seu mundo interior é constituído de diferentes vozes em relações de concordância ou discordância. [...] O conteúdo discursivo da consciência vai alterando-se (FIORIN, 2006, p. 55).

Desse modo, percebemos a relevância no papel do professor mediador, não apenas entre seu alunado e o conhecimento científico, colocando este como verdade absoluta e inquestionável, mas entre o conhecimento que esse aluno carrega consigo e o conhecimento didático, a que Bakhtin classifica como discurso polifônico: “Um mundo polifônico seria um mundo em que o pluralismo de ideias fosse efetivamente respeitado, porque todas as vozes seriam equipolentes, nenhuma voz social se imporia como a palavra última e definitiva” (FIORIN, 2006, p. 83). Para Bakhtin, o dialogismo é imprescindível na atuação social:

O dialogismo é o permanente diálogo entre os diversos discursos que configuram uma sociedade, uma comunidade, uma cultura. A linguagem é, portanto, essencialmente dialógica e complexa, pois nela se imprimem historicamente e pelo uso as relações dialógicas dos discursos (DI CAMARGO, 2020, p. 60).

Professor e aluno estão imersos em um dialogismo polifônico, em uma complexidade de enunciados, onde as diversas formas de linguagem e ferramentas educacionais devem ser levadas em consideração:

A polifonia, que também se configura num fundamento da hipertextualidade, aparece na ocasião em que concebemos o diálogo como um exercício em que todos os comunicantes têm suas vozes pronunciadas, ouvidas e reconstruídas, num processo que se enriquece intensamente quando essas vozes emergem, num contexto em que a profusão de discursos sociais se faz presente (DI CAMARGO, 2020, p. 118).

Nessa perspectiva bakhtiniana, não se pode desconsiderar todo o arsenal polifônico que o indivíduo carrega no dialogismo de seu enunciado. Isto é, o professor mediador deve levar em consideração que cada um de seus alunos está inserido em um meio que o difere do outro, cada ser é único e tem suas próprias particularidades, vivências, experiências e conhecimentos adquiridos fora dos muros escolares. Esse conhecimento social e cultural também deve ser inserido em sala de aula, trazendo mais proximidade entre o que se aprende o que se vive.

Considerar os elementos que compõem a vida dos jovens e a individualidade dos enunciados em sala de aula torna-se relevante ao processo de ensino-aprendizagem, como aponta Albuquerque (2002, p. 344):

Se a realidade social em que está inserido o adolescente não for levada em consideração no processo de ensino-aprendizagem, ele não encontra identidade entre si próprio e o conteúdo oferecido pela escola. Nessas condições, o conteúdo se torna distante do aluno e, por isso, pouco interessante.

Portanto, a mediação educacional, em uma perspectiva bakhtiniana, se dá por meio de um dialogismo polifônico pelo professor, de forma que não seja desconsiderando o enunciado de cada indivíduo, o conhecimento de vida e o meio o qual o aluno está inserido, levando em conta essa heterogeneidade enunciativa dentro e fora de sala de aula, como fator que pode possibilitar uma dinamização educacional no ambiente acadêmico e na vivência social, com estímulo ao pensamento crítico geográfico.

2.1.4 Freire

Paulo Reglus Neves Freire, nascido em 1921, foi educador e filósofo brasileiro, considerado um dos pensadores mais notáveis na história da pedagogia mundial, tendo influenciado consideravelmente no movimento chamado Pedagogia Crítica.

Fundamentou sua prática didática na crença de que o aluno assimila o objeto de estudo fazendo uso de uma prática dialética com a realidade, em contraposição à por ele denominada educação bancária, tecnicista e alienante: “quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender tanto mais se constrói e desenvolve o que venho chamando “curiosidade epistemológica”, sem a qual não alcançamos o conhecimento cabal do objeto” (FREIRE, 1996, p. 25).

Para o autor, o papel da escola não é de formar “trabalhadores e funcionários para as fábricas”, percebemos essa prática quando capacitamos nossos alunos apenas para a realização de provas e avaliações que os preparem somente para concursos e processos seletivos de educação superior. Para que o jovem quebre a roda do sistema e deixe de ser um peão utilizado para enriquecimento da elite é necessário que este compreenda o que, porque e como acontece o que está ao seu redor. A educação crítica proposta por Freire (1996) é essencial para que seja instigada a reflexão crítica, como alicerce para a aprendizagem ativa do indivíduo:

Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino. Exercer a minha curiosidade de forma correta é um direito que tenho como gente e a que corresponde o dever de lutar por ele, o direito à curiosidade. Com a curiosidade *domesticada* posso alcançar a memorização mecânica do perfil deste ou daquele objeto, mas não o aprendizado real ou o conhecimento cabal do objeto. A construção ou a produção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade, sua capacidade crítica de “tomar distância” do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo, de cindi-lo, de “cercar” o objeto ou fazer sua *aproximação* metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar (Ibidem, p. 85).

O aluno, assim, cria sua própria educação, fazendo ele próprio o caminho, e não seguindo um já previamente construído: “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 47). Quando o jovem é levado a pensar por si, a manipulação de massa não tem o poder sobre este, uma vez que a compreensão sobre os acontecimentos é vista sob uma nova perspectiva e indagações são inferidas sobre as transmissões informativas. O dilúvio informacional a que o indivíduo é submetido diariamente não é capaz de ludibriá-lo sem que haja qualquer questionamento do que lhe é transmitido.

O professor, como posto anteriormente, tem o papel de mediar esse caminho, auxiliando o jovem na busca e construção de seu próprio conhecimento, mostrando formas e ferramentas que ampliem esses questionamentos e incitando-os ao levantamento de indagações. A atividade docente, proposta na pedagogia crítica freiriana, é uma atividade que respeita os saberes dos alunos, exige uma reflexão crítica sobre a prática, não sendo apenas a transferência de conhecimento, mas considerar a complexidade entre conhecimentos científicos e conhecimentos trazidos para dentro da sala de aula.

Em seu livro *Pedagogia da Autonomia*, Freire (1996, p. 25) aborda a pedagogia crítica como elemento para uma educação socioconstrutivista: “quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender tanto mais se constrói e desenvolve o que venho chamando “curiosidade epistemológica”, sem a qual não alcançamos o conhecimento cabal do objeto”. Participando desse debate, Stefanello afirma:

Quanto ao aspecto epistemológico, o conhecimento é resultado de uma construção contínua, intercalada por invenção e descoberta. Portanto, para os [sócio] construtivistas, “o conhecimento é construído: não é inato, nem apenas dado pelo objeto, mas antes se forma e se transforma pela interação entre ambos (2009, p. 49).

Em suma, para a consolidação de uma Educação Socioconstrutivista aqui analisada, percebemos o quão é essencial o papel do professor mediador. A figura do mediador educacional funciona como uma ponte primordial para unir o elo entre aluno e conhecimento.

Essa mediação docente ocorre principalmente na Zona de Desenvolvimento Potencial (ZDP), tendo em conta tanto o desenvolvimento potencial do aluno (aquilo que pode ser aprendido com terceiros), quanto o desenvolvimento real (aquilo que pode ser aprendido sozinho, absorvido pelo meio), como proposto por Vygotsky. É na ZDP que o professor mediador atuará em sua prática docente, estimulando a busca de cada aluno por sua própria aprendizagem, mediando conhecimentos técnicos e vivências.

É por meio dos instrumentos e signos que o professor instigará essa busca, apontando nesse processo de aprendizagem a complexidade em que se interligam todas as disciplinas e conteúdos, expondo os alunos às diversas formas de conhecimento, de forma que haja uma conexão entre o aprendido e o vivido – o chamado Pensamento Complexo, segundo Morin. Não basta se ter um vasto arsenal de conhecimentos isolados se o indivíduo não os conecta e percebe essa complexidade inter/trans/metadisciplinar, relacionando-os concomitantemente com seu próprio cotidiano. Todos os conhecimentos se interligam e esses vínculos são construídos no pensamento complexo e estimulados na mediação docente.

Além de a intermediação ocorrer na própria ZDP (Vygotsky) e levar em consideração a cadeia de conexões do Pensamento Complexo (Morin), o professor mediador deve esquadriñar a heterogeneidade de enunciados (discursos) não apenas nas diversas séries, como também em uma mesma sala de aula para o desenvolvimento pleno da aprendizagem. Cada ser é único e essa diversidade deve ser levada em consideração no processo de ensino e aprendizagem. Como posto por Bakhtin, temos uma polifonia de enunciados em uma mesma sala e que pode variar também em cada aula, uma vez que cada indivíduo está imerso em vivências diferentes a cada dia. Assim, cada aula preparada pelo professor e cada turma carrega em si o dialogismo das particularidades trazidas de fora para dentro dos muros escolares. Dificilmente uma aula é igual a outra, mesmo que seja ministrada seguidamente, pelo fato de serem turmas compostas por indivíduos diferentes. O mesmo pode ser percebido dentro da própria turma, onde cada um tem seu próprio ritmo e modo de aprendizagem.

O mediador, de forma dialógica e polifônica (Bakhtin), leva os alunos não somente a relacionarem conhecimento científico e conhecimento de vida, como também a questionarem as informações recebidas (Freire), afim de desenvolver o pensamento crítico diante dos fatos vivenciados e protagonismo social ativo, incitado pela pedagogia freiriana. Não basta expor conteúdos, requerendo memorizações para realização de exames que serão relegados ao esquecimento assim que outra avaliação for marcada, a escola não deve ser apenas um espaço

onde se prepara o jovem para o mercado de trabalho. Os muros escolares são um espaço de vivências únicas e essa interação social deve os preparar para a vida como um todo. É importante mostrar que o conhecimento é um processo individual e particular, instigando uma nova perspectiva de pensamento crítico aos alunos e como estes podem ser cidadãos atuantes e não meros peões que aceitam tudo sem questionar.

Considera-se, portanto, no processo educacional socioconstrutivista, o meio em que o aluno está inserido e sua bagagem conteudística, proporcionando maior motivação, participação ativa e problematização da matéria estudada em sala de aula em relação à realidade vivenciada por estes, para um desenvolvimento do senso crítico e atuação protagonista.

2.2 Mediação com ferramentas midiáticas: uso da Ludicidade no desenvolvimento do senso crítico

O tema ludicidade, por muitas vezes, remete às brincadeiras e jogos da infância. Do Maternal ao Fundamental I, as atividades lúdicas se fazem presentes assiduamente para prender a atenção das crianças. No Fundamental II entra em declínio sua utilização, mas ainda se faz presente nas aulas de forma esporádica. Quando se chega aos anos finais do ensino básico, o Ensino Médio, o lúdico é focado com maior visibilidade nas dinâmicas, ganhando um pequeno espaço nas músicas e nos filmes exibidos aos alunos. À medida que a faixa etária vai avançando, a sala de aula vai se tornando um lugar sério, conforme Lima (2011, p. 20) aborda:

Entre os problemas encontrados no ensino, nota-se que a sala de aula tem entre outras características, o fato de se apresentar como coisa séria, não permitindo espaço para o divertimento; o rigor e a disciplina são mantidos em nome dos padrões institucionais, o que torna o ambiente educacional artificial, longe dos gostos dos jovens.

A seriedade da sala de aula do Ensino Médio é posta como necessária para que se mantenha a “ordem” na corrida por uma educação voltada para o mercado do trabalho. Mas o lúdico também pode ser uma ferramenta para a aprendizagem educacional:

As atividades lúdicas devem ser pensadas como relevantes no processo de aprendizagem, não apenas como dinamizadoras, mas como agentes estruturantes do raciocínio crítico no aluno, e, nesse processo de aprendizagem lúdica, o professor dispõe de vastos recursos que podem ajudar nas aulas (Ibidem, p. 21).

Não se trata de ser um recreador de festas infantis, com adereços engraçados que chamem a atenção, mas de ser um recreador de metodologias, trabalhando com os recursos que lhe estão disponíveis, como coloca Negrine (2001) *apud* Lima (2011, p. 21): “um professor não necessita ser um recreador, porém, se tiver ou desenvolver esta capacidade, com certeza, amplia consideravelmente seu repertório de ação”, por sua vez, desenvolver habilidades criativas auxiliam na produção de atividades que chamem a atenção dos alunos para a sala de aula:

Atividades dinâmicas e atrativas são importantes para prender a atenção dos jovens no processo de ensino. Como afirma Negrine (2001, p. 41), o educador deve desenvolver a capacidade de inovar, “para estar disponível e para compreender e poder dimensionar suas funções como elemento facilitador, para que as atividades que propõe proporcionem nos usuários momentos lúdicos que proporcionem aprendizagens significativas”. De forma que, nos momentos lúdicos oferecidos pelo educador, seja extraído o substrato necessário para o desenvolvimento do conhecimento (LIMA, 2011, p. 21).

O educador mediador deve buscar meios de atrair a atenção de seus alunos, incitando-os na busca de uma compreensão de si e da realidade que o circunda, por meio de ferramentas que os alunos também tenham ao alcance, como algo concreto que é criado e recriado no cotidiano, pois, como mostra Cavalcanti (2002), a prática e a teoria da educação, com base em projetos utilizando-se do lúdico, têm experimentado alterações e enfrentado dilemas e polêmicas para conseguir continuar cumprindo tarefas sociais relevantes. Participando deste debate Oliveira (2005, p. 11-12) afirma que:

O saber ensinado está longe de permitir aos jovens sequer entender o mundo, quanto mais transformá-lo [...]. O que assistimos é um processo do qual também participamos, onde professores e alunos são unidades que se opõem e se distanciam, perdendo, o que é terrível, o elo principal da ação pedagógica (a relação professor-aluno) e o momento da produção do conhecimento, na sala de aula.

Partindo do conhecimento adquirido através da observação do meio circundante, o aluno deve ter oportunidade de contribuir para a elaboração de um arcabouço formado por conceitos e categorias que lhe permitam interpretar, de forma cada vez mais profunda, a realidade que o cerca, ao invés de apenas absorver aquilo que lhe ensinam.

Há que se pensar em um ensino que forme o aluno do ponto de vista reflexivo, flexível, crítico e criativo. Não é uma formação para o mercado de trabalho apenas, mas um jovem preparado para enfrentar as transformações cada vez mais célebres que certamente virão (PONTUSCHKA, 2007, p. 112).

Nesse sentido, trabalhar a ludicidade no processo pedagógico da Geografia no mundo contemporâneo se faz relevante, pois “o lúdico deve ser considerado como parte integrante da vida do homem não só no aspecto de divertimento ou como forma de descarregar tensões,

mas também como uma forma de penetrar no âmbito da realidade” (NEGRINE, 2001, p. 41). Cabe ao profissional pedagogo a incessante procura por meios que o auxiliem em sua prática educativa, podendo considerar como ferramenta favorável o avanço tecnológico o qual nos encontramos.

A escola precisa se dar conta que através de outros recursos didáticos, e não somente o livro didático, os alunos têm chances de crescerem e se adaptarem ao mundo coletivo. Ferramentas que estão presentes no cotidiano podem ser consideradas nesse cenário e tornar as aulas mais atrativas.

Fato é que vivemos em uma era de constantes avanços tecnológicos, o que foi criado ontem, amanhã provavelmente estará obsoleto. As notícias correm em uma velocidade ainda maior. As fronteiras estão mais próximas, viajar nunca foi tão rápido. O acesso a outras culturas e produtos internacionais é tangível. Diante dessa era digital, a escola não poderia se prender em uma sala fechada, enclausurada no tempo, criando teias de aranha no quadro e giz. Os professores precisam acompanhar, cada um a seu modo, tais avanços, tanto para dinamizar suas aulas, como também beneficiar-se desses recursos.

A ludicidade presente nas imagens, principalmente quando nos referimos às imagens em movimento, deve ser considerada, uma vez que estão presentes no cotidiano das pessoas, como forma de comunicação ou para atrair a atenção dos receptores. Os meios que se apresentam são os mais variados, encontramos as imagens animadas em celulares, televisores, projetores, nos jogos eletrônicos, Internet e outros meios midiáticos. Como Souza e Soares (2020, p. 28) pontuam: “O audiovisual é a linguagem do principal meio de comunicação social e tem presença marcante na produção cultural contemporânea, o que pode ser observado desde a propaganda até a sofisticada produção cinematográfica contemporânea”. Somos expostos constantemente às imagens, seja como forma de recreação, em busca de informações, ou para preencher o vazio do ócio.

A televisão, por sua vez, presente nos mais variados âmbitos da sociedade, proporciona aos educadores uma ferramenta relevante à formação de cidadãos críticos: “É fundamental proporcionar situações de aprendizagem que valorizem as referências dos alunos quanto ao espaço vivido. Estas referências emergem das suas experiências e textualizações cotidianas” (CASTROGIOVANNI, 2000, p. 09), de forma lúdica, as imagens transmitem a realidade vivenciada e projetada pelo indivíduo. Se o conteúdo televisivo se faz presente no dia a dia do aluno, por que não o considerar no processo de ensino e aprendizagem?

Dessa maneira, a televisão é um veículo que, com o passar dos anos, vai ficando cada vez mais tecnológica e com mais recursos, mas não perdeu seu lugar nas residências e estabelecimentos. Mesmo que o sentar-se em frente à TV não seja possível em virtude do tempo, o indivíduo tem contato com as imagens no decorrer do seu dia por meio de outros dispositivos. Não se trata de um recurso novo, já foi muito debatido por vários autores e estudiosos, seja defendendo seu uso ou não em sala de aula:

Nossa vida cotidiana é cada vez mais invadida por uma profusão voraz de imagens. A televisão que assalta as nossas casas, a propaganda comercial que invade as ruas e, mais recentemente, o computador que gera uma nova segregação de convivências (de linguagem e tempo-espço), espalham imagens visuais nas mais diferentes escalas e nos transferem uma sensação permanente do esvaziamento da realidade pela ficção representacional. A intencionalidade do universo simulacional, enquanto prática social, exercita um poder disciplinar sobre o nosso imaginário e esgota, na própria imagem, as possibilidades de apropriação do mundo e, como consequência imediata, provoca a substituição da experiência pela representação de representações (BARBOSA, 2008, p. 111-112).

Uma vez que este recurso se encontra presente nas escolas e o conteúdo televisivo faz parte do cotidiano, nota-se a relevância em se considerar a utilização das imagens televisivas ou sua utilização como veículo midiático também em sala de aula, de forma a estimular a criticidade dos alunos. A televisão e seu conteúdo midiático podem ser recursos mediadores de conhecimento.

Todavia, o professor deve ter certa liberdade para trabalhar a ludicidade imagética em suas aulas. Com liberdade de escolha das ferramentas pedagógicas, o professor pode aproximar educação e mídia, ou seja, utilizar tais recursos de forma não apenas a ilustrar, mas a desenvolver o senso crítico, mostrando ao alunado que se pode ter um olhar crítico sobre o que se assiste:

Como a TV é feita para atingir diferentes camadas da população, diferentes aspectos da realidade social são por ela retratados. Se a escola quiser seguir outra lição que o método Paulo Freire ensina – a importância da representação icônica da realidade existencial –, não precisa sequer cuidar da elaboração de material visual. Ele já existe, independente dela, e a ela praticamente toda a população se expõe de forma regular e prazerosa (PENTEADO *apud* ALBUQUERQUE, 2002, p. 343).

Não se propõe a criação de material, mas a utilização do que já se encontra na grade televisiva e outros dispositivos de exibição de imagens. Porém, nada impede que os próprios alunos elaborem, não faltando recursos, tutoriais e aplicativos para isso. O professor pode, em um primeiro momento, abordar um programa televisivo e, como proposta de atividade, pedir que os alunos produzam algo interativo. O que não se pode é desconsiderar o uso das mídias em sala de aula:

A mídia exerce forte influência sobre a sociedade a ponto de ser responsável, em grande parte, pela identidade de nossos alunos. Por isso, ao pensarmos no uso da mídia como recurso, nosso papel como professor é imbuir-nos de uma postura extremamente comprometida e crítica, zelando para não cairmos no senso comum (STEFANELLO, 2009, p. 116).

Portanto, o uso de tecnologias, dispositivos televisivos e recursos imagéticos são relevantes como ferramentas mediadoras no processo de ensino e aprendizagem, devendo ser consideradas na construção do plano de aula, uma vez que o educador encontra na mídia um arsenal de informações e fatos presentes no cotidiano dos seus educandos que podem ser utilizados em sala de aula, relacionando o vivido e o aprendido, tornando-se ferramentas relevantes para a mediação educacional e o desenvolvimento do pensamento crítico:

A relação entre desenvolvimento e aprendizagem e o caráter mediador da relação do homem com o mundo chama a atenção de quem lida com o ensino sobre a qualidade dos instrumentos mediadores (simbólicos, no caso) apresentados aos alunos em situação de ensino-aprendizagem. Ou seja, as possibilidades do desenvolvimento do pensamento, pela escola, dependem em boa parte da qualidade dos instrumentos mediadores, destacando-se entre eles a linguagem (CAVALCANTI, 1998, p. 140).

A partir de uma linguagem própria, a imagem reconstrói a realidade com base em um contexto histórico e tem o poder de construir uma ilusão que imita a realidade, trazendo o universo lúdico para a sala de aula. As projeções de anseios e desejos em uma tela, ou qualquer outra forma de exibição, nos aproxima de sonhos não realizados ou nos levam à nostalgia de tempos passados. Utilizar-se dessas ferramentas para, mais do que ilustrar o conteúdo, trazer a realidade para dentro da sala de aula, é um recurso válido para chamar a atenção dos alunos e relacionar com suas experiências.

Nessa perspectiva, as novas tecnologias que se denominam entretenimento, podem ser utilizadas como recursos mediadores para uma discussão educativa que atraia a atenção e interesse dos estudantes, independentemente da faixa etária, por conterem a dose de ludicidade que se faz carente nos anos finais do ensino básico, além de possuírem conteúdo capaz de servir de aporte para o desenvolvimento do pensamento crítico. Momentos antes utilizados apenas para lazer ou ociosos, como o sentar em frente à televisão, podem se tornar fonte de aprendizagem, com a devida orientação prévia e mediação docente, capazes de instigar a busca por novos conhecimentos, levantamento de questões e desenvolver a criticidade.

3 DESENHO ANIMADO NA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA

A partir dessa percepção, podemos nos lembrar de que o que vemos numa tela é uma extensão do que vemos no mundo, como cenas. Olhamos uns para os outros como signos imagéticos, sonoros, corporificando memórias, expectativas, compreensões, esperanças, frustrações.

Ferreira, Dias e Villarta-Neder

As imagens, estáticas ou em movimento, estão presentes em nossa comunicação e essa forma de linguagem permite projetar os anseios mais íntimos da mente humana de forma lúdica: “Além de representar a vida, a arte cinematográfica [e outros meios de transmissão de imagens] dá forma às inquietações e desejos mais íntimos da alma humana” (SOUZA; SOARES, 2020, p. 22). Os receptores que utilizamos para sua projeção são os mais variados: *smartphone*, computador, projetor, televisão, etc. É relevante considerar seu uso, uma vez que “O audiovisual é a linguagem do principal meio de comunicação social e tem presença marcante na produção cultural contemporânea, o que pode ser observado desde a propaganda até a sofisticada produção cinematográfica contemporânea” (Ibid., p. 28), sendo uma ferramenta adicional à Educação.

Nesse cenário, a televisão tem um papel bastante significativo na formação social do cidadão, uma vez que fornece significações acerca do universo cotidiano do indivíduo. Não se pode, dessa forma, desconsiderá-la, sendo um eletrodoméstico presente na maioria dos lares, estabelecimentos e ambientes da sociedade, como mostra pesquisa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2020), que 74,9% dos domicílios brasileiros detinham acesso à Internet e apenas 3,3% dos domicílios brasileiros “não” possuíam TV, mostrando que a grande maioria das residências possuem televisor, com sinal digital ou analógico, canais abertos, TV a cabo, parabólica ou plataformas de *streaming*⁹. Utilizar-se dos recursos imagéticos em sala de aula não é um tema inédito, a mediação por meio de algum recurso

⁹ Distribuição digital de pacotes de canais de forma paga, por meio da Internet. Geralmente um aplicativo disponível em SmartTV ou outros dispositivos com acesso. Exemplo de plataformas de streaming: Netflix, Amazon PrimeVÍdeo, HBO, Globoplay, Disney+, etc.

tecnológico não é tema novo e já foi muito debatido por vários autores e estudiosos, seja defendendo sua utilização ou não na Educação:

Não é nenhuma novidade o uso de meios audiovisuais como recurso didático no trabalho em sala de aula. Há quem veja nesses meios uma solução prática para a dinamização das atividades escolares. Para outros, é apenas uma solução mais imediata para a carência eventual ou mais duradoura de professores nas escolas, sobretudo na rede pública (BARBOSA, 2008, p. 109).

A utilização dos meios audiovisuais como recurso didático na sala de aula não é novidade, mas quando utilizada da maneira correta, essa ferramenta é relevante para o estímulo do pensamento crítico do aluno. Quando utilizado com planejamento devido e um aporte de atividades posteriores, tal recurso torna-se uma ferramenta valiosa no desenvolvimento do senso crítico, isso porque “a proposta de levar para a escola uma pedagogia de comunicação é importante à medida que trará a televisão para o bojo das discussões dentro das escolas” (ALBUQUERQUE, 2002, p. 344), utilizando-se de um instrumento que já faz parte do cotidiano dos alunos em sua vida fora da escola.

Mediante essa potencialidade para o estímulo da criticidade, o jovem passa a questionar o que se assiste e a aprendizagem transpassa os muros escolares: “Outrora, talvez, ela tenha servido para qualquer coisa, mas hoje a televisão, as revistas, os jornais não apresentam melhor todas as regiões na onda da atualidade, e o cinema não mostra bem mais as paisagens?” (LACOSTE, 2005, p. 22). O professor, assim, “tem um papel importante nesse processo, como mediador entre o aluno e a informação recebida, promovendo o *pensar sobre* e desenvolvendo a capacidade do aluno de contextualizar, estabelecer relações e conferir significados às informações” (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009, p. 262), desenvolvendo o senso crítico do aluno diante das imagens que ele próprio absorve, dando autonomia para que este pense por si mesmo e analise aquilo que assiste.

Todavia, como os Desenhos Animados podem ser uma ferramenta didática útil aos professores? As imagens, através dos Desenhos Animados (D.A.), são um recurso que possuem uma linguagem acessível ao professor e aos alunos, sua comunicação é leve e lúdica, projetando representações cotidianas e engraçadas. Independentemente da faixa etária, o indivíduo tem contato com os D.A. em seu dia a dia, seja direta ou indiretamente.

Os benefícios do uso das animações no ensino geográfico são vários, como a curta duração, que possibilita sua exibição completa em uma única aula, além de sua repetição, se assim for necessário, possibilitando também a execução de atividades durante ou após sua projeção. Uma aula tem em média 35 a 50 minutos, enquanto que a duração média dos D.A. é

de 15 minutos ou menos. Além de poderem ser baixados e armazenados em dispositivos móveis os episódios que se fizerem necessários para articular aos objetivos de cada conteúdo, cabendo ao professor ter conhecimento prévio do conteúdo a ser trabalhado, de forma a poder selecionar os desenhos que podem lhe servir de subsídio. O planejamento antecipado e a elaboração de um plano de aula são relevantes para a execução adequada, expondo os objetivos pretendidos aos alunos e propondo atividades que incitem à criticidade do que fora assistido.

Depois de armazenados, o professor poderá os Desenhos Animados selecionados em sala de aula, a partir da televisão, recurso quase sempre disponível na escola, ou projetando através de outros dispositivos, seja um Datashow ou o próprio *smartphone* do aluno, podendo também estimular a sua visualização na própria casa do aluno, como atividade extraclasse, sugerindo conteúdos a serem abordados por meio de estudos dirigidos, estímulo à produção textual, dentre outras possibilidades. Assim, não se propõe a elaboração de materiais de difícil acesso ou com gastos vultuosos, mas o uso do que já encontramos na grade televisiva ou disponíveis na Internet de forma gratuita, de forma que o aluno possa continuar a aprendizagem em sua própria casa.

Propomos que os Desenhos Animados contribuam para a construção do conhecimento enquanto linguagem geográfica acessível a todos e que possibilite ao aluno aprender de forma lúdica e conectada com a realidade, numa concepção socioconstrutivista que, segundo Cavalcanti (2002, p. 19-20) “[...] não rompe necessariamente com as formas mais convencionais de encaminhar o ensino, como, por exemplo, as aulas expositivas, os trabalhos de leitura e interpretação de textos, as atividades extraclasse”, trata-se de uma ferramenta adicional no processo de construção do conhecimento.

Levar o aluno ao questionamento e à reflexão são importantes estratégias a serem empregadas pelo professor mediador, uma vez que “É fundamental preparar o aluno para desenvolver o senso crítico necessário para que possa selecionar e utilizar as informações e não perder-se no “dilúvio informacional” das redes de comunicação” (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009, p. 263).

A função dos Desenhos Animados no ambiente escolar não deve ser meramente expor a informação e a imagem, pois isso acontece diariamente, mas incitar ao questionamento, visto que são instrumentos que transmitem uma representação do mundo e estão constituídos de conteúdos diversos que possibilitam ao aluno perceber as diferentes realidades que

compõem o mundo que o cerca. Para tal intento, é importante salientar a relevância do planejamento do professor:

Vale frisar que o educador deve preparar-se previamente para o uso do Desenho Animado, assim como qualquer outro recurso, avaliando seu conteúdo e a relação com a matéria estudada, expor aos alunos os objetivos do estudo e o que se pretende analisar no recurso midiático, além de manter o debate em torno de tais objetivos (LIMA, 2014, p. 15).

Com um roteiro traçado, o professor deve ter os objetivos bem delimitados e uma preparação prévia, caso contrário, não passará de outro entretenimento, como tantos já utilizados sem uma finalidade própria, o recurso “não deve ser utilizado como uma mera ilustração da palavra do mestre, ou como um reforço da aprendizagem” (BARBOSA, 2008, p. 112). O professor deve refletir sobre qual desenho utilizar, avaliando seu conteúdo e a relação com a matéria estudada, expor aos alunos os objetivos do estudo e o que se pretende analisar no recurso midiático, além de manter o debate em torno de tais objetivos, visto que o papel do Desenho Animado na sala de aula é o de provocar uma situação de aprendizagens para alunos e professores e não apenas como forma de ilustração.

Essa temática foi abordada em trabalhos anteriores, que constataram a eficácia de sua aplicabilidade nas pesquisas realizadas, tanto no Ensino Fundamental (LIMA, 2011), quanto na segunda série do Ensino Médio (LIMA, 2014), mostrando que os Desenhos Animados são de fácil manuseio pelos educadores e estimulantes aos educandos, independentemente da faixa etária. No trabalho de conclusão de curso da Especialização em Fundamentos da Educação - UEPB, foi realizado um estudo de caso com uma turma de segundo ano do Ensino Médio, abordando o conteúdo geográfico “Sistemas Econômicos”, utilizando clássicos da Disney (As princesas, como Branca de Neve) e As três espiãs para abordar o Feudalismo e o Capitalismo. Na monografia da graduação em Licenciatura em Geografia - UEPB, foi utilizado o Pica-Pau como aporte nas aulas de Educação Ambiental, em turmas de 6º a 9º ano do Ensino Fundamental. Em ambos os trabalhos, os dados obtidos nas pesquisas constataram a viabilidade de tal temática, visto ser acessível e agradável a todos os públicos estudados, com diferentes faixas etárias.

Em razão das pesquisas desenvolvidas, que apontaram a pertinência das estratégias de animação nos ambientes de aprendizagem, o presente estudo buscou colaborar diretamente com os professores, para a utilização dos Desenhos Animados em sala de aula, de forma que a escola e os educadores, sejam eles da área geográfica ou não, possam se beneficiar de tais

estudos nessa área de interface entre a Educação e o Desenho Animado, com intuito de poder estabelecer ligações entre o universo imagético e a atuação como ser social.

O Desenho Animado pode apresentar-se, assim, como uma ferramenta lúdico-educativa tanto de aulas geográficas quanto de vivências sociais, servindo de recurso didático mediador entre o aluno e o conhecimento científico. Participando desse debate, Barbosa (2008, p. 111-112) prossegue:

Nossa vida cotidiana é cada vez mais invadida por uma profusão voraz de imagens. A televisão que assalta as nossas casas, a propaganda comercial que invade as ruas e, mais recentemente, o computador que gera uma nova segregação de convivências (de linguagem e tempo-espço), espalham imagens visuais nas mais diferentes escalas e nos transferem uma sensação permanente do esvaziamento da realidade pela ficção representacional.

Os D.A., tão presentes no dia a dia dos alunos, tornam-se instrumentos que transmitem informações da atualidade, fornecendo certa representação do mundo, isto porque as significações transmitidas pela imagem assistida são apropriadas e reelaboradas pelos alunos a partir de suas próprias experiências. Considerar esses elementos que compõem a vida dos jovens torna-se relevante ao processo de ensino-aprendizagem, como aponta Albuquerque (2002, p. 344):

Se a realidade social em que está inserido o adolescente não for levada em consideração no processo de ensino-aprendizagem, ele não encontra identidade entre si próprio e o conteúdo oferecido pela escola. Nessas condições, o conteúdo se torna distante do aluno e, por isso, pouco interessante.

Assim, torna-se relevante compreender o fascínio que eles exercem sobre os jovens e entender de que modo esse recurso pode se tornar um aliado da aprendizagem, pois “compreender nossa realidade é essencial se quisermos contribuir, conscientemente, para sua construção [educacional]” (ALVES, 2006, p. 134).

De tal modo, segundo Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009), o educador desempenha um papel relevante nessa proposta de inserção dos Desenhos Animados no processo de ensino-aprendizagem, como mediador entre os alunos e as imagens televisivas, no sentido de relacionar os desenhos animados e o conteúdo didático, de forma a levar os educandos a refletir, questionar e captar as imagens criticamente, efetivando o protagonismo social de forma consciente.

3.1 Aplicabilidade do Desenho Animado como recurso didático no ensino de Geografia

Se nossa comunicação é permeada de imagens, então não podemos desconsiderar o papel que ela tem no Ensino, não apenas exibindo imagens aos alunos, mas, enquanto professores-mediadores, oferecendo subsídios para o desenvolvimento da criticidade do alunado. Como Freire (1996, p. 47) pontua, o ato de “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”, possibilitando que o aluno desenvolva sua própria criticidade e atue de forma protagonista na construção de seus conhecimentos.

Há a necessidade de considerarmos a realidade que nossos alunos vivenciam em seu cotidiano fora da sala de aula também: “Como educador preciso ir “lendo” cada vez melhor a leitura do mundo que os grupos populares com que trabalho fazem de seu contexto imediato e do maior de que o seu é parte” (FREIRE, 1996, p. 81). Seja um filme que os alunos tanto comentam, ou aquela série que está na moda, ou ainda aquela animação que assistiram antes da aula, ficar desatualizado é ficar para trás, é não entender o que tanto os alunos comentam pelos corredores escolares, não compreender a linguagem que eles se comunicam. Como Souza (2018, p. 154) aponta, “O audiovisual é a linguagem do principal meio de comunicação social”, e trazer esses assuntos para dentro do contexto didático, oferecendo um universo de possibilidades de aprendizagem lúdica para a aula, independente de faixa etária.

Dessa forma, os Desenhos Animados, como recursos didáticos, são uma ferramenta que podem proporcionar uma interação entre educadores e educandos e, assim, possibilitar uma dinamização educacional no ambiente acadêmico e na vivência social, com estímulo ao pensamento crítico geográfico e de forma lúdica.

Observa-se que a utilização da programação que está presente no cotidiano dos jovens pode ser uma fonte rica de conhecimentos e desenvolvimento do pensamento crítico, devendo ser orientado de maneira correta para seu fim, com planejamento prévio do educador, elaboração de um roteiro e exposição de objetivos aos alunos, caso contrário, não passará de outro entretenimento, como tantos já utilizados sem uma finalidade própria, perdendo seu caráter didático.

Ao planejar sua aula, inicialmente o professor deve ter em mente o conteúdo a se trabalhar, para que possa buscar o Desenho Animado que melhor se adequa, levando em consideração a faixa etária de seu público. Com uma rápida busca na internet, é possível

encontrar uma vasta oferta de material que pode ser utilizado em sala de aula. A partir da animação escolhida, elabora-se o Plano de Aula, traçando o percurso a seguir, com as possíveis atividades e questões a serem levantadas posteriormente, de forma que os alunos possam, além de responder, levantarem eles mesmos suas próprias questões, construindo um debate e estimulando a criticidade. Atividades extraclasse podem ser requisitadas, de forma a estimular uma continuidade de indagações após a aula.

Os Desenhos Animados infantis, de classificação livre, podem ser exibidos para todas as faixas etárias, do Fundamental ao Ensino de Jovens e Adultos (EJA). Contudo, o professor deve se atentar para os desenhos que possuem classificação restrita, uma vez que contém classificação indicativa e linguagem e cenas impróprias para os mais novos, principalmente nas séries iniciais do Fundamental II. Ter conhecimento antecipado do material é relevante para se evitar situações indelicadas e constrangedoras para professores e alunos.

Mediante o exposto, a presente pesquisa visa contribuir para a prática docente, a fim de trazer os Desenhos Animados como um recurso didático a agregar às ferramentas já utilizadas para uma prática educacional que chame a atenção para o incentivo ao debate nas escolas e, dessa forma, suprimindo a problematização de escassez de ludicidade no Ensino Médio, falta de interesse do alunado e/ou a falta de recursos didáticos presentes em muitas instituições, levando aos educadores uma ferramenta mediadora às aulas de Geografia, além de desenvolver o pensamento crítico no aluno diante do conteúdo imagético que eles se apropriam.

Trazemos a seguir alguns episódios de Desenhos Animados, divididos em dois tópicos: classificação livre e restrita, com informações técnicas sobre estes, plataformas e sites onde encontrar e possíveis conteúdos geográficos a serem abordados, além de prováveis atividades e levantamento de questões em sala de aula para incitar debates. Contudo, um mesmo episódio pode ser associado a mais de um assunto geográfico, dependendo da perspectiva em que é assistido, trazemos uma proposta de abordagem, mas convém ao professor escolher o que melhor se adéque a sua metodologia, bem como a liberdade de elaborar seu plano de aula e quais atividades sugerir aos alunos.

3.2 Desenhos com classificação livre

Os Desenhos Animados que têm classificação livre são geralmente voltados para o público infantil, visto serem produzidos com uma linguagem mais acessível e de fácil compreensão, além de cores mais vibrantes e músicas que chamem a atenção, não contendo cenas pesadas para as crianças. Geralmente possuem musicais que prendem a atenção e fixam na memória. A forma de comunicação é por muitas vezes considerada “bobinha”, mas as explicações são facilmente captadas e absorvidas.

Há animações voltadas para bebês, crianças, pré-adolescentes, variando conforme a criação e produção. A faixa etária, porém, não impede que estes desenhos sejam assistidos por adultos. Com músicas de fácil memorização e divertidas, imagens chamativas e linguagem simples, as animações infantis trazem conteúdos lúdicos que podem ser abordados nas aulas de Geografia e servirem de embasamento para questionamentos e debates em sala de aula, ou fora dela.

3.2.1 Show da Luna

Luna é uma garota apaixonada por ciências e cheia de dúvidas, sempre “quer saber” e, junto com seu irmão Júpiter e seu furão de estimação, embarcam em várias aventuras para explicar o porquê das coisas e desvendar uma curiosidade em cada episódio. Segundo Almeida (2021), essa animação é uma criação dos brasileiros Célia Catunda e Kiko Mistrorigo e foi ao ar pela primeira vez em 2014. Show da Luna possui diversos episódios com duração média de 15 minutos, disponíveis no site do YouTube de forma gratuita, abordando os mais variados temas: planetas, água, trovão, neve, estrelas cadentes, constelações, gravidade, etc. Há uma variedade de episódios em que a personagem busca a explicação das coisas, sendo uma diversidade de animações que abordam os mais variados assuntos, e que podem ser utilizados pelo professor de Geografia.

Figura 1: Episódio explica como forma a chuva



Fonte: YouTube.

No episódio 8 (Figura 1), da primeira temporada, Luna e seu irmão vão para o quintal desvendar como surge a chuva. Abordando a formação das nuvens, evaporação e precipitação da água, “Como a água vira chuva”¹⁰ tem 12 minutos de duração e músicas divertidas para explicar o conteúdo. O professor de Geografia pode fazer a exibição do episódio no decorrer da abordagem sobre o ciclo hidrológico, realizando experiências de evaporação em sala de aula ou levantando as mesmas questões propostas pela personagem para atividades de pesquisa com os alunos.

3.2.2 Irmão do Jorel

Desenho brasileiro, disponível no canal de TV à cabo Cartoon Network e no site YouTube, Irmão do Jorel é uma criação de Juliano Enrico, estreado em 2014, segundo D’Angelo (2016), o enredo conta a história de um garotinho que é conhecido apenas por “irmão do Jorel”, este mais talentoso e que se destaca na família, relegando os outros irmãos a sua sombra talentosa. A animação tem inspiração autobiográfica, com fotos reais do criador e sua família circulando entre os episódios, e como pano de fundo a década de 1980, com muitos elementos nostálgicos para quem vivenciou a época. Durante as quatro temporadas já

¹⁰ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WpOkQ7ayUxQ&t=77s>. Acesso: 26/04/2021 às 14:20.

lançadas, a personagem vive situações inusitadas ao lado de sua família, amigos e outras figuras caricatas da vizinhança.

Figura 2: Episódio Zazazilla



Fonte: YouTube

No episódio 13 (Figura 2), da terceira temporada, intitulado Zazazilla¹¹, com pouco mais de 11 minutos, o Irmão do Jorel tem seu dever de casa engolido por sua cachorrinha, Zaza. Como pegar a lição de casa de dentro do cachorro? A única solução imaginada pelo garoto é entrar no animal para reaver sua atividade e, para isso, o irmão do Jorel busca uma forma de aumentar o tamanho da Zaza, surgindo um cachorro gigante que acaba engolindo os países, mexendo com todas fronteiras. O professor de Geografia pode trabalhar com a turma conceitos de paisagem, território e fronteiras, além de localização espacial, continentes e países. Ao exibir o desenho, debates sobre espacialidade podem ser iniciados, fazendo leituras de mapas e mostrando os elementos que o compõe. Temas como diversidade cultural entre os países ou mesmo entre as regiões brasileiras podem render excelentes debates.

3.2.3 Pica-Pau

Clássico na infância de muitos adultos, o Pica-Pau é uma criação da década de 1940, por Walter Lantz (LIMA, 2020), e mostra uma personagem traquina. Exibido na TV aberta

¹¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sitZgyWnNC8>. Acesso: 26/04/2021 às 15:17.

(Record) e com diversos episódios disponíveis no site do YouTube, o pássaro azul e vermelho tem uma risada única e inesquecível. Como frisa Lima (2020, p. 73), “O Pica-Pau é uma personagem caracterizada muitas vezes pelos maus tratos ou meio ambiente [...]. Em outros episódios, por sua vez, ele contradiz sua conduta ao proteger o meio ambiente”, mostrando que bons hábitos podem ser aprendidos e levando os alunos a questionarem a conduta do pássaro travesso.

Figura 3: Pica-Pau e Luís espalha lixo



Fonte: YouTube

No episódio “O agente secreto”¹², com duração aproximada de 6 minutos, o Pica-Pau é contratado para deter o Luís Espalha-lixo que anda pela cidade espalhando todo o lixo e atormentando a cidade, tirando o sossego de toda a vizinhança. Durante toda a perseguição e até chegar à captura, várias peripécias se seguem. O professor pode propor várias atividades posteriores à exibição, com a temática sobre o Meio Ambiente, como registros fotográficos de áreas da escola que precisam ser mais cuidadas, entrevistar outros alunos e verificarem se estes contribuem no cuidado com o espaço escolar, ou ainda trabalhar os diferentes tipos de poluição, destino do lixo, tipos de aterros, coleta seletiva, reciclagem, dentre outros. Questionando as atitudes das personagens no episódio, o professor pode incitar um debate onde os alunos falem sobre seus próprios hábitos e como contribuem para a preservação do meio ambiente.

¹² Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wp-12Udbxw>. Acesso: 26/04/2021 às 16:05.

3.2.4 Jovens Titãs em Ação

A série norte-americana Jovens Titãs em Ação surge em 2013, criada por Michael Jelenic e Aaron Horvath¹³, e encontra-se disponível na TV aberta (Globo), no canal de TV à cabo Cartoon Network e no site do YouTube, narrando as aventuras dos super-heróis Ciborgue, Robin, Mutano, Ravena e Estelar, não apenas salvando o planeta, mas tratando também todos os dilemas que surgem com a adolescência, com altas doses de comédia e sátira em seus episódios.

Figura 4: Esquema de pirâmide



Fonte: YouTube

No episódio “Esquema de pirâmide”¹⁴, com 12 minutos de duração, o Robin tenta alertar os amigos sobre como esse esquema pode ser falho, dando uma aula sobre economia, porém não é ouvido por ninguém. Mutano convence não apenas seus amigos a entrarem no esquema, investindo dinheiro com a promessa de “ganho fácil”, como outras personagens também participam do esquema, incluindo alguns conhecidos dos fãs de cartoons, como Batman e Coringa. Na animação, vários elementos são utilizáveis pelo professor, desde os cenários e elementos específicos do Velho Oeste e cowboys às Pirâmides do Egito e múmias, possibilitando aulas sobre variados temas, como culturas, épocas e costumes. Além de render uma aula sobre economia e riscos reais que as pirâmides e o ganho de dinheiro rápido e fácil

¹³ Disponível em https://teen-titans-go.fandom.com/pt-br/wiki/Wiki_Teen_Titans_Go . Acesso: 26/04/2021 às 16:37.

¹⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fAUzoblw9ag>. Acesso: 26/04/2021 às 17:05.

podem gerar, bem como suas consequências. O professor pode levantar diversos debates e propor que os alunos pesquisem casos de esquemas de pirâmides na Internet, realizando uma aula invertida onde os alunos tragam para a sala de aula material e apontamentos sobre educação financeira.

3.2.5 O ônibus mágico decola novamente

Uma turma que busca aprender ciência na prática e vivenciar experiências sobre os mais diversos temas, compõe “O ônibus mágico decola novamente”. Segundo Eloi (2017), a animação canadense foi exibida originalmente entre 1994 e 1997 e é derivada dos livros de mesmo nome, de Joanna Cole e Bruce Degen. O desenho mostra uma professora e sua turma em um ônibus super tecnológico, em busca de descobrir e aprender ciência, abordando diversos assuntos no decorrer dos episódios. No Brasil, o seriado foi transmitido pelos canais pagos Nickelodeon e Boomerang, e em rede aberta pela Globo, disponível também na Netflix e no YouTube.

Figura 5: Explicação sobre fusos horários



Fonte: Netflix

No episódio O Fuso Confuso¹⁵ (Figura 5), as personagens embarcam em uma aventura acompanhando o show da Maven, prima da professora, ao redor do mundo, passando por diferentes fusos horários, até que algo inusitado acontece e todos precisam correr contra o tempo para evitar uma catástrofe. Em meio a muitas músicas e corrida contra o tempo, literalmente, o desenho aborda de forma lúdica o que é e qual a importância dos fusos horários. O professor de Geografia pode trabalhar com os alunos a animação antes ou depois do conteúdo em aula, uma vez que é bem explicativo e autodidata, não necessitando de abordagem do conteúdo previamente.

Com uma linguagem leve e de fácil acesso, o professor pode realizar a exibição do episódio e incitar que os alunos levantem questões, anotando em cartões e produzindo um Quiz¹⁶, que pode culminar em uma gincana na turma.

O professor pode ainda propor uma aula invertida, em que os alunos tragam material sobre alguns países, de acordo com o fuso horário em que se encontrarem, ou “brincar” em um mapa, com auxílio de papel de seda ou papel vegetal, traçando percursos e viagens imaginárias, trabalhando não apenas fusos horários, mas todos os elementos essenciais para leitura de mapas, como escala, legenda, etc., podendo ser desenvolvidas atividades de pesquisa com a turma.

Os desenhos animados de classificação livre aqui propostos são uma sugestão que podem ser aplicados nas aulas de Geografia de qualquer série do Ensino Médio, dependendo do conteúdo que o professor se propuser a trabalhar. Mesmo que voltados para o público infantil, nada impede que sejam exibidos aos adolescentes e adultos que inicialmente podem receber com certa inibição ou resistência, as animações podem ainda serem tratadas como “coisa de criança” a que são condicionadas, mas posteriormente a turma entenderá como um momento de descontração e surgirão risadas.

¹⁵ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=vAwKBR3u_E. Acesso: 27/04/2021 às 09:33.

¹⁶ Quiz é o nome de um jogo de questionários que tem como objetivo fazer uma avaliação dos conhecimentos sobre determinado assunto. Disponível: <https://www.significados.com.br/quiz/>. Acesso: 27/04/2021 às 11:30.

3.3 Desenhos com classificação restrita

Os Desenhos Animados com classificação restrita não são indicados para crianças, tendo classificação indicativa a partir de 16 anos, e geralmente com linguagem adulta, conteúdo sexual, violência, uso de drogas lícitas ou ilícitas, palavras de baixo calão e linguagem inapropriada para o público infantil, por isso não é recomendável para se trabalhar com os alunos do Fundamental II, principalmente nos anos iniciais. O professor deve ter cautela e assistir previamente o episódio escolhido e analisar se há alguma cena que o deixará constrangido durante a aula, mesmo que para o Ensino Médio, para que não se sinta desconfortável ao trabalhar a animação.

Com a cautela que requerem, essa categoria de desenhos animados é recomendada para se trabalhar principalmente com o público adulto, por conter temáticas relevantes e que instigam interesse, de fácil captação, muitas vezes com o humor irônico e cheio de sátiras nos conteúdos que estes abordam, levando temas sérios e do cotidiano para uma abordagem cômica e ilustrativa.

3.3.1 (Des)Encanto

O desenho narra a história de uma princesa fora dos padrões, tendo como cenário um reino envolto em muitas críticas, principalmente sociais, tendo o humor irônico como pano de fundo, as personagens derrubam os padrões aceitáveis não só à época, mas aborda temas atuais de forma satírica. Segundo Morais (2020), criado por Josh Weinstein e Matt Groening, os mesmos do fenômeno Os Simpsons e Futurama, seguindo uma linha muito semelhante ao humor destes, com um humor ácido. As aventuras de Tiabeanie, mais conhecida como Bean, e seus amigos, Elfo e Luci, seu demônio pessoal, no reino mágico de Dreamland. Além dos problemas com a bebida, a princesa vive diversas aventuras, contra magos, demônios, elfos, duendes, ogros terríveis, realeza malvada e tolos humanos, tentando derrubar o patriarcado de seu pai, o rei, e mostrando que as princesas nem sempre precisam ser salvas, podendo lutar sozinhas.

Figura 6: Luci, Bean e Elfo



Fonte: Netflix

O segundo episódio da primeira temporada (Figura 6), Por quem o porco grunhe, tem 28 minutos de duração e conta sobre a tentativa de Bean em evitar seu casamento, livrando-se do noivo indesejado com um plano que envolve festa e sereias. Enquanto isso, o rei Zog tenta transformar o sangue do Elfo em poção para imortalidade, buscando o elixir da juventude. O professor, ao trabalhar Sistemas Econômicos, pode exibir o episódio e pedir que os alunos levantem elementos e características que o desenho traz como cenário e em suas personagens, mostrando como era o Feudalismo e a transição para o Capitalismo Comercial, com reinos e feudos, camponeses, pirataria e as grandes navegações. Os alunos, em uma proposta de aula invertida, podem pesquisar outros desenhos ou filmes que trazem esse mesmo cenário e vestuário para debate em sala de aula.

3.3.2 BoJack Horseman

Criado por Raphael Bob-Waksberg, segundo o blog Rolling Stone¹⁷, o desenho se passa em um universo onde humanos e animais que se comportam como humanos (antropomórficos) se relacionam normalmente. O protagonista é BoJack, um cavalo que era ator nos anos 1990, mas que está em decadência e deseja retomar o sucesso através de uma

¹⁷ Blog Rolling Stone. Disponível em: <https://rollingstone.uol.com.br/noticia/por-que-afinal-bojack-horseman-tem-animais-falantes/>. Acesso: 27/04/2021 às 16:12.

biografia. O desenho é um retrato dos bastidores de Hollywood e trata de temas sérios e polêmicos, como depressão, uso de drogas, decadência de estrelas, carreira profissional, alcoolismo e aborto.

Figura 7: Sarah encontra BoJack



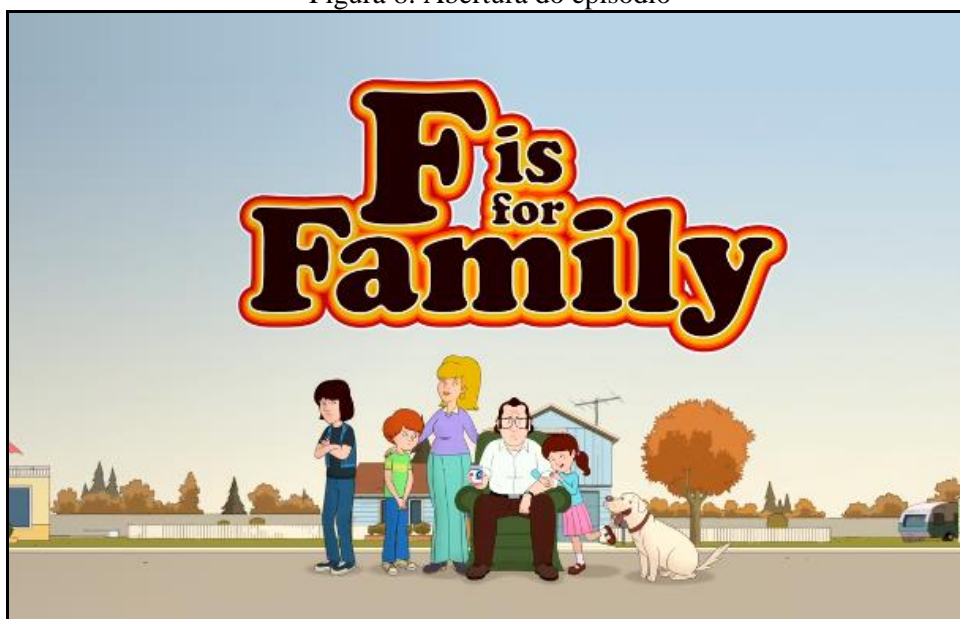
Fonte: Netflix

O episódio 3 (Figura 7), da primeira temporada, A filha pródiga, tem 26 minutos de duração e traz em seu enredo uma personagem que trabalhou no programa televisivo em que lançou BoJack ao estrelato, mas o programa foi extinto. A Sarah Linn era a mais jovem das três crianças que trabalhavam na série televisiva. A criancinha cresceu e se tornou uma mulher com sérios problemas de dependência em drogas e álcool que busca ajuda e atenção ao procurar o “pai adotivo”, interpretado por BoJack no seriado. Além de uma aula sobre prejuízos que o uso de drogas pode ocasionar ao indivíduo, o professor pode trabalhar sobre os malefícios que são gerados na economia e segurança pública, além de propor que os alunos pesquisem quais os artifícios que a indústria cultural emprega para capturar a atenção do consumidor, quais os elementos mais utilizados nas propagandas, tanto as televisivas como por outros veículos. Outras indagações podem ser levantadas em torno de como o capitalismo induz ao consumismo, possibilitando diversas atividades e debates para serem realizados em sala de aula.

3.3.3 F Is for Family

De acordo com o Blog Adoro Cinema¹⁸, a animação F Is for Family é uma série canadense adulta e criada por Bill Burr e Michael Price para o serviço de *streaming* Netflix. Narra a história da família Murphy, em meio ao furor da década de 1970, uma época em que os pais podiam bater nos filhos para educar, era permitido fumar em locais fechados e levar armas de fogo para aeroportos, temas que por si só geram polêmica e material para debate entre os alunos. As personagens da animação que compõem o seio familiar, Frank, Sue e os filhos, vivenciam situações inusitadas e mostram como era viver naquele período.

Figura 8: Abertura do episódio



Fonte: Netflix

No início do segundo episódio (Figura 8) da segunda temporada, a Sue se lembra de quando era solteira e tinha o sonho de cursar faculdade. Ela está cansada de seu emprego, sem reconhecimento e com clientes que tratam mal, fazendo malabarismo entre as entregas e a vida doméstica. Enquanto isso, Frank tenta reaver seu emprego como supervisor de bagagens no aeroporto, mas é substituído. O professor pode trabalhar o estilo de vida da década de 1970, eventos ocorridos no período, bem como as conquistas feministas, relações trabalhistas

¹⁸ Blog Adoro Cinema. Disponível em: <https://www.adorocinema.com/series/serie-18319/>. Acesso: 27/04/2021 às 16:35.

e mudanças ocorridas com a Reforma da Previdência, provocando debates e indagações entre os alunos.

3.3.4 Rick and Morty

Com fortes inspirações nos filmes "De Volta para o Futuro", segundo o Blog Omelete¹⁹, a animação é uma criação de Justin Roiland e Dan Harmon, lançada em 2013. A trama gira em torno de Rick, um cientista louco e sociopata, e seu neto Morty, um garoto tímido, que vive angustiado. Juntos embarcam em aventuras que envolvem viagens por dimensões paralelas, tanto para o futuro quanto para o passado, por mundos alienígenas e dramas familiares, onde conseguem refletir sobre a vida e a própria existência.

Figura 9: Família assistindo televisão



Fonte: Netflix

No 8º episódio (Figura 9) da primeira temporada, com 22 minutos de duração, disponível na Netflix, a trama inicia com Rick frustrado com a programação televisiva e instala um serviço a cabo que projeta atrações de outras dimensões com infinitos canais. O professor de Geografia pode abordar com a turma sobre a indústria cultural e o universo televisivo, o poder das propagandas e como os programas podem influenciar as pessoas. O

¹⁹ Blog Omelete. Disponível em: <https://www.omelete.com.br/series-tv/rick-and-morty-temporada-5-trailer-data>. Acesso: 27/04/2021.

desenvolvimento tecnológico e sua utilização pode ser outro assunto abordado, fazendo uma linha do tempo com a turma de aparelhos e suas evoluções no decorrer das décadas, dividindo os alunos em grupos e aparelhos, para que sejam apresentados em sala, mostrando evolução de design e funcionalidades.

4 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

O conhecimento não é um espelho das coisas ou do mundo externo. Todas as percepções são, ao mesmo tempo, traduções e reconstruções cerebrais com base em estímulos ou sinais captados e codificados pelos sentidos.

Morin

Realizamos uma pesquisa colaborativa junto aos professores de Geografia, das escolas ECI Orlando Venâncio dos Santos e ECIT Jornalista José Itamar da Rocha Cândido, localizadas no município de Cuité-PB, que atendem a estudantes do Ensino Médio, nas modalidades Integral, Regular, Ensino de Jovens e Adultos (EJA) e Técnico. Por meio da presente pesquisa, buscamos uma colaboração que incentive o uso dos Desenhos Animados como recurso didático na mediação docente entre alunos e conhecimento científico, estimulando-se a criticidade e protagonismo cidadão.

A Pesquisa Colaborativa apoia-se em “[uma] idéia [sic] de colaboração entre pesquisadores e docentes práticos, para a construção de conhecimentos ligados ao ensino, [e] provém da constatação do distanciamento existente entre o mundo do exercício profissional e o da pesquisa que pretende esclarecê-lo” (DESGAGNÉ, 2007, p. 8). Desse modo, busca-se a construção de “pesquisas em que os dados são gerados cooperativamente e a construção de conhecimentos é realizada a partir da participação ativa dos integrantes em prol de transformações na realidade” (IBIAPINA; BANDEIRA; ARAUJO, 2016, p. 34), resultando em subsídios para uma prática educacional mais participativa. Mais do que entrevistar e coletar dados, buscamos construir junto aos professores um material que sirva para outros docentes, de forma colaborativa e participativa.

Sendo assim, a pesquisa colaborativa supõe a co-construção de um objeto de conhecimentos entre pesquisador e docentes, em que o sujeito da pesquisa participa colaborativamente:

A pesquisa educacional tem sido, estranhamente, muito anti-educativa [sic]. Seus resultados são simplesmente apresentados como certos e definitivos, ou usados como justificativas para impor algum programa prescritivo a ser seguido pelos professores. Por exemplo, apesar das avançadas idéias [sic] e visões defendidas pelas políticas e pelos acadêmicos para as escolas e professores, nesta era de reestruturação escolar ignora-se muito o que os professores conhecem e podem

fazer, as propostas centram-se apenas na distribuição de soluções pré-programadas para os problemas escolares (ZEICHNER, 1998, p. 5).

O papel do pesquisado colaborador é construir a pesquisa juntamente com o pesquisador, de forma efetiva e acentuadamente, não apenas oferecendo dados, mas contribuindo dinamicamente na construção dos resultados obtidos:

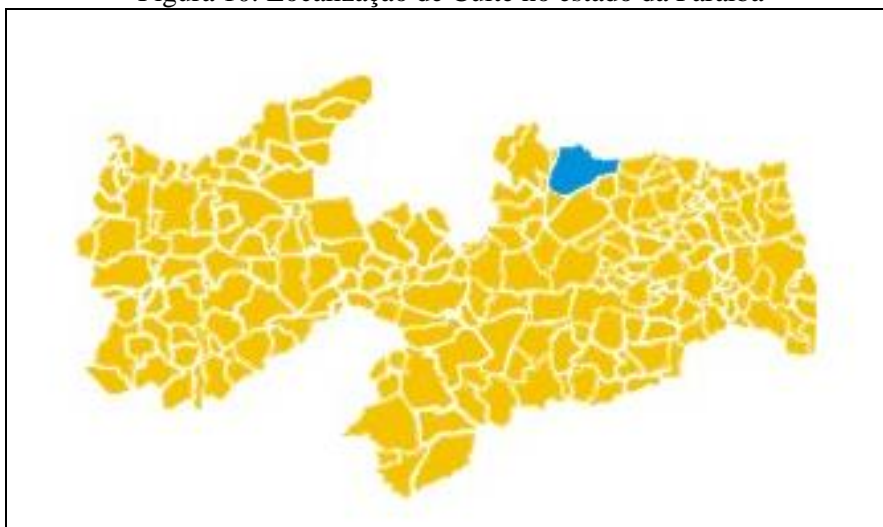
A pesquisa colaborativa se articula a projetos cujo interesse de investigação se baseia na compreensão que os docentes constroem, em interação com o pesquisador, acerca de um aspecto da sua prática profissional, em contexto real. Em consequência, o papel do pesquisador, no referido projeto colaborativo, se articula essencialmente em função de balizar e orientar a compreensão construída durante a investigação (DESGAGNÉ, 2007, p. 10).

Com essa metodologia empregada, almejamos a colaboração dos participantes, protagonistas da pesquisa, bem como contribuir com a prática educacional, levando uma ferramenta lúdica para o Ensino Médio, nas diversas etapas abordadas, construindo um arcabouço de dados que serão analisados mais adiante, compondo subsídio necessário na construção do produto final e auxiliando futuras pesquisas.

4.1 Caracterização Histórica e Geográfica do município de Cuité-PB

A pesquisa foi realizada no município de Cuité-PB, que se situa na região centro-oeste do Estado da Paraíba, mesorregião do Agreste Paraibano e microrregião do Curimataú Ocidental. Está à 235 km de distância da capital João Pessoa. Tem como municípios limítrofes as cidades de Cacimba de Dentro, Damião, Barra de Santa Rosa, Sossego, Nova Floresta, Picuí, Baraúna e o Estado do Rio Grande do Norte. Possui uma área de 741,840 km², cidade serrana, com altitude de 750 m acima do nível do mar e uma população de 20.348 habitantes, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2017).

Figura 10: Localização de Cuité no estado da Paraíba



Fonte: Site da Prefeitura

Segundo site da Prefeitura do município²⁰, o nome Cuité teve origem no uso que os índios que habitavam a região faziam do fruto do coitezeiro, utilizado por eles na confecção de cuias, gamelas e cochos. No dialeto indígena, *Cuy* significava vasilha e *Eté*, grande, real, ilustre. Esses silvícolas foram aldeados, em 1696, pelo Padre João de Barros. O site continua:

Em 1704, foi doada a primeira sesmaria do lugar, solicitada pelo Conde de Alvor. Na mesma época, Caetano Dantas Correia recebeu a data Lagoa do Cuité. Acompanhado do seu irmão Simplício Dantas Correia, iniciaram a povoação e construíram a capela Nossa Senhora das Mercês, ficando a mesma subordinada à freguesia de Caicó, no Rio Grande do Norte, até 1801.

Após desmembramentos de terras, distritos e posses ao longo dos anos, apenas em 2003 houve a divisão territorial em que o município passou a ser constituído por dois distritos: Cuité e Melo, que permanecem hodiernamente.

4.2 As Escolas

Na cidade há duas escolas de Ensino Médio: ECI²¹ Orlando Venâncio dos Santos e ECIT²² Jornalista José Itamar da Rocha Cândido, contemplando as modalidades: Integral, Regular, Ensino de Jovens e Adultos (EJA) e Ensino Técnico. As duas escolas encontram-se

²⁰ Disponível em: <https://cuite.pb.gov.br/historia/>. Acesso: 01/05/2021 às 08:49.

²¹ ECI – Escola Cidadã Integral

²² ECIT – Escola Cidadã Integral e Técnica

no perímetro urbano da cidade, com localização e acesso facilitado aos alunos, sendo oferecido transporte público pela prefeitura àqueles que residem no perímetro rural.

4.2.1 ECI Orlando Venâncio dos Santos

De acordo com o Projeto Político Pedagógico – PPP, a escola surgiu da necessidade de atender uma demanda populacional urbana em expansão no município, pois até a década de 1970 havia na cidade apenas uma Escola Estadual de 1ª a 4ª série. Para dar continuidade aos seus estudos e migrar para o Ensino Médio, o aluno tinha que estudar em uma escola da rede particular, ou migrar para outra cidade. Através da lei nº 5.125, de 09 de outubro de 1970, é publicado no Diário Oficial da Paraíba a Fundação do Ginásio Estadual de Cuité. A nova escola começou a funcionar no prédio do Instituto América, doado pelo diretor para esse fim. Todavia, as atividades escolares só tiveram início em março de 1971, oferecendo inicialmente as quatro séries do antigo ginásio. Em 1977, por determinação do então governador, Ivan Bechara, cria-se o Ensino de 2º Grau, e a instituição passa a oferecer esta modalidade.

Figura 11: Frente da Escola Orlando V. dos Santos



Fonte: Google Imagens

Hodiernamente, a escola oferece as três séries do Ensino Médio, nas modalidades: Integral, no diurno, e Regular e Ensino de Jovens e Adultos (EJA), no noturno. Tem uma área territorial de 7.105m² e possui três pavilhões, com salas de aula, biblioteca, sala de

informática, laboratórios de ciências, robótica, banheiros, diretoria, sala de atendimento especializado, refeitório e ginásio de esportes.

4.2.2 ECIT Jornalista José Itamar da Rocha Cândido

Escola construída recentemente, criada pelo Poder Executivo por meio do Decreto nº 36.905/16, de 15 de setembro de 2016, subordinada à Secretaria de Estado da Educação da Ciência e tecnologia – SEE, teve sua inauguração realizada pelo governador da gestão, Ricardo Coutinho. Segundo Projeto Político Pedagógico da Escola, foi construída pelo poder público federal e estadual, a partir de um terreno doado pela Prefeitura Municipal de Cuité, localizado na saída para a cidade de Nova Floresta-PB.

Figura 12: Frente da Escola José Itamar



Fonte: Google Imagens

Oferece as modalidades: Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPT), articulada com o Ensino Médio Integrado, e cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), como técnico em administração e contabilidade. Distribuídos em oito blocos, com salas de aula, auditório, quadra poliesportiva coberta, banheiros, laboratórios, cantina, etc., a escola recebe alunos do perímetro urbano e rural, além de pessoas de outras cidades.

4.3 Caracterização dos professores/colaboradores da pesquisa

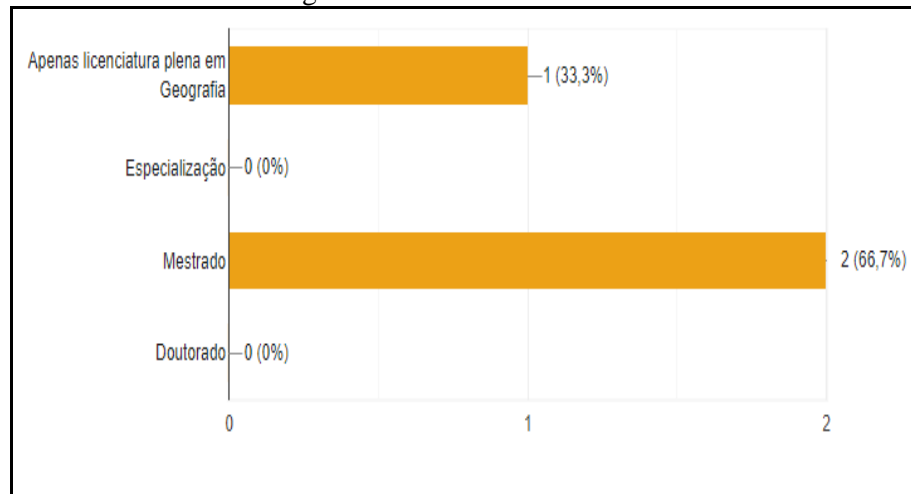
Seguindo as diretrizes da Resolução 196/96 CNS/MS e cumprindo todos os preceitos éticos requeridos para estudos científicos realizados com seres humanos, tais como a participação voluntária, a privacidade dos participantes e a confidencialidade das informações, a presente pesquisa respeitou o anonimato dos professores pesquisados, mantendo seus nomes em sigilo. A confidencialidade dos dados obtidos nos questionários foi garantida em todas as fases do estudo. As informações foram obtidas sem identificação nominal e estão sendo utilizadas exclusivamente para fins de investigação científica. O projeto de pesquisa, bem como os objetivos da investigação, foi apresentado aos professores e documentos submetidos ao comitê de ética e assinados pelos colaboradores para respaldo jurídico.

Participantes: professores de Geografia, contemplando as modalidades: Regular, Técnico, Integral e EJA (Ensino de Jovens e Adultos). Sendo 3 professores da ECI Orlando Venâncio dos Santos e 1 professor da ECIT Jornalista José Itamar da Rocha Cândido, totalizando uma amostra de 4 indivíduos.

Os professores de Geografia que lecionam no ensino médio, nas modalidades regular, integral, técnico e EJA, têm uma carga horária mínima de 18 horas/aula exigida, porém nenhum dos colaboradores exerce essa carga mínima. De acordo com o quadro ofertado e a disponibilidade, as turmas são distribuídas entre eles. Assim, foram participantes um total de 4 professores na pesquisa, todos com graduação específica – Licenciatura Plena em Geografia. Destes, apenas um com vínculo efetivo, sendo concursado, os demais com vínculo temporário, sendo contratados ou prestadores de serviço, o que não os diferencia em relação ao cargo e função, apenas na remuneração.

Quanto ao nível de formação (Figura 13), os professores entrevistados e que responderam ao questionário disponível através do Google Formulário, por link de acesso, e enviado via *Whatsapp*, afirmaram ter apenas o grau de licenciatura em Geografia (33,3%) ou mestrado (66,7%), não sendo respondido se há profissional com especialização ou doutorado entre os entrevistados. Entre os professores com mestrado é possível que haja especialistas também.

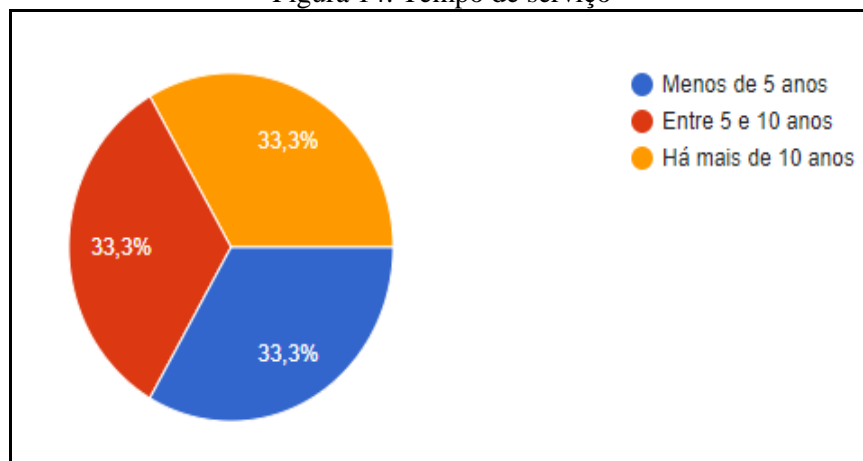
Figura 13: Grau de escolaridade



Fonte: Pesquisa, 2020.

Com relação ao tempo de serviço (Figura 14), os dados dos professores entrevistados ficaram bem distribuídos entre 33,3% para menos de 5 anos em sala de aula, 33,3% de 5 a 10 anos e 33,3% para mais de 10 anos trabalhando na Educação, o que nos mostra que há uma distribuição não somente de tempo de serviço, como também com relação à atuação profissional. Encontramos desde professores que concluíram sua graduação e logo em seguida assumiram cargo na Educação, a professores veteranos que passaram por várias transformações e adaptações sofridas no Ensino, participando das modificações ocorridas durante o tempo na grade de Geografia.

Figura 14: Tempo de serviço

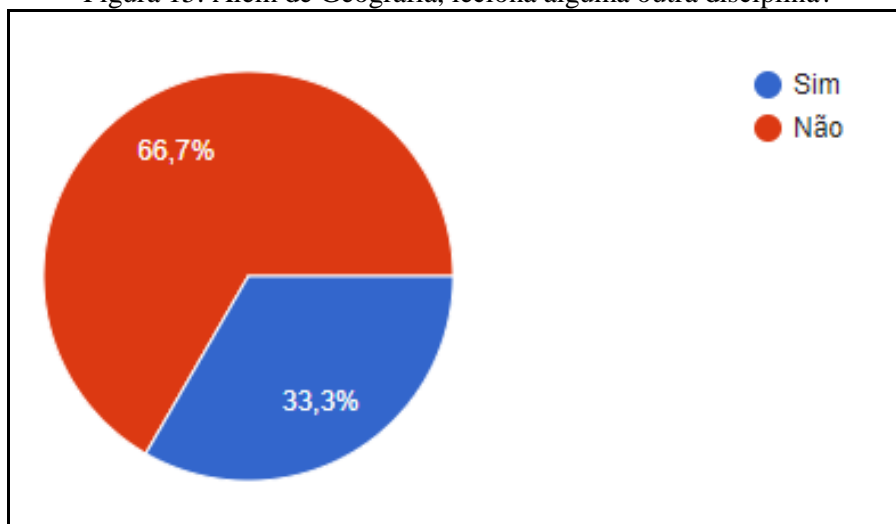


Fonte: Pesquisa, 2020.

Quando indagados se lecionavam mais de uma disciplina (Figura 15), visto haver na pesquisa escolas integrais e com uma grade diversificada, 66,7% afirmaram lecionar apenas

Geografia, sendo a carga mínima exigida de 18 horas/aula além das departamentais. Dos 33,3%, lecionam concomitantemente à Geografia, alguma disciplina da grade diversificada, como: orientação de estudo, projeto de vida, colabore e inove, entre outros projetos.

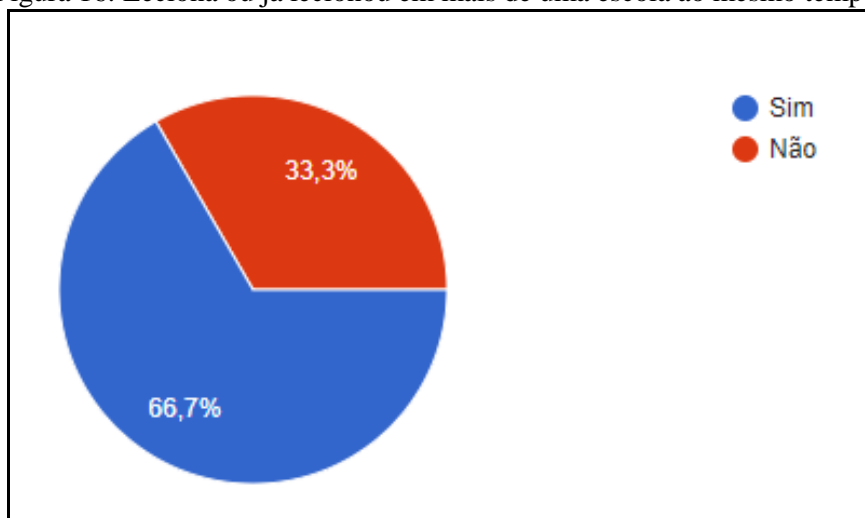
Figura 15: Além de Geografia, leciona alguma outra disciplina?



Fonte: Pesquisa, 2020.

Ao questionar se os participantes lecionam ou já lecionaram em mais de uma escola ao mesmo tempo (Figura 16), apenas 33,3% responderam negativamente, e os outros 66,7% afirmaram ter mais de um vínculo, o que nos revela que o cenário educacional quanto à valorização salarial não é dos melhores, sendo necessária a complementação de renda, assumindo mais de um vínculo quando assim é permitido. A escola integral requer dedicação exclusiva, sendo disponibilizado ao educador uma remuneração adicional para isso.

Figura 16: Leciona ou já lecionou em mais de uma escola ao mesmo tempo?



Fonte: Pesquisa, 2020.

Registrado na Plataforma Brasil, CAAE: 35750720.2.0000.5187, com financiamento próprio e aprovado, o projeto de pesquisa inicial passou por todos os trâmites legais – submissão, aceitação, parecer e aprovação –, para dar prosseguimento aos estudos e pesquisas. Respeitando os aspectos éticos, a pesquisa seguiu as diretrizes da Resolução 196/96 CNS/MS e cumpriu todos os preceitos éticos requeridos para estudos científicos realizados com seres humanos, tais como a participação voluntária, respeito à privacidade dos participantes e à confidencialidade das informações. A confidencialidade dos dados obtidos nos questionários se mantém garantida em todas as fases do estudo. As informações são obtidas sem identificação nominal e são utilizadas exclusivamente para fins de investigação científica.

4.4 Instrumentos e Procedimento de coleta e geração de Dados

Em virtude da pandemia do Covid-19, a pesquisa foi realizada de forma remota, a fim de preservar a saúde dos envolvidos, ocorrendo, dessa forma, apenas via dispositivos móveis. Utilizamos de plataformas e aplicativos para confecção do material e de redes sociais para contato com os professores participantes. Infelizmente não houve encontro presencial, uma vez que a pesquisa teve início após os decretos de isolamento e distanciamento social.

Após redação de projeto inicial e submissão ao comitê de ética para apreciação, avaliação e aprovação, demos prosseguimento às etapas seguintes. Inicialmente foi realizado um levantamento bibliográfico, uma revisão literária específica na área educacional (Geografia e Pedagogia) e na área de mídias, buscando pesquisas realizadas com a utilização de Desenhos Animados como recurso didático e, na falta destes, outros recursos midiáticos nas aulas de Geografia, a fim de construir nosso embasamento teórico inicial e, conseqüentemente, construir o alicerce para o trabalho e pesquisa.

Posteriormente, foi realizada uma catalogação dos episódios dos desenhos aqui utilizados, associando aos conteúdos geográficos possíveis de trabalhar, tanto para realização da pesquisa colaborativa, quanto para construção do portfólio digital. Com os desenhos elencados e distribuídos por conteúdo, foram disponibilizadas também possíveis aulas para nortear na construção de planos de aulas e sugestões de atividades a serem trabalhadas pelo professor.

Por meio do *WhatsApp*²³ foram obtidas conversas informais e disponibilizados os links para aplicação de questionários (ver Apêndice) aos professores, construídos com o auxílio da plataforma do *Google Forms*²⁴. Além de fazer levantamento sobre as ferramentas já utilizadas, a pesquisa buscou incentivar a exposição dos desenhos animados pelos professores – induzir os alunos a assistir em sala de aula e estimulá-los a continuar o procedimento na residência dos mesmos, porém com levantamento de indagações daquilo que seria assistido.

Com os questionários do *Google Forms* respondidos pelos professores, foi realizada a produção de um painel colaborativo no *Padlet*²⁵, com a contribuição também de outros profissionais de Geografia. A partir dos dados levantados podemos analisar a aplicabilidade do Desenho Animado como ferramenta didática para o Ensino de Geografia.

Todos os dados obtidos foram relevantes para a produção do Portfólio Digital, servindo de base, posteriormente, para orientação docente e futuras pesquisas.

²³*WhatsApp* – aplicativo utilizado para troca de mensagens, áudios, arquivos, chamadas e vídeochamadas, sendo necessário o uso de chip telefônico.

²⁴*Google Forms* – Extensão do Google onde é possível criar formulários, atividades e outras formas de questionário para interação virtual. Após criado o conteúdo, é gerado um link para envio aos participantes.

²⁵*Padlet*– Site que permite a criação por colaboração de quadros e murais virtuais, basta escolher a temática e abrir para participação.

5 ANÁLISE DOS DADOS E COMENTÁRIOS DOS RESULTADOS DA PESQUISA

Eu não posso ensinar nada a ninguém, eu só posso fazê-lo pensar.

Sócrates

Os dados aqui obtidos foram coletados juntos aos professores/colaboradores, onde estes puderam expor suas perspectivas, participar ativa e criticamente na construção dos resultados. Por meio virtual os professores receberam orientação para suas aulas remotas, as quais puderam aplicar atividades, de forma individuais e/ou coletivas, e estimular os alunos a observar e identificar os elementos dos Desenhos Animados que estão mais próximos do seu cotidiano, interpretando a realidade social.

Os professores participantes da pesquisa puderam fazer a observação do desenvolvimento comportamental e crítico dos alunos mediante a exposição dos Desenhos Animados e o desenvolvimento das aulas antes, durante e depois à utilização das animações nas aulas de Geografia, interpretando a realidade social, analisando a percepção geográfica dos mesmos antes e após o procedimento.

Com as atividades realizadas pelos professores, enviamos questionários para averiguar a aplicabilidade das animações no ensino de Geografia do Ensino Médio. Por meio de uma análise diagnóstica, analisamos os dados obtidos, com o objetivo não apenas de compreender como está o cenário, mas o porquê de ele se configurar de tal maneira.

Foram obedecidas as seguintes etapas propostas inicialmente no projeto de pesquisa: levantamento bibliográfico, catalogação, apresentação de proposta e aplicação de questionários aos professores colaboradores, finalizando com a análise dos dados obtidos com a pesquisa.

5.1 Levantamento bibliográfico e catalogação de Desenhos Animados

Buscando referencial teórico para embasarmos nossa pesquisa, foi realizada uma revisão literária específica na área educacional, tanto voltada para o Ensino de Geografia, quanto em outras áreas do Ensino, como a própria Pedagogia, além de focarmos nas linhas de

pesquisa de recursos didáticos e utilização de mídias em sala de aula, e se mostraram essenciais para a construção e estruturação de subsídios relevantes à realização e escrita deste. Respaldamo-nos em pesquisadores do ensino geográfico, como: Maria Adailza Martins de Albuquerque (2002); Lana de Souza Cavalcanti (2005, 2002, 1998); Ariovaldo Umbelino de Oliveira (2005); Nídia Nacib Pontuschka, Tomoko Iyda Paganelli e Núria Hangli Cacete (2009), entre outros.

Na linha de recursos didáticos e utilização de mídias em sala de aula, seja nas aulas de Geografia ou pesquisas realizadas em outras disciplinas, buscamos respaldo em: Jorge Luiz Barbosa (2008); Fábio Marques de Souza (2018); Fábio Marques de Souza e Maxwell Barboza Soares (2020); Rosa Ana Martín Vegas (2016). Estes abordam a utilização de filmes e séries, além de outras ferramentas imagéticas como mediadores entre aluno e conhecimento científico.

Quando investigado referencial de pesquisas realizadas especificamente sobre o uso de Desenhos Animados em sala de aula, encontramos certa dificuldade, por não haver variedade de material que os aborde como recurso didático. O cenário é ainda mais escasso se nos restringirmos às aulas de Geografia, por isso nos voltamos para pesquisas anteriores: LIMA, (2020, 2014, 2011). O que nos mostra um nicho que tem carência em pesquisas e aprofundamento.

Por meio das leituras de imagens e anotações, foi construída a catalogação dos episódios dos desenhos utilizados, associando aos conteúdos geográficos possíveis de trabalhar. Essa catalogação culminou no capítulo 2 aqui abordado: o item 3.1. “Aplicabilidade do Desenho Animado como recurso didático no ensino de Geografia” foi subdividido nos itens 3.2 “Desenhos com classificação livre”, com animações para todas as idades, e 3.3 “Desenhos com classificação restrita”, com animações indicadas para a faixa etária mais restrita.

Buscamos não apenas expor os Desenhos Animados e sua relação com a Geografia, mas também oferecer perspectivas de construção de um plano de aula para cada episódio abordado, com possíveis levantamentos de questões e debates, sugerindo atividades a serem aplicadas e propostas. Todavia, o professor tem a liberdade de escolher as ferramentas adicionais e formas de adaptação na aplicação do Ensino Geográfico, adequando-as às heterogeneidades de faixas etárias, séries e turmas.

5.2 Apresentação de proposta e aplicação de questionários aos professores

Em um primeiro contato com os professores colaboradores foi realizada a apresentação do projeto de pesquisa e, após apreciação do comitê de ética, realizadas as assinaturas de documentos que resguardam a confidencialidade da pesquisa.

Posteriormente, por meio do Google Formulários, foram gerados links de questionários e entrevistas direcionados aos professores participantes (Figura 17), a pesquisa, como aferido acima, seguiu as diretrizes da Resolução 196/96 CNS/MS e cumpriu todos os preceitos éticos requeridos para estudos científicos realizados com seres humanos, tais como a participação voluntária, a privacidade dos participantes e a confidencialidade das informações. A confidencialidade dos dados obtidos nos questionários foi e está sendo garantida em todas as fases do estudo. As informações são obtidas sem identificação nominal e são utilizadas exclusivamente para fins de investigação científica. Os links gerados foram enviados pelo *WhatsApp* pessoal de cada professor, sendo necessário apenas clicar e já sendo encaminhado diretamente para a página.

Figura 17: Questionário do Google Formulário

PESQUISA COLABORATIVA - UEPB

Projeto de Dissertação: O DESENHO ANIMADO COMO RECURSO DIDÁTICO NO ENSINO DE GEOGRAFIA DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE CUITÉ-PB
 PESQUISADORA: JOÉLICA PEREIRA DE LIMA
 Linha de Pesquisa 2: Ciências, Tecnologias e Formação Docente
 Orientadora: Prof.ª Dr.ª Josandra Araújo Barreto de Melo

Objetivo Geral: Realizar uma pesquisa colaborativa junto aos professores de Geografia das escolas estaduais do município de Cuité-PB, ECI Orlando Venâncio dos Santos e ECIT Jornalista José Itamar da Rocha Cândido, e propor a utilização dos Desenhos Animados como recurso didático lúdico no Ensino de Geografia do Ensino Médio - Regular, EJA, Integral e Técnico.

*Recursos didáticos = ferramentas utilizadas para a aprendizagem

Há quanto tempo exerce a profissão de docente? *

Fonte: Arquivo Pessoal, 2020.

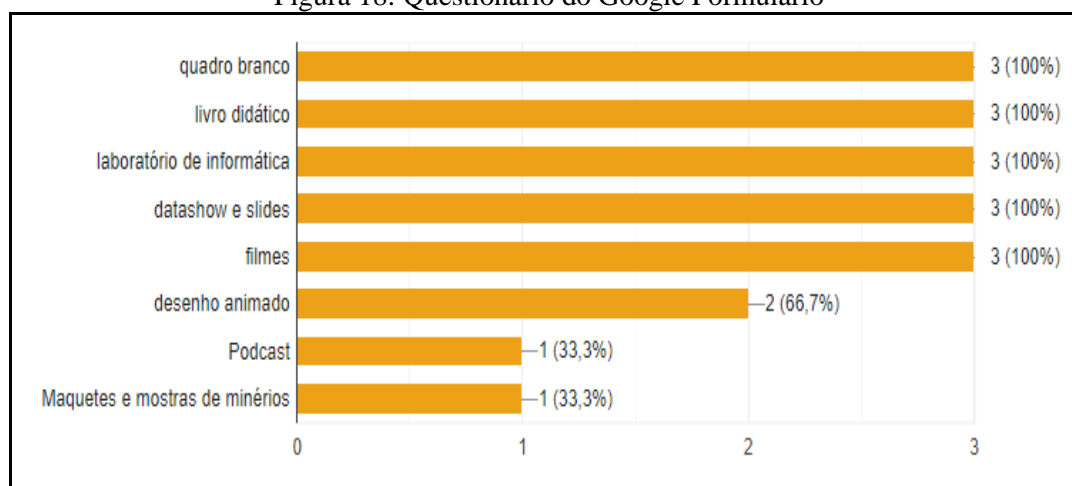
Por meio dos questionários, levantamos algumas indagações como: “Qual seu grau de escolaridade? Há quanto tempo leciona? Além de Geografia, leciona alguma outra disciplina? Leciona ou já lecionou em mais de uma escola ao mesmo tempo?”, abordadas no item 4.3. “Caracterização dos professores/colaboradores da pesquisa” deste trabalho, onde buscamos não apenas identificar o perfil dos professores colaboradores, como também traçar quais

caminhos percorrer na construção de um produto mais diversificado e que atinja o maior número possível de educadores.

5.3 Análise dos dados coletados

Com a pesquisa colaborativa concluída, juntamente com os questionários respondidos pelos professores colaboradores e os dados coletados, foi realizada a averiguação que se segue: questionados em “Quais recursos didáticos utiliza em suas aulas presenciais?” (Figura 18), notamos que as ferramentas didáticas mais utilizadas ainda são aquelas consideradas tradicionais – quadro branco e livro didático -, por serem mais usuais e terem uma maior disponibilidade de acesso. Porém o laboratório de informática – e por extensão as pesquisas na Internet –, apresentação de slides e exibição de filmes e animações têm ganhado mais espaço nas salas de aula. Outros recursos também são utilizados, como *podcast* (audiolivros) e maquetes e mostras de minérios. Percebemos a busca dos professores em inovar e atrair a atenção dos jovens para a aula, não se atendo somente ao que está contido nos livros didáticos, mas utilizando-se deste para a construção do seu plano de aula e orientando-os na busca por recursos didáticos complementares.

Figura 18: Questionário do Google Formulário



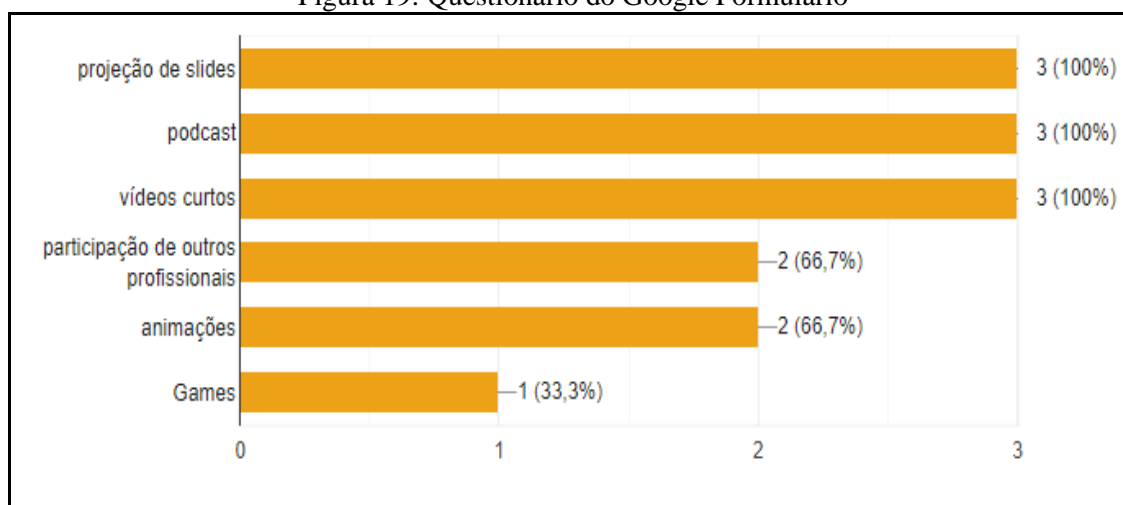
Fonte: Arquivo Pessoal, 2020.

Ao serem questionados sobre “Quais recursos didáticos utiliza em suas aulas remotas?” (Figura 19), uma vez que as aulas ocorreram também em caráter remoto durante a coleta de dados, em virtude da pandemia do Covid-19, e os professores precisaram se adaptar

ao contexto em que se encontravam, notamos que os recursos mais utilizados são justamente aqueles ligados à Internet, ferramenta essencial para a realização da prática docente de forma remota.

O quadro branco é esquecido na sala de aula, sendo inviável sua utilização, e o livro didático passa mais a orientar a construção dos planos de aula, uma vez que poucos alunos buscaram o livro físico na escola. A projeção de slides, utilização de audiolivros e audioaulas (*podcast*) e exibição de vídeos para explanação de conteúdos didáticos, ganham mais visibilidade. O convite para participação de outros profissionais também é recorrente, seja uma aula conjunta com dois ou mais professores, de mesma disciplina ou de matérias diferentes, ou ainda estendendo o convite para profissionais de outras áreas palestrarem. A viabilidade desta prática é possível por meio de vídeochamadas e plataformas de conferência virtual, como Google Meet, Zoom, entre outras. Exibição de animações e utilização de games também são utilizadas nas aulas virtuais, o que nos revela que a pandemia serviu de empurrão para aqueles professores que ainda resistiam ao uso das tecnologias em sala de aula.

Figura 19: Questionário do Google Formulário

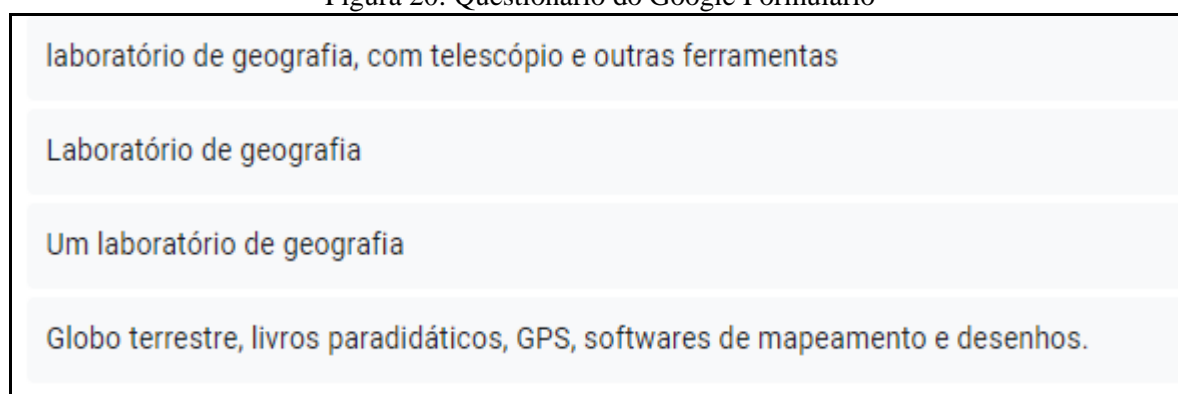


Fonte: Arquivo Pessoal, 2020.

Para compreender a acessibilidade de ferramentas didáticas e sua distribuição nas escolas, o questionário segue com a seguinte pergunta: “Quais recursos você, enquanto professor, gostaria de usar e não tem disponível?” (Figura 20). Notamos que um laboratório específico de Geografia é tema bem recorrente, uma vez que os professores desta disciplina têm a necessidade de se adaptarem aos laboratórios já existentes de outras ciências – biologia, física, química e/ou matemática. A utilização de um espaço próprio traria certa liberdade e

autonomia para trabalhar com os materiais necessários e disponibilizá-los pelo ambiente com a sensação de pertencimento. Foi sugerido um espaço com telescópio e lunetas, planetário montado, mostra de rochas e minerais, microscópio, mesa cartográfica, computadores com softwares de mapeamento, entre outras ferramentas dispostas em um ambiente próprio e fixo para a utilização de professores e alunos, como podemos ver nas colocações almeçadas pelos colaboradores.

Figura 20: Questionário do Google Formulário



laboratório de geografia, com telescópio e outras ferramentas
Laboratório de geografia
Um laboratório de geografia
Globo terrestre, livros paradidáticos, GPS, softwares de mapeamento e desenhos.

Fonte: Arquivo Pessoal, 2020.

Uma vez analisado quais recursos seriam almeçados pelos professores, fora indagado “Qual a importância que o recurso didático tem para suas aulas?” (Figura 21) como forma de verificar de que modo essas ferramentas são inseridas nos planos de aula e a relevância destas para a prática docente cotidiana. Percebemos que os professores não se limitam a uma aula expositiva e/ou dialogada, onde o quadro branco é a ferramenta principal, mas também está pautada na utilização do livro didático para a divisão e orientação dos conteúdos bimestrais na ponte entre “o teórico” – conhecimento científico estudado na escola – e “a prática” – conhecimento que o aluno tem fora da sala de aula e que venha a ser relacionado com aquilo estudado. Assim, livro didático e quadro não perdem espaço, mas são utilizados juntamente com outros recursos na prática docente. As ferramentas didáticas, assim, possuem um caráter relevante por intermediar a relação entre conhecimento científico e conhecimento de vida.

Figura 21: Questionário do Google Formulário

por meio dele que me oriento para a divisão dos conteúdos bimestrais
Grande importância
Tornar a aula dinâmica e atrativa para aprendizagem do estudante e desenvolvimento do projeto de vida ao longo do ensino médio.
É de grande relevância, uma vez que, transpassa o livro didático e a bagagem teórica. Na verdade, consegue intercalar o teórico e a prática.

Fonte: Arquivo Pessoal, 2020.

Ao serem questionados sobre “Como você busca manter-se atualizado em suas práticas docentes?” (Figura 22), os professores demonstraram não se aterem somente à formação que receberam em suas respectivas graduações e pós-graduações. Cursos de aperfeiçoamento e formações continuadas são ofertadas assiduamente, pela Secretaria de Educação do estado da Paraíba, aos educadores que também buscam por conta própria materiais e outros meios de atualização em suas práticas docentes em plataformas e sites, o que demonstra que o perfil de professor desatualizado e sem acompanhar os avanços temporais não fora visto na pesquisa e perde espaço dentro dos muros escolares. Manter-se preso no tempo e acomodado, sem acompanhar os avanços tecnológicos que seguem a sociedade não foi um traço percebido nos profissionais durante a pesquisa.

Figura 22: Questionário do Google Formulário

o governo da Paraíba oferece cursos de aperfeiçoamento
Sim
Faço formações continuadas e procuro sempre utilizar ferramentas para ajudar nas aulas, principalmente nesse período de aulas remotas. Utilizo recursos como: mentimeter, kahoot, meet attendece, vídeos motivacionais, podcast, entre outros.
Pesquise artigos e em perfis de outros colegas de profissão em redes sociais.

Fonte: Arquivo Pessoal, 2020.

Voltada especificamente para as ferramentas didáticas utilizadas e possíveis de serem utilizadas pelos professores, fora indagado no questionário: “Recebe ou já recebeu algum curso de capacitação voltado ao uso de recursos didáticos?” (Figura 23). Entre as respostas, notamos que os cursos de graduação não oferecem muitas opções e disciplinas voltadas especificamente para a utilização de recursos didáticos em sala de aula, e a Secretaria de Educação do estado da Paraíba ofertou, principalmente durante a pandemia, em virtude das aulas remotas, capacitações para que os professores pudessem se preparar e aprender ou aperfeiçoar o manuseio das tecnologias. Esses cursos foram relevantes para os que não utilizavam tais ferramentas em suas aulas anteriormente, e aprimorar os conhecimentos daqueles que já detinham a prática em suas aulas. Identificamos, assim, um campo abrangente neste nicho de cursos de capacitação e aperfeiçoamento no uso das ferramentas didáticas que pode ser abordado com maior profundidade em futuras pesquisas.

Figura 23: Questionário do Google Formulário

Não
Sim
Recebi da secretaria de Educação da Paraíba sobre o Google Classroom.
Somente em uma disciplina da graduação.

Fonte: Arquivo Pessoal, 2020.

Quando os professores colaboradores foram indagados “Que tipos de metodologias você mais emprega em suas aulas?” e “Quais você nota que surtem mais efeito de aprendizagem nos alunos?” (Figura 24), constatamos uma variedade de metodologias empregadas em sala de aula, tanto presencial quanto virtual, não se atendo somente às metodologias convencionais – aulas expositivas, dialogadas, leituras compartilhadas, pontuais ou individuais, etc. -, mas também metodologias ativas, aulas invertidas, emprego de exibição de vídeos, games, palestras, debates. O uso quase que exclusivo do livro didático não supre mais a necessidade de ferramentas didáticas usadas pelos professores em suas aulas, servindo como base para orientação de divisão de conteúdos bimestrais e planejamentos de planos de

aula. Aos alunos, o livro didático serve como orientação de conteúdos e atividades, como também para pesquisas, além de visualização de imagens e ilustrações.

Figura 24: Questionário do Google Formulário

Aulas expositivas e dialogadas, debates em grupo, leituras compartilhadas, vídeos. Estes são bem mais receptivos pelos alunos, gostam da dinâmica
Vídeos , podcast , filmes , música
Tento utilizar metodologia ativa. Como fórum de discussão, debate, palestra e pesquisa de temáticas atuais.
Utilizo metodologias participativas ou que estimulam a participação dos alunos com músicas, vídeos, filmes, elaboração de meme, elaboração de audiovisuais, game físicos e virtuais e dentre outras.

Fonte: Arquivo Pessoal, 2020.

Visto haver uma diversidade de filmes, com várias temáticas relevantes ao Ensino de Geografia, seja como tema central, abordando diretamente a temática, ou como cenário em que transcorre o enredo, e esta ferramenta ser utilizada constantemente em sala de aula, na Figura 25 podemos perceber que os professores colaboradores se posicionaram positivamente quanto à utilização de filmes: Em virtude do tempo da aula, quantas vezes utiliza (ou utilizou) a exposição de filmes durante o expediente? Indica para atividade extraclasse?

Figura 25: Questionário do Google Formulário

Pelo menos uma vez ao ano utilizo filmes, mas tem que dividir em várias aulas, então indico para assistir em casa
1 mês por semana. Sim indico
Durante o expediente apenas 2 vezes ao ano. Indico nome de filmes sobre as temáticas trabalhadas nós Guias de aprendizagem e durante as aulas.
No transcorrer das temáticas sempre indicava filmes. Buscando organizar os horários para ao menos uma vez no bimestre realizar o CineGeo. Nesse período remoto foi mais possível fazer isso, pois os alunos conseguem ver em casa.

Fonte: Arquivo Pessoal, 2020.

A utilização dos filmes como ferramenta ilustrativa ou para incitar debates e indagações dos conteúdos geográficos em sala de aula, como podemos analisar nas respostas

da imagem anterior, é realizada de forma fragmentada, pelo fato do tempo de exibição do filme ser maior do que o tempo de aula. Geralmente os filmes têm duração mínima de uma hora, enquanto que as aulas giram em torno de quarenta minutos, o que não possibilita sua exibição em apenas uma aula, sendo fragmentado para que haja tempo de exposição, abordagem do tema e atividade. Assim, a indicação para assistir fora da escola, em uma atividade extraclasse, é mais recorrente – os alunos podem assistir em casa e o filme ser abordado em sala de aula. Ao serem indagados “Costuma passar filmes em suas aulas? Como é o planejamento para a execução (duração das aulas)?” (Figura 26), um dos pontos que é recorrente ao tópico precedente é a fragmentação para sua exibição em aula, como posto anteriormente, por conta da duração. A correlação entre conteúdo estudado e temática do filme é vista nas respostas dos colaboradores, além do projeto CineGeo, onde o professor traz mais frequentemente a exibição de filmes nas aulas de Geografia.

Figura 26: Questionário do Google Formulário

The image shows a screenshot of a Google Form with three text-based responses. The first response is "Sim, o filme será exibido de acordo com o conteúdo ministrado". The second response is "Sim! Faço o CineGeo em sala de aula (no caso presencial) ou passo como atividade (no caso remoto), previamente debatemos o conteúdo e em seguida tem-se a discussão do filme, bem como, a elaboração de resumos ou resenhas.". The third response is "Tento, mas tem que ser dividido entre as aulas, por conta do tempo de duração".

Fonte: Arquivo Pessoal, 2020.

Sobre a utilização de Desenhos Animados como ferramenta nas aulas de Geografia, os professores colaboradores foram questionados: “Já utilizou desenho animado (animação) em alguma aula de Geografia? Como foi a recepção dos alunos?” (Figura 27). Independente da faixa etária, percebemos a receptividade por ser considerado divertido e fora dos moldes convencionais das aulas. Mesmo que sejam recebidos inicialmente com certo acanhamento por parte dos adultos, visto serem considerados “coisa de criança”, posteriormente caem na graça e risadas são ouvidas. Os desenhos animados já eram utilizados antes mesmo desta pesquisa, visto terem uma menor duração do que os filmes e possíveis de serem repetidos na mesma aula. A duração média das animações é de 15 minutos, o que permite que sejam exibidos mais de uma vez e realizada explanação do tema e abordagem de atividades em uma

mesma aula. Animações e curtas são facilmente encontrados na Internet, no site do YouTube, de forma gratuita e com uma diversidade de temas abordados.

Figura 27: Questionário do Google Formulário

Já sim, em algumas utilizei curtas animados. Os alunos gostam bastante e interagem
Sim, eles gostam bastante.
Já utilizei da turma da Mônica e do Chaves. Foi lúdico, divertido e proveitoso.
Sim. Foi uma experiência bem relevante, os alunos começam conceber o conteúdo, já trazem seus conhecimentos prévios e partindo disso a teoria passa a ter mais sentido, mais significado.

Fonte: Arquivo Pessoal, 2020.

Durante a pesquisa “Qual desenho animado utilizou em aula? Qual conteúdo geográfico foi abordado com ele?” (Figura 28), os professores demonstraram conhecimento e utilização deste recurso, apresentando uma diversidade de animações e possibilidades de trabalho com um mesmo episódio a serem utilizados, sendo observado como um atrativo e diferencial por parte dos professores. Animes (animações japonesas), Capitão Planeta, Dora, a Aventureira, Tuc-tuc e o Peixeiro, foram algumas das animações trabalhadas, levando os alunos à reflexão do conteúdo geográfico. A exibição das animações, assim, foi realizada durante e após a exposição dos assuntos, no transcorrer da aula e sendo repetida quando necessário, para, posteriormente, serem levantadas questões e debates, relacionando aos fatos do cotidiano.

Figura 28: Questionário do Google Formulário

Animes, capitão planeta(foca no meio ambiente)
Levei um trecho do Dora, a Aventureira, para introduzir o conteúdo de cartografia, bem como, um episódio do chaves para introduzir o conteúdo de recursos hídricos.
Tuc-tuc e o peixeiro

Fonte: Arquivo Pessoal, 2020.

Uma vez que o público trabalhado pelos colaboradores não é restrito às crianças, mas se trata de adolescentes e adultos, fora questionado: “Acha pertinente o uso de animações durante a aula para um público "não infantil", do Ensino Médio?” (Figura 29). Dentre as respostas, podemos analisar que é favorável o uso das animações em qualquer idade, tanto por seu caráter lúdico e linguagem acessível, como por sua descontração e leveza, como posto pelos professores. O acanhamento inicial cede lugar às risadas e descontração logo após o princípio da exibição.

Figura 29: Questionário do Google Formulário

Sim. Os alunos assistem e comentam, a linguagem é bem mais acessível

Sim

É pertinente e atrativo, tornando a aula descontraída.

Sim, muito. O desenho do Pica pau, por exemplo, nos ajuda a trabalhar relevo, buscando de forma lúdica, trazendo mais leveza e criatividade ao processo.

Fonte: Arquivo Pessoal, 2020.

Com a pandemia do Covid-19, os professores se viram em um cenário em que a inserção de metodologias ativas e a busca por novas ferramentas se fez necessária para suprir a carência de outros recursos não disponíveis e o distanciamento com o alunado. Nem todos os alunos buscaram seus livros didáticos na escola, assim como nem todos tiveram acesso às aulas on-line, recorrendo aos portfólios e materiais impressos. Não basta palavras verbalizadas e soltas para suprir a aprendizagem, as ferramentas didáticas são, assim, extremamente relevantes para ilustrar, explicar e relacionar o conteúdo estudado ao cotidiano do aluno.

Diante dos comentários e respostas colocados pelos professores colaboradores desta pesquisa, podemos destacar que a inserção dos desenhos animados nos planos de aula é uma ferramenta relevante que pode ser agregada às aulas de Geografia de forma lúdica e que venha a atrair o alunado. Mesmo quando empregado ao público não infantil, sua receptividade é positiva e bem aceita, vista como algo “diferente” e fora do convencional das aulas já empregadas.

Como fora pontuado, tem curta duração e fácil acesso, podendo ser abordado mais de uma vez em uma mesma aula, assim como um mesmo episódio pode conter mais de um conteúdo a ser abordado, dependendo da perspectiva a ser analisada. Como ponto de partida para levantar debates e questionamentos, a animação é um recurso perspicaz para o desenvolvimento do pensamento crítico e protagonismo cidadão.

5.4 Produção do Portfólio Digital

Visto trata-se de um mestrado profissional, a produção de um “produto” é requisito inicial. Com auxílio de plataforma digital especializada na produção de blogs e sites, assim, produzimos um PORTFÓLIO DIGITAL²⁶, a fim de que sirva de base para orientação docente, contendo alguns dos seguintes itens:

- ✓ Caracterização geográfica e histórica do espaço: dados dos locais em que se deu a pesquisa (duas escolas estaduais do município de Cuité-PB, uma Integral e outra Técnica), contendo imagens e mapas;
- ✓ Catalogação de desenhos animados: onde são citados episódios abordados no desenvolvimento da pesquisa (Irmão do Jorel, Pica-Pau, Show da Luna, entre outros) e listados alguns de seus respectivos conteúdos geográficos possíveis de serem abordados, de forma a orientar na construção de novos prováveis planos de aula;
- ✓ Outras publicações: parte em que estão disponibilizadas pesquisas já realizadas nesse campo de estudo dos D.A., seguindo as linhas de pesquisa: desenhos animados no Ensino de Geografia, Formação de Professores, Recursos Didáticos. Este item é relevante para que os professores encontrem embasamento teórico e respaldo científico na aplicabilidade desse recurso didático;
- ✓ A pesquisa e seus aspectos metodológicos: são disponibilizados nessa pasta alguns dados da investigação, metodologia empregada e resultados obtidos.

²⁶ “O portfólio é uma compilação de materiais ou trabalhos desenvolvidos por um profissional (ou empresa) que demonstra suas habilidades, competências, qualificações e experiências”. Disponível em: <https://comunidade.rockcontent.com/o-que-e-portfolio/>. Acesso: 24/06/2020 às 16:44.

O portfólio digital está disponível em plataforma on-line²⁷, sendo necessária a utilização de Internet para acesso ao material e episódios dos Desenhos Animados. Servindo como uma pasta de exposição do trabalho realizado e de outros na mesma temática, este portfólio digital almeja contribuir na construção de planos de aula de Geografia, utilizando o desenho animado como ferramenta didática, sendo oferecido de forma gratuita aos professores participantes da pesquisa, bem como para o público que se interessar.

O trabalho foi realizado de forma colaborativa com os professores do Ensino Médio da Rede Pública Estadual, no município de Cuité-PB. Destas duas escolas, uma é de Ensino Técnico e outra funciona no turno diurno como Integral e no turno noturno como Regular e EJA (Ensino de Jovens e Adultos). Dessa forma, buscamos contemplar o maior número possível de profissionais atuantes em Geografia, a fim de que a pesquisa seja construída colaborativamente:

Em vez de o pesquisador inserir-se no ambiente escolar apenas para observar, dizer o que está ou não adequado, objetiva-se discutir junto ao professor a realidade de seu trabalho, as dificuldades encontradas e oferecer subsídios teórico-metodológicos para a implementação de novas práticas que ressignifiquem [sic] seu trabalho. Trata-se, portanto, de uma proposta de pesquisa em que todo o processo é conduzido em coparticipação entre professor e pesquisador, visando sempre à reestruturação e reconstrução do trabalho com a linguagem em situação de ensino, no caso específico deste estudo, dos aspectos relacionados à revisão e à reescrita de textos (GASPAROTTO; MENEGASSI, 2016, p. 949).

Assim, o portfólio digital tem o intuito não apenas de disponibilizar material aos professores (alvos da pesquisa), mas conceder um recurso didático que leve ludicidade ao Ensino Médio e ofertar uma ferramenta capaz de estimular o pensamento crítico em seu alunado por meio das animações independentemente da faixa etária.

A proposta, ao empregar os Desenhos Animados no Ensino de Geografia, é de que os alunos, de meros espectadores, passem a questionar o que assistem, não recebendo a informação pronta e de forma passiva, mas construindo indagações. Como o Pica-Pau pode ajudar nas aulas de Educação Ambiental? O comportamento desta personagem condiz com o que estamos estudando em aula? O que as princesas da Disney têm a ver com o feudalismo? Quais elementos geográficos podemos destacar no cenário em que transcorre a animação? Muitas são as questões que o educador pode levantar e estimular os educandos ao debate. Os professores, enquanto mediadores, têm o papel de incitar os alunos a levantarem

²⁷ Portfólio Digital – O Desenho Animado como ferramenta didática. Disponível em: <https://joelicalima.wixsite.com/desenhoanimadoegeo>. Acesso: 15/10/2021 às 17:38.

questionamentos e debates se utilizando dos Desenhos Animados como ferramenta mediadora, orientando-os na construção do pensamento crítico.

Dessa forma, o portfólio digital tem o intuito de facilitar o acesso à pesquisa realizada e servir de aporte na construção de planos de aula, para a utilização dos Desenhos Animados como ferramenta didática nas aulas de Geografia.

6 OUTRAS PESQUISAS E PRODUÇÕES

Seguindo a linha de pesquisa dos Desenhos Animados como ferramenta didática no Ensino de Geografia, propomos neste item a explanação de alguns trabalhos já publicados, realizados anteriormente e durante a pesquisa, servindo de aporte para embasamento teórico para esta pesquisa e orientação para aqueles que assim desejarem se aprofundar neste contexto.

Livro:

LIMA, Joélica Pereira de. **O desenho animado como ferramenta didática: O Pica-Pau e a Educação Ambiental**. São Paulo: Mentis Abertas, 2020, 120 p. - ISBN: 978-65-87069-37-1.

Este livro é a publicação da monografia de graduação em Licenciatura Plena em Geografia – UEPB. A pesquisa foi realizada no município de Barra de Santa Rosa-PB, com alunos de 6º a 9º ano do Ensino Fundamental II, da Rede Pública Estadual da Paraíba. O desenho animado utilizado como ferramenta para as aulas de Educação Ambiental foi o Pica-Pau. Vários episódios foram trabalhados durante as aulas, alguns são trazidos no livro com sugestões de construção de possíveis planos de aula de Geografia. Debates e atividades realizados com os alunos são documentados, além de gráficos e imagens que são trazidos no decorrer do livro para análise da empregabilidade deste recurso no desenvolvimento do pensamento crítico. Além da pesquisa realizada e da coleta de dados, o livro traz um estudo do Ensino de Geografia, desde a Geografia Tradicional à Geografia Socioconstrutivista e os recursos didáticos que estas se utilizam.

Capítulos de livro:

LIMA, Joélica Pereira de. Dialogismo entre Desenho Animado e o Círculo de Bakhtin: análise de conceitos bakhtinianos em Irmão do Jorel, com aplicabilidade no Ensino de Geografia. In: SANTANA, D. B.; LIMA, J. P.; LIMA, B. B. C. (Orgs). **AUDIOVISUAL E PROCESSOS EDUCATIVOS: Diálogos à Luz de Bakhtin**. São Paulo: Mentis Abertas, 2020, p. 130-136. ISBN: 978-65-87069-26-5.

Neste capítulo de livro “Dialogismo entre Desenho Animado e o Círculo de Bakhtin: análise de conceitos bakhtinianos em Irmão do Jorel, com aplicabilidade no Ensino de Geografia” é realizada uma análise dos conceitos bakhtinianos e relacionando-os com o desenho animado Irmão do Jorel, além da construção de uma proposta de aula voltada ao 2º ano do Ensino Médio, abordando o tema Indústria. Desde métodos de produção, como são fabricados determinados alimentos, o funcionamento de uma fábrica, entre outros temas podem ser tratados com este episódio em específico na aula de Geografia.

LIMA, Joélica Pereira de. Celular – Antes mal visto pelo professor, agora principal aliado no Ensino Remoto. In: ALVES, F.J.S.; LIMA, J. P.; SILVA, R. C. A. (Orgs). **Educação em tempos de isolamento e incertezas: professores e alunos conectados via dispositivos móveis**. São Paulo: Mentis Abertas, 2020, p. 39-50. ISBN: 978-65-87069-43-2.

Realizada uma análise da utilização do celular como recurso didático antes da pandemia do Covid-19 e sua relevância com o isolamento social, “Celular – Antes mal visto pelo professor, agora principal aliado no Ensino Remoto” traz um estudo sobre este dispositivo móvel que se tornou uma extensão do corpo e que muitos não conseguem mais se desconectar. Não apenas como metodologia, mas recurso didático disponível para uma grande parcela dos alunos como forma de conexão com a escola, empregada no ensino remoto de diversas formas – metodologias ativas, aulas invertidas, dentre outras abordadas no capítulo.

LIMA, J.P.; SILVA, L. G.; MELO, J. A. B. Ponderações sobre o Desenho Animado Loucademia de Polícia no Ensino de Geografia do Medo com relato de um Policial Militar. In: MONTEIRO, Jean Carlos da Silva; LOBO, Juliana Campos; XAVIER, Manassés Moraes; NASCIMENTO, Robéria Nádia Araújo. (Orgs). **As tecnologias digitais na construção do conhecimento de uma geração hiperconectada**. 1ed.São Paulo: Mentis Abertas, 2020, v. 1, p. 169-181. ISBN: 978-65-87069-04-3.

Além de uma análise sobre a utilização dos Desenhos Animados, o capítulo “Ponderações sobre o Desenho Animado Loucademia de Polícia no Ensino de Geografia do Medo com relato de um Policial Militar” aborda uma vertente das aulas de Geografia intitulada “Geografia da Violência e do Medo”, responsável por abordar problemas sociais e políticas assistencialistas. Desta forma, além de trazer uma proposta de aula utilizando a animação Loucademia de Polícia, o capítulo averigua dados do IBGE sobre a temática,

projetos e programas trabalhados pela Polícia Militar no município de Picuí-PB, onde os recursos didáticos imagéticos foram pano de fundo central.

LIMA, J. P.; BRITO, I. W. B. A. Transdisciplinaridade entre História e Geografia através dos desenhos animados: Possibilidade de aula presencial ou remota. In: MELO, J. A. B.; ARAGÃO, P. C. (Orgs). **Práticas pedagógicas em tempo de pandemia: contribuições das diversas disciplinas do currículo para a formação de professores**. São Paulo: Mentis Abertas, 2021, p. 153-170. ISBN: 978-65-87069-50-0.

O capítulo traz inicialmente um estudo sobre a relevância da utilização de imagens na comunicação, passando para uma consideração sobre a Interdisciplinaridade e a Transdisciplinaridade. Uma proposta de aula transdisciplinar entre Geografia e História, sobre Revolução Industrial, é trazida neste capítulo “Transdisciplinaridade entre História e Geografia através dos desenhos animados: Possibilidade de aula presencial ou remota”, com o desenho animado Irmão do Jorel como recurso didático abordado em sua construção. Seja de forma presencial ou remota, o texto mostra possíveis caminhos para a abordagem e construção de plano de aula.

LIMA, Joélica Pereira de; MELO, Josandra Araújo Barreto de. DIÁLOGOS DA EDUCAÇÃO SOCIOCONSTRUTIVISTA. In: SOUZA, Fábio Marques de; HAWI, Mona Mohamad; VASCONCELOS, Tatiana Cristina (Orgs). **Diálogos da educação com Bakhtin, Freire e Vigotski**. Vol II. São Paulo: Mentis Abertas, 2021, p. 55-68. ISBN 978-65-87069-82-1.

Prévia da dissertação de mestrado, este capítulo “Diálogos da Educação Socioconstrutivista” aborda o papel do professor mediador segundo Vygotsky, Morin, Bakhtin e Freire na construção de uma educação socioconstrutivista, onde o aluno tem papel protagonista na construção do conhecimento e desenvolvimento do pensamento crítico. É verificado, segundo cada um dos teóricos, como o professor pode mediar esse processo que liga o conhecimento científico e as experiências prévias e vivenciadas pelos alunos.

Artigos científicos:

LIMA, Joélica Pereira de. (2020). **LUDICIDADE NO ENSINO MÉDIO: aula de Geografia através dos desenhos animados.** Revista Brasileira de Educação em Geografia. V.10, n.20, p. 455–474. <https://doi.org/10.46789/edugeo.v10i20.943>

Trabalho de conclusão de curso da Especialização em Fundamentos da Educação – UEPB, este artigo aborda uma pesquisa realizada com alunos do 2º ano do Ensino Médio, utilizando-se dos Desenhos Animados – As três espiãs e clássicos das Disney – para abordar os Sistemas Econômicos (Feudalismo e Capitalismo). Com análise de dados e atividades realizadas, o artigo traz a pesquisa realizada em uma turma de adolescentes da rede pública estadual, no município de Cuité-PB.

LIMA, Joélica Pereira de; SILVA, Leonardo Gomes da; SOUZA, Fábio Marques de. **COMPREENDENDO BAKHTIN ATRAVÉS DO SERIADO MERLÍ.** Open Minds International Journal, v. 1, p. 56-73, 2020. <https://openmindsjournal.com/openminds/article/view/72/46>

Alternando dos desenhos animados para os seriados televisivos, o artigo aborda conceitos bakhtinianos de forma simples e com linguagem acessível, relacionando-os com a série catalã. Indicado como leitura inicial para se compreender terminologias abordadas pelo teórico Bakhtin, o artigo tem como ponto central o recurso imagético para relacionar teoria e fatos do cotidiano.

LIMA, Joélica Pereira de; Oliveira, Sheila Almeida de; BEZERRA, S. N. C. **DESENHO ANIMADO COMO PRÁTICA LÚDICO-EDUCATIVA NA GEOGRAFIA ESCOLAR.** In: XVI ENCONTRO NACIONAL DE GEÓGRAFOS, 2010, PORTO ALEGRE. CRISE, PRÁXIS E AUTONOMIA: espaços de resistência e de esperanças Espaço de Diálogos e Práticas. Porto Alegre: AGB, 2010. p. 1-10.

Artigo apresentado no Encontro Nacional de Geógrafos, o texto traz uma análise da utilização dos desenhos animados como recurso lúdico às aulas de Geografia, como forma de trazer a ludicidade para a sala de aula, independentemente da faixa etária.

LIMA, Joélica Pereira de; BEZERRA, S. N. C. **DESENHO ANIMADO NA CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO CRÍTICO GEOGRÁFICO.** In: II Colóquio Brasileiro Educação na Sociedade Contemporânea – Cobesc. Campina Grande-PB. Processos Pedagógicos e Produção do Conhecimento, 2010.

Artigo apresentado no Colóquio Brasileiro de Educação, o escrito apresenta o desenho animado como ferramenta didática mediadora entre conhecimento científico e desenvolvimento do pensamento crítico geográfico.

LIMA, Joélica Pereira de; SILVA, L. G. **GEOGRAFIA COM ARTE: UMA EXPERIÊNCIA LÚDICA NO 2º ANO DO ENSINO MÉDIO.** In: VII Congresso Nacional de Educação - CONEDU, 2020, Campina Grande. Anais do Congresso Nacional de Educação. Campina Grande: Editora Realize, 2020. v. 1. p. 1-12.

Publicação apresentada no Congresso Nacional de Educação, aborda uma pesquisa realizada com o segundo ano do ensino médio e sua relação com a ludicidade por meio do emprego de aulas de campo, visita à museus e galerias, exibição de desenhos animados e outras formas de arte e recursos didáticos nas aulas de Geografia.

SILVA, L. G.; LIMA, Joélica Pereira de. **PROJETO MAIS LEITURA: Uma proposta de aula interdisciplinar por meio do livro O Pequeno Príncipe em Cordel.** In: Congresso Nacional de Educação, 2020, Campina Grande. Anais do Congresso Nacional de Educação. Campina Grande: Editora Realize, 2020. v. 1.

Proposta de aula interdisciplinar, entre Geografia e Filosofia, com o livro O Pequeno Príncipe em Cordel, de Josué Limeira. Foi apresentado no Congresso Nacional de Educação, sendo parte do “projeto mais leitura”, uma iniciativa para trazer o universo literário para aulas de outras disciplinas como incentivo ao uso dos livros paradidáticos.

Disponíveis em ferramentas de busca e sites das editoras, as referências citadas acima são um recurso adicional para aqueles que almejam continuar suas pesquisas nessa linha de desenhos animados e recursos didáticos, por conterem referencial teórico e pesquisas realizadas e publicadas neste campo, respaldando o presente trabalho e a eficácia da empregabilidade dessa ferramenta didática como forma lúdica e relevante ao estímulo do pensamento crítico e de grande potencial para a mediação docente.

7 O PRODUTO – PORTFÓLIO DIGITAL

Como pressuposto do mestrado profissional e parte relevante do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores, é quesito a elaboração de um “produto” que venha a beneficiar a comunidade docente. Desse modo, elaboramos um Portfólio Digital que se encontra disponibilizado de forma gratuita e virtual, tanto para os professores participantes da pesquisa colaborativa, como para outros docentes e pesquisadores que assim desejarem. O produto foi dividido nos seguintes tópicos (também denominados no decorrer do texto em telas, abas ou subpastas): Início, Socioconstrutivismo, A pesquisa, Desenhos Animados e Geografia, Mais...

A tela de boas-vindas e apresentação da pesquisa “Início” (Figura 30), faz uma pequena abordagem do que seja um Portfólio Digital de forma breve e sucinta, visando àqueles que tenham contato a primeira vez com o material, esclarecendo possíveis dúvidas.

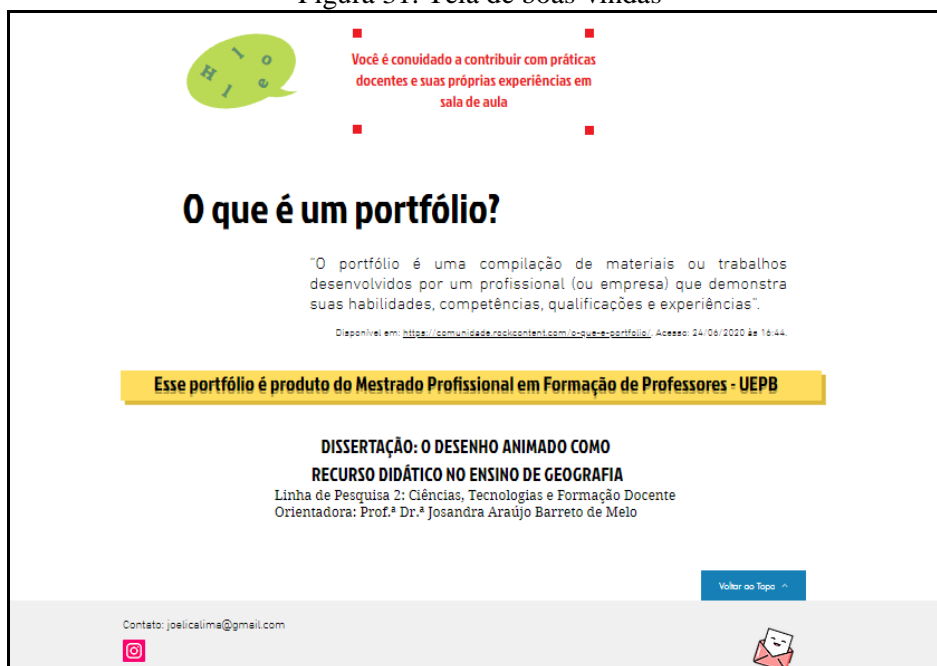
Figura 30: Tela de boas-vindas



Fonte: Arquivo Pessoal, 2020.

Por meio da barra de rolagem, o indivíduo tem acesso aos ícones interativos e consegue mover e exercer interação com a tela. Alguns itens, como a barra amarela localizada no final da página inicial (Figura 31), estão ocultas e é necessário deslocar o cursor do mouse e pousar acima da faixa para que surja o texto: Esse portfólio é produto do Mestrado Profissional em Formação de Professores – UEPB.

Figura 31: Tela de boas-vindas



Fonte: Arquivo Pessoal, 2020.

O ícone da tela inicial é o único que não contém outras subpastas. Além da explicação do termo portfólio digital, contém outras informações como o nome da dissertação, linha de pesquisa e orientadora, para possível acesso àqueles que se interessarem em ler o material na íntegra.

A aba “Socioconstrutivismo” (Figura 32), logo ao lado do “Início”, abre-se em outra subpasta, “Professor Mediador”, cada uma com suas particularidades e informações relevantes ao visitante, trazendo trechos da dissertação e citações para embasar os dados subsequentes, com explanação da temática e explicação voltada aos visitantes.

Em “Socioconstrutivismo” é possível ter um pequeno contato com a dissertação, abordando o antagonismo entre o ensino tradicional e o socioconstrutivista nas aulas de Geografia, e como este tem relevância no desenvolvimento do pensamento crítico no alunado. Em “Professor Mediador” abordamos o papel dos professores nesse processo e como se dá essa mediação segundo Vygotsky, Morin, Bakhtin e Freire, fazendo colocações explicativas direcionadas àqueles que estão tendo um primeiro contato. O texto do portfólio é sucinto e fragmentado para que a leitura não se torne exaustiva, uma vez que o escrito se encontra na íntegra e disponível nesta dissertação para aprofundamento dos interessados.

Figura 32: Aba Socioconstrutivismo



Fonte: Arquivo Pessoal, 2020.

O ícone “A Pesquisa” (Figura 33) traz um breve resumo da pesquisa realizada para um primeiro contato com a dissertação e a investigação, subdividindo-se em quatro subpastas: Aspectos teóricos e metodológicos, Caracterização histórica e geográfica, Professores colaboradores da pesquisa, Coleta de Dados. Para navegar por entre as abas, basta mover o cursor do mouse e clicar na opção desejada, tendo acesso ao conteúdo, imagens e dados coletados da averiguação.

Figura 33: Aba A pesquisa e suas subpastas



Fonte: Arquivo Pessoal, 2020.

Em “Desenhos Animados e Geografia” (Figura 34) o visitante encontra trechos da dissertação sobre a empregabilidade das animações no ensino geográfico, aferindo a possibilidade de inserção como ferramenta mediadora e por meio da qual os professores podem fazer uso para levantamento de indagações e debates.

É possível encontrar navegando por entre essas abas sugestões de animações a serem trabalhadas em sala de aula. Com indicações de episódios e seus respectivos conteúdos geográficos, é oferecido um recurso que pode servir de auxiliador na produção de prováveis planos de aula.

Este ícone também se encontra subdividido em duas subpastas: “D.A. – Classificação livre” e “D.A. – Classificação restrita”, abordados no corpo deste trabalho, no item 3.1. “Aplicabilidade do Desenho Animado como recurso didático no ensino de Geografia”. Os desenhos animados com classificação livre são indicados para qualquer faixa etária, de crianças a adultos, sem qualquer ressalva, diferentemente daqueles com classificação restrita, que são indicados para o público com determinada idade por conter linguagem e cenas inapropriadas para as crianças.

Figura 34: Catalogação dos Desenhos Animados



Fonte: Arquivo Pessoal, 2020.

No ícone “Mais...” é possível ter acesso a dados acadêmicos e de contato, divididos nas subpastas: A pesquisadora, Orientadora da Pesquisa e Outras Publicações. Como

possibilidade para que outros possíveis pesquisadores interessados em seguir este campo de investigação possam ter acesso às pesquisas anteriores, como postulado no item 6. “OUTRAS PESQUISAS E PRODUÇÕES”.

Em “A pesquisadora” (Figura 35), é possível ter contato com dados acadêmicos, como link para Currículo Lattes da Plataforma do CNPq, e-mail e perfil de rede social, além da trajetória acadêmica, formação e linhas de pesquisa abordadas.

Abaixo das informações há imagens dos livros publicados como autora e organizadora, abordados também na subpasta intitulada “Outras publicações”, e apresentados anteriormente no item 6. “OUTRAS PESQUISAS E PRODUÇÕES” deste trabalho e, como fora citado, contém referências de trabalhos publicados com a mesma temática de desenhos animados e recursos didáticos no ensino de Geografia.

Figura 35: A pesquisadora



A pesquisadora

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores - PPGFP; Especialista em Fundamentos da Educação; Graduada em Licenciatura Plena em Geografia - UEPB. Professora efetiva da Rede Pública Estadual da Paraíba, desde 2013. Leciona desde 2008. Linhas de Pesquisa: Ensino de Geografia, Desenhos Animados, Recursos Didáticos, Formação de Professores, Grupos de Pesquisa: Ensino de Geografia, UEPB/DGP/CNPq; O círculo de Bakhtin em diálogo, UEPB/DGP/CNPq, Campina Grande-PB, Brasil.

Contato: jesuima@gmail.com
<http://lattes.cnpq.br/793122338028804>
<https://www.instagram.com/jesuima>

Livros publicados



Autora



Organizadora



Organizadora

Fonte: Arquivo Pessoal, 2020.

Em “Orientadora” (Figura 36) o visitante tem acesso às informações sobre formação acadêmica e contato da orientadora da investigação realizada, além de sua trajetória e atuação profissional, dados relevantes para compreender os percursos traçados até chegar aos resultados deste estudo.

Figura 36: Orientadora da Pesquisa



Fonte: Arquivo Pessoal, 2020.

Na última subpasta intitulada “Outras publicações”, como supracitado, encontra-se as referências de trabalhos publicados com a mesma temática de desenhos animados e recursos didáticos no ensino de Geografia. O intuito em publicar estes dados e em citar os trabalhos anteriores é oferecer material para os professores e pesquisadores dessas mesmas linhas de pesquisa, para que possam dar prosseguimento e aumentar o arcabouço de publicações e referencial, além de possibilitar que os Desenhos Animados ganhem mais espaço dentro dos muros escolares.

Por meio dos trabalhos realizados e das sugestões de Desenhos Animados é possível que o professor compreenda a mecânica da empregabilidade na construção dos planos de aula e planejamento de atividades, buscando por conta própria outras animações de acordo com o conteúdo geográfico pertinente a sua aula.

Portanto, com uma maior divulgação do portfólio digital, de forma gratuita e por meio da Internet, almejamos alcançar o maior número possível de profissionais, sejam eles do Ensino de Geografia, ou aqueles que queiram utilizar-se das animações como recurso didático mediador em suas aulas, para a construção de uma prática educacional voltada para um ensino socioconstrutivista, onde o conhecimento é construído conjuntamente entre professores e alunos.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa comunicação, principalmente quando nos referimos à visual, é permeada de imagens, estáticas ou em movimento. Desconsiderá-las, ao tratarmos de Ensino, é imprudente, uma vez que os recursos didáticos utilizados nas escolas se dispõem desses símbolos para ilustrar o conteúdo e atrair a atenção do alunado. No entanto, o lúdico nem sempre acompanha estes recursos, principalmente quando nos distanciamos das séries iniciais, e a leveza da ludicidade, por ser considerada “brincadeira de criança”, fica focada nas dinâmicas, tornando as aulas cada vez mais “sérias” à medida que o indivíduo se aproxima da conclusão de sua vida acadêmica básica (o Ensino Médio).

Podemos perceber, por meio da presente investigação, que metodologias utilizadas no Ensino Tradicional, como memorização e leitura, são relevantes quando empregadas com moderação, sendo consideradas mais “caminhos” a serem trilhados do que o objeto central da aprendizagem. O que torna as aulas enfadonhas e monótonas para os alunos, na maioria das vezes, é a ausência de ludicidade nos recursos empregados e uso de maneira equivocada, sem planejamento e objetivos traçados, bem como metodologias em que se centralize a figura do professor como figura detentora do supremo saber, repassando o conhecimento pronto aos alunos, sem dar espaço para indagações ou que os levem à criticidade do que se é absorvido. Em um ensino que os alunos não são levados a elaborar a relação do que se aprende com o que é vivenciado em suas práticas cotidianas, restringe-se o espaço para a capacitação de uma atuação protagonista.

Sob uma perspectiva socioconstrutivista, o processo de ensino e aprendizagem deve ser construído continuamente entre educador e educando, de tal modo que as experiências cotidianas sejam trazidas para dentro da escola e relacionadas com os conteúdos estudados. Desse modo, o professor necessita encontrar recursos que o auxiliem nessa prática educacional consciente e mediadora, em que os alunos deixam de receber conteúdo passivamente e protagonizam a construção do conhecimento, buscando o elo que os aproxime das aulas e os desperte na busca do pensamento crítico. Para respaldar essa mediação docente em uma educação socioconstrutivista, buscamos embasamento em teóricos como: Vygotsky, Morin, Bakhtin e Freire, mostrando como ocorre essa mediação por parte do educador.

Ao tratarmos da linguagem imagética, propomos o emprego dos Desenhos Animados como recurso didático no Ensino de Geografia, de forma que contribuam para a construção do conhecimento crítico, por tem uma linguagem acessível a todos e que possibilita ao aluno aprender de forma lúdica e conectada com a realidade, numa concepção socioconstrutivista. Podemos perceber, com a aplicação da pesquisa colaborativa, que eles são um recurso didático a agregar na prática educacional, não trazendo problemas perceptíveis durante a investigação, desde que haja planejamento prévio e exposição dos objetivos almejados com a sua inserção no plano de aula.

Assim, quando indagamos inicialmente “como os Desenhos Animados podem ser uma ferramenta didática útil aos professores?”, averiguamos que as imagens, através dos D. A., são uma ferramenta exequível ao professor, haja vista terem curta duração, um tópico recorrente em virtude do tempo das aulas, e pelo fato de poderem ser baixados e armazenados os episódios necessários para articular ao escopo de cada conteúdo, cabendo ao professor ter conhecimento antecipado do tema a ser trabalhado e planejar a aula, com seus objetivos e atividades a serem aplicadas, de forma a poder selecionar as animações que podem lhe servir de subsídio. Uma vez armazenados, o professor poderá utilizá-los em sala de aula, a partir da televisão, recurso amplamente disponível nas escolas, ou projetando por meio de outros dispositivos, como Datashow ou o celular dos próprios alunos, ou ainda sugerindo e estimulando sua visualização em casa, como atividades extraclasse, através de estudos dirigidos, estímulo à produção textual, dentre outras possibilidades. Não se propõe, dessa forma, a elaboração de materiais de difícil acesso ou com gastos vultuosos, mas o uso do que já se encontra na grade televisiva ou disponíveis na Internet de forma gratuita, ao passo que o aluno possa continuar a aprendizagem em sua própria residência.

Quando sugerimos a utilização dos D.A. em sala de aula, buscamos oferecer um recurso que já se encontra inserido no cotidiano do aluno. Mesmo que ele não sente em frente à televisão para assistir especificamente às animações, alguma criança na casa assim o faz, havendo contato mesmo que indiretamente e esporádico. Mas, sem qualquer forma de planejamento e projeção de objetivos a serem alcançados por parte do professor, sua função será relegada a mais um recurso mal utilizado e sem finalidade atingida.

O D. A. não pode ser entendido como um recurso para suprir a falta de planejamento ou carência profissional, mas como uma ferramenta utilizada para o levantamento de uma prática docente mediadora, que desperte nos alunos uma consciência crítica perante o que se

vê e se ouve, incitando-os a questionar o que se assiste e não meramente recebendo informações como verdades absolutas.

No decorrer da pesquisa, catalogamos alguns episódios de animações e possíveis conteúdos geográficos a serem abordados, com indicações de atividades para a construção de possíveis planos de aula, disponíveis também no portfólio digital. A partir destes é possível que o professor, mesmo que de outras áreas, possa compreender como é o processo de estímulo à criticidade e possa pesquisar outros desenhos, de acordo com seu plano de ensino.

Diante das hipóteses levantadas podemos roborar que os Desenhos Animados são fonte de ludicidade nas aulas de Geografia do Ensino Médio, independentemente da faixa etária, em virtude do seu caráter lúdico e divertido, uma vez que as animações são ferramentas didáticas de fácil acesso e manuseio, como supracitado, e os professores têm papel de mediadores entre os recursos audiovisuais e o conhecimento científico, assim como o portfólio digital é relevante no auxílio à prática docente servindo de base para continuação ou futuras pesquisas.

Logamos o objetivo geral aqui proposto de realizar uma pesquisa colaborativa junto aos professores de Geografia das escolas estaduais do município de Cuité-PB, ECI Orlando Venâncio dos Santos e ECIT Jornalista José Itamar da Rocha Cândido, e propor a utilização dos Desenhos Animados como recurso didático lúdico no Ensino de Geografia do Ensino Médio - Regular, EJA, Integral e Técnico. Bem como os objetivos específicos aventados: realizar uma pesquisa colaborativa junto aos professores de Geografia do Ensino Médio; produzir um portfólio digital, com a catalogação dos desenhos animados utilizados e os respectivos assuntos geográficos para orientar a adoção em sala de aula; executar uma oficina (de forma remota) com os professores de Geografia para a apresentação do produto sugerido para estudo e coleta de dados para a pesquisa; elaborar um material que sirva de base para orientação educacional e suporte didático (o portfólio digital).

Em virtude das intempéries ocasionadas pela pandemia do Covid-19, a metodologia proposta inicialmente – uma pesquisa colaborativa – mostrou-se viável e bem adaptável aos recursos remotos, de forma que foi suficiente e relevante para realização dos procedimentos almejados. Utilizamos meios virtuais, como *Whatsapp* e Google Formulário, para contatar os professores, preservando a identidade dos colaboradores e mantendo o distanciamento social durante a pesquisa e coleta de dados.

Quanto à bibliografia referenciada na fundamentação teórica e corpo do texto, correspondeu adequadamente às expectativas iniciais. Respaldamo-nos em pesquisadores do ensino geográfico, como: Maria Adailza Martins de Albuquerque (2002); Lana de Souza Cavalcanti (2005, 2002, 1998); Ariovaldo Umbelino de Oliveira (2005); Nídia Nacib Pontuschka, Tomoko Iyda Paganelli e Núria Hangli Cacete (2009), entre outros. Na linha de recursos didáticos e utilização de mídias em sala de aula, seja nas aulas de Geografia ou pesquisas realizadas em outras disciplinas, buscamos auxílio em: Jorge Luiz Barbosa (2008); Fábio Marques de Souza (2018); Fábio Marques de Souza e Maxwell Barboza Soares (2020); Rosa Ana Martín Vegas (2016). Estes abordam a utilização de filmes e séries, além de outras ferramentas imagéticas como mediadores entre aluno e conhecimento científico.

Quando investigado referencial de pesquisas realizadas especificamente sobre o uso de Desenhos Animados em sala de aula, encontramos certa dificuldade, por não haver variedade de material que os aborde como recurso didático. O cenário é ainda mais escasso se nos restringirmos às aulas de Geografia, por isso nos voltamos para pesquisas anteriores: LIMA, (2020, 2014, 2011). O que nos mostra um nicho que tem carência em pesquisas e aprofundamento, sendo oportuna a continuação de pesquisas neste campo educacional. Percebemos que as pesquisas voltadas para os Desenhos Animados enquanto recursos didáticos ainda não têm tanta visibilidade, sendo abordado o tema de forma acanhada, ainda mais se focarmos especificamente na ciência geográfica. Quando se trata de outros recursos midiáticos, como filmes e seriados televisivos, há maior diversidade de referencial e maior número de pesquisas realizadas, abrangendo várias disciplinas.

O Desenho Animado, vale ressaltar, não deve ser visto como solução para eventuais faltas de recursos didáticos ou de planejamento, porém como um recurso auxiliar ao educador em sua mediação docente, uma forma de atrair os alunos e incentivá-los a pensar e agir, trazendo-os para mais próximo da escola. Dentre os tantos recursos, sejam eles midiáticos ou novas tecnologias, o D. A. é apenas mais um que muitas vezes é desconsiderado.

Portanto, sem abrir mão dos conteúdos básicos pertinentes ao seu componente curricular, os professores podem buscar caminhos em que a utilização dos Desenhos Animados auxilie em sua prática educacional e possibilite a aproximação dos alunos na construção de seus conhecimentos e em uma prática cidadã crítica e consciente.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Vieira. **A formação do Professor de Línguas de uma Perspectiva Sociocultural**. Signum: Estudos da Linguagem. v. 15, n. 2, 2012. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/12736>. Acesso: 20/03/2021 às 08:39.

ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de. Escola e televisão. In: PONTUSCHKA, Nídia Nacib; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (Org). **Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa**. São Paulo: Contexto, 2002.

ALMEIDA, Fabíula. **8 curiosidades sobre O Show da Luna**. Disponível em: <https://universoestendido.com.br/listas/curiosidades-show-da-luna/>. Acesso: 26/04/2021 às 09:18

ALVES, Glória da Anunciação. Cidade, Cotidiano e TV. In: CARLOS, Ana Fani A. (org.). **A Geografia na sala de aula**. 8 ed. São Paulo: Contexto, 2006.

ARNT, Rosamaria de Medeiros. Formação de professores e didática transdisciplinar: aproximações em foco. In: MORAES, Maria Cândida; NAVAS, Juan Miguel Bataloso (Orgs). **Complexidade e transdisciplinaridade em educação: teoria e prática docente**. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2010.

BACICH, Lilian; MORAN, José (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BARBOSA, Jorge Luiz. Geografia e Cinema: em busca de aproximação e do inesperado. In: CARLOS, Ana Fani A. (Org.). **A Geografia na sala de aula**. 8 ed. São Paulo: Contexto, 2008.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruka Ribeiro; CASTANHEIRA, Saete Flôres. **Formação do professor como agente letrador**. São Paulo: Contexto, 2018.

BRANCO, Emerson Pereira; BRANCO, Alessandra Batista de Godoi; ZANATTA, Shalimar Calegari; NAGASHIMA, Lucila Akiko. **A implantação da Base Nacional Comum Curricular no contexto das políticas neoliberais**. Curitiba: Appris, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Brasília: A Secretaria, 2020. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso: 25/04/2021 às 15:21.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Geografia**. 3.ed. Brasília: A Secretaria, 2001.

BULGRAEN, Vanessa C. **O papel do professor e sua mediação nos processos de elaboração do conhecimento**. Revista Conteúdo, Capivari, v.1, n.4, ago./dez. 2010 – ISSN

1807-9539, p. 30-38. Disponível em: http://www.moodle.cpsctec.com.br/capacitacaopos/mstech/pdf/d3/aula04/FOP_d03_a04_t07_b.pdf. Acesso: 15/03/2021 às 10:18.

CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos. **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de geografia**. Cad. CEDES v.25 n.66 Campinas maio/ago. 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622005000200004&lng=pt&tlng=pt. Acesso: 20/03/2021, às 07:56.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas-SP: Papirus, 1998.

D'ANGELO, Helô. **Batemos um papo com Juliano Enrico, criador do 'Irmão do Jorel'**. Revista Superinteressante. 29 set 2016. Disponível em: <https://super.abril.com.br/cultura/batemos-um-papo-com-juliano-enrico-criador-do-irmao-do-jorel/>. Acesso: 26/04/2021 às 15:09.

DESGAGNÉ, Serge. **O conceito de pesquisa colaborativa: a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos**. Revista Educação em Questão, Natal, v.29, n.15, maio/ago. 2007.

DI CAMARGO, Ivo Júnior. **A memória de futuro em tela: diálogos entre cinema e Bakhtin**. São Paulo: Mentis Abertas, 2020. 198 p.

ELOI, Arthur. **O ônibus mágico**. Blog Omelete. 05/09/2017. Disponível em: <https://www.omelete.com.br/series-tv/o-onibus-magico-nova-versao-do-desenho-de-1994-ganha-trailer-pela-netflix>. Acesso: 27/04/2021 às 09:20.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao Pensamento de Bakhtin**. São Paul: Ática, 2006. 144p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 148 p.

GASPAROTTO, Denise Moreira; MENEGASSI, Renilson José. **Aspectos da pesquisa colaborativa na formação docente**. PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 34, n. 3, p. 948-973, set./dez. 2016. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2016v34n3p948/pdf_1. Acesso: 24/06/2020 às 17:10.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **USO DE INTERNET, TELEVISÃO E CELULAR NO BRASIL**. Disponível: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/materias->

[especiais/20787-uso-de-internet-televisao-e-celular-no-brasil.html](https://www.especiais/20787-uso-de-internet-televisao-e-celular-no-brasil.html). Acesso: 24/06/2020 às 15:30.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo; BANDEIRA, Hilda Maria Martins; ARAUJO, Francisco Antonio Machado (Org.). **Pesquisa colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes**. Teresina: EDUFPI, 2016.

LIMA, Joélica Pereira de. **O desenho animado como ferramenta didática: O Pica-Pau e a Educação Ambiental**. São Paulo: Mentis Abertas, 2020.

LIMA, Joélica Pereira de. **O desenho animado como recurso didático: uma intervenção no ensino médio**. 45 p. Monografia de Especialização em Fundamentos da Educação. UEPB, Campina Grande – PB, 2014.

LIMA, Joélica Pereira de. **A construção do pensamento geográfico através dos Desenhos Animados: Uma experiência utilizando o Pica-Pau como Recurso Didático**. 66 p. Monografia de Graduação em Licenciatura Plena em Geografia. CEDUC/UEPB, Campina Grande – PB, 2011.

LIMA, Joélica Pereira de; SILVA, Leonardo Gomes da; SOUZA, Fábio Marques de. **Compreendendo Bakhtin através do Seriado Merlí**. Open Minds International Journal, v. 1, p. 56-73, 2020.

LACOSTE, Yves. **A Geografia – Isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**. 10.ed. Campinas, SP: Papirus, 2005.

LAURINDO, Ana Paula Borges; MOURA, Lucila Albino Barbosa de. Gestão de intervenção colaborativa e mediação de educadores como possibilidade metodológica no ensino e aprendizagem. In: MELO, Josandra Araújo Barreto de; ARAGÃO, Patrícia Cristina. (Orgs.). **Práticas Pedagógicas em tempo de pandemia: contribuições das diversas disciplinas do currículo para a formação de professores**. São Paulo: Mentis Abertas, 2021.

MIRANDA, Maria das Graças Martins. As relações dialógicas presentes no filme Frozen: um estudo bakhtiniano. In: SANTANA, Daniel Batista; LIMA, Joélica Pereira de; LIMA, Bruno Basílio Cardoso (Orgs.). **Audiovisual e processos educativos: diálogos à luz de Bakhtin**. São Paulo: Mentis Abertas, 2020.

MORAES, Maria Cândida. Complexidade e transdisciplinaridade na formação docente. In: MORAES, Maria Cândida; NAVAS, Juan Miguel Batalloso (Orgs.). **Complexidade e transdisciplinaridade em educação: teoria e prática docente**. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2010.

MORAIS, Marcelo de. **Tecmundo**. Publicado em 16/12/2020. Disponível em: <https://www.tecmundo.com.br/minha-serie/208360-desencanto-netflix-divulga-trailer-data-estreia-3-temporada.htm> . Acesso: 27/04/2021 às 15:31.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2006.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. Ed. Brasília-DF: UNESCO, 2000.

NAVAS, Juan Miguel Batalloso. Didáctica desconstructiva y complejidad: algunos principios. In: MORAES, Maria Cândida; NAVAS, Juan Miguel Batalloso (Orgs.). **Complexidade e transdisciplinaridade em educação: teoria e prática docente**. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2010.

NEGRINE, Airton. Ludicidade como Ciência. In: SANTOS, Santa Marli Pires dos (org.). **A ludicidade como ciência**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. Educação e Ensino de Geografia na realidade brasileira. In: OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (Org.). **Para onde vai o ensino de Geografia?**. 9 ed. São Paulo: Contexto, 2005.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Editora Scipione, 1997.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Núria Hangli. **Para ensinar e aprender Geografia**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. A Geografia: Pesquisa e Ensino. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri (Org.). **Novos caminhos da Geografia**. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2007.

STEFANELLO, Ana Clarissa. **Didática e Avaliação da Aprendizagem no Ensino de Geografia**. São Paulo: Saraiva, 2009. 159 p.

SILVA, Renata Soares da. Psicanálise e a formação do professor. In: ROLIM, Ariane Almeida; DI CAMARGO, Ivo Júnior; SOUSA, Juliana Tófani de. (Orgs.). **Prática docente: rupturas, diálogos, inovações**. São Paulo: Mentis Abertas, 2020.

SILVA, Ana Caroline Pereira da; SOUZA, Fábio Marques de. O papel da mediação estratégica nas práticas telecolaborativas. In: SOUZA, Fábio Marques de; OLIVEIRA, Lidemberg Rocha de; HAWI, Mona Mohamad. (Org.). **Diálogos da educação com Bakhtin, Freire e Vigotski**. São Paulo: Mentis Abertas, 2020.

SOUZA, Fábio Marques de. O cinema como artefato semiótico mediador da compreensão e potencialização dos processos de ensino-aprendizagem. In: ARANHA, Simone D. de G.; SOUZA, Fábio M. (Orgs.). **Práticas de ensino e tecnologias digitais**. Coleção Ensino & Aprendizagem. V. 3. Campina Grande: EDUEPB, 2018. p. 143-180.

SOUZA, Fábio Marques de; SOARES, Maxwell Barboza. **Confluências entre cinema e educação: reflexões mediadas por Darcy Ribeiro, Mikhail Bakhtin e Paulo Freire**. São Paulo, Mentis Abertas, 2020, 124 p.

SOUZA, Fábio Marques; DI CAMARGO, Ivo Júnior (Org.). **O Círculo de Bakhtin em diálogo: relatos de pesquisas**. São Paulo: Mentis Abertas, 2019. 150 p.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 4 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Construção do conhecimento em sala de aula**. São Paulo: Libertad, 1995.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Metodologia dialética em sala de aula**. Revista de Educação AEC, Brasília, v. 21, n. 83, p. 28-55, abr./jun., 1992.

VEGAS, Rosa Ana Martín. El reto de la educación digital: más allá de la transformación metodológica. In: SOUZA, Fábio Marques de; ARANHA, Simone Dália de Gusmão. **Interculturalidade, linguagens e formação de professores**. Campina Grande: EDUEPB, 2016.

VESENTINI, José William. Geografia crítica e ensino. In: OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (Org). **Para onde vai o ensino de Geografia?** 9.ed. São Paulo: Contexto, 2005.

ZEICHNER, Kenneth M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, Corinta M.; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete M. (Orgs.) **Cartografia do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado de Letras/ABL, 1998. p. 207-236.

APÊNDICES

Etapas da Oficina:

- ✓ Apresentação do Projeto
- ✓ Coleta de dados dos professores e das escolas
- ✓ Exposição da catalogação dos Desenhos Animados no Portfólio digital
- ✓ Divulgação de pesquisas anteriores
- ✓ Debates sobre a utilização

Questionário para coleta de dados:

1. Professor de qual modalidade?
 - a. Regular
 - b. Integral
 - c. Técnico
 - d. Ensino de Jovens e Adultos (EJA)
2. Quais recursos didáticos estão disponíveis na escola?
3. Quais recursos você, enquanto professor, gostaria de usar e não tem disponível?
4. Qual a importância que o recurso didático tem para suas aulas?
5. Como você busca manter-se atualizado em suas práticas docentes?
6. Recebe ou já recebeu algum curso de capacitação voltado aos recursos didáticos?
7. Que tipos de metodologias você mais emprega? Quais você nota que surtem mais efeito?
8. Em virtude do tempo da aula, quantas vezes utiliza (ou utilizou) a exposição de filmes durante o expediente? Indica para atividade extraclasse?
9. Já utilizou Desenho Animado em alguma aula? Com foi a experiência?
10. Acha pertinente o uso de animações durante a aula para um público não infantil?

Pesquisa Colaborativa – Parte 2

Qual seu grau de escolaridade?

Há quanto tempo leciona?

Além de Geografia, leciona alguma outra disciplina?

Leciona ou já lecionou em mais de uma escola ao mesmo tempo?

Quais recursos didáticos utiliza em suas aulas presenciais?

Quais recursos didáticos utiliza em suas aulas remotas?

Costuma passar filmes em suas aulas? Como é o planejamento para a execução (duração das aulas)?

Já utilizou desenho animado (animação) em alguma aula de Geografia? Como foi a recepção dos alunos?

Qual desenho animado utilizou em aula? Qual conteúdo geográfico foi abordado com ele?