

CIÊNCIAS HUMANAS: DIÁLOGO E POLÍTICA DE COLABORAÇÃO



FABIANO ELOY ATÍLIO BATISTA
(ORGANIZADOR)



Atena
Editora
Ano 2022

CIÊNCIAS HUMANAS: DIÁLOGO E POLÍTICA DE COLABORAÇÃO



FABIANO ELOY ATÍLIO BATISTA
(ORGANIZADOR)



Atena
Editora
Ano 2022

Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira

Assistente editorial

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Camila Alves de Cremo

Daphynny Pamplona

Gabriel Motomu Teshima

Luiza Alves Batista

Natália Sandrini de Azevedo

Imagens da capa

iStock

Edição de arte

Luiza Alves Batista

2022 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2022 Os autores

Copyright da edição © 2022 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial**Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Prof. Dr. Alexandre de Freitas Carneiro – Universidade Federal de Rondônia

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Profª Drª Ana Maria Aguiar Frias – Universidade de Évora

Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa



Prof. Dr. Antonio Carlos da Silva – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
Prof^o Dr^a Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof^o Dr^a Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná
Prof^o Dr^a Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadilson Marinho da Silva – Secretaria de Educação de Pernambuco
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
Prof^o Dr^a Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal do Paraná
Prof^o Dr^a Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof^o Dr^a Lucicleia Barreto Queiroz – Universidade Federal do Acre
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Universidade do Estado de Minas Gerais
Prof^o Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof^o Dr^a Marianne Sousa Barbosa – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Prof^o Dr^a Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso
Prof. Dr. Pedro Henrique Máximo Pereira – Universidade Estadual de Goiás
Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco
Prof^o Dr^a Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^o Dr^a Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof^o Dr^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof^o Dr^a Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins



Ciências humanas: diálogo e política de colaboração

Diagramação: Daphynny Pamplona
Correção: Mariane Aparecida Freitas
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores
Organizador: Fabiano Eloy Atílio Batista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C569 Ciências humanas: diálogo e política de colaboração /
Organizador Fabiano Eloy Atílio Batista. – Ponta Grossa
- PR: Atena, 2022.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-258-0046-2

DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.462222403>

1. Ciências humanas. I. Batista, Fabiano Eloy Atílio
(Organizador). II. Título.

CDD 101

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora

Ponta Grossa – Paraná – Brasil

Telefone: +55 (42) 3323-5493

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br



Atena
Editora
Ano 2022

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.



DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, desta forma não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.



APRESENTAÇÃO

Estimados leitores e leitoras;

Sendo cada vez mais necessária, a transdisciplinaridade se configura como um requisito epistemológico, uma vez que o que buscamos compreender, problematizar e analisar não se limita, estritamente, a uma única área do saber. É preciso “sacudir” as estruturas e apontar caminhos múltiplos para se pensar o mundo ao nosso redor.

Assim sendo, por meio de uma abordagem transdisciplinar a obra **Ciências humanas: Diálogo e política de colaboração**, propõe uma discussão, crítica e contemporânea, entre diversos campos do saber, buscando expandir os horizontes acerca das correlações das Ciências Humanas com diversas outras disciplinas.

Neste sentido, ao longo de 17 capítulos podemos vislumbrar discussões que abordam as temáticas sobre juventude, feminilidades, saúde, política, educação, sociedade, dentre outras que se configuram como mecanismos para compreensão das dinâmicas sociais, a nível nacional e internacional.

Especialmente a partir deste atual cenário social e político que vivenciamos, as reflexões realizadas na coletânea **Ciências humanas: Diálogo e política de colaboração** se tornam fundamentais para se pensar sobre o(s). lugar(es). que as Ciências Humanas têm ocupado diante das diversas perspectivas de compressão sobre o mundo e sobre as formas de compreendê-lo e melhorá-lo. Trazendo à tona, por conseguinte, discussões necessárias para tencionar reflexões sobre o mundo contemporâneo.

Para tanto, esperamos que essa coletânea de textos possa se mostrar como uma possibilidade discursiva e reflexiva para novas pesquisas e novos olhares sobre os objetos das Ciências Humanas em consonância com outras áreas do saber.

A todos e todas, esperamos que gostem e que tenham uma agradável leitura!

Fabiano Eloy Atilio Batista

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1..... 1

A JUVENTUDE E SUA RELAÇÃO COM TRABALHO E EDUCAÇÃO

Samille Schmid Lopes

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.4622224031>

CAPÍTULO 2..... 14

INCLUSÃO DE JOVENS RURAIS NO SISTEMA EDUCACIONAL POR MEIO DA CONFIGURAÇÃO DA FERRAMENTA WEB 2.0 E DA REDE SOCIAL

Miguel Gregorio Argote Salgado

Víctor Enrique Macías-Villamizar

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.4622224032>

CAPÍTULO 3..... 19

A HISTÓRIA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Luzinete de Souza Oliveira

Solange Aparecida Bolsanelo Merlo

Camila Bruschi Tonon

Larissy Alves Cotonhoto

Lucyana Veríssimo Pascoal Costa

Anderson José Silva

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.4622224033>

CAPÍTULO 4..... 30

SOFRIMENTOS SOCIAIS; REFLEXOS DO PERÍODO DA INTERNAÇÃO COMPULSÓRIA PARA TRATAMENTO DA HANSENÍASE NO BRASIL

Thiago Pereira da Silva Flores

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.4622224034>

CAPÍTULO 5..... 41

EDIPO MITO-LÓGICO

Marcelo A. Frazzetto

Rosario-Santa Fe-Argentina

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.4622224035>

CAPÍTULO 6..... 47

PARTICIPAÇÃO POLÍTICA DE MULHERES EM PERÍODOS DE TRANSIÇÃO: UM ESTUDO COMPARADO

Laura Dantas de Moura

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.4622224036>

CAPÍTULO 7..... 63

TOLERÂNCIA ZERO NO ESPÍRITO SANTO E A SELETIVIDADE PENAL CAPIXABA

Renan Subtil Torres

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.4622224037>

CAPÍTULO 8	75
OS IMPACTOS SOCIOECONÓMICOS E DE SAÚDE DA COVID-19 NOS PAÍSES NÃO DESENVOLVIDOS E OS DESENVOLVIDOS	
Maria José Oliveira Vieira	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.4622224038	
CAPÍTULO 9	85
LA PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA SIMBÓLICA. UNA MIRADA DESDE TEORÍA DE LA SUBJETIVIDAD	
Lisbet Teresa Pérez Salina	
Dalia Portuondo Kindelán	
Reynaldo Vega Chacón	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.4622224039	
CAPÍTULO 10	93
LOS ANDROIDES YA SUEÑAN CON HUMANOS ARTIFICIALES	
Daniel Román March	
Marcos Llanos Nieto	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.46222240310	
CAPÍTULO 11	98
QUATRO FACES: AS REPRESENTAÇÕES FEMININAS NO MITO DE RAGNARÖK	
Angela Albuquerque de Oliveira	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.46222240311	
CAPÍTULO 12	112
A BUCÓLICA X DE VIRGÍLIO ENTRE O AMOR BUCÓLICO E O ELEGÍACO: UMA CRÍTICA EPICURISTA DO AMOR DESMEDIDO	
Amanda Oliveira	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.46222240312	
CAPÍTULO 13	116
A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA A PROTEÇÃO DOS SABERES TRADICIONAIS DOS POVOS INDÍGENAS NO BRASIL	
Claudia Maria Prudêncio de Mera	
Denise Tatiane Girardon dos Santos	
Domingos Benedetti Rodrigues	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.46222240313	
CAPÍTULO 14	126
EDUCAÇÃO FINANCEIRA POR MEIO DE MODELAGEM MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO	
Mariana Thais Garcia	
Tiago Emanuel Klüber	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.46222240314	

CAPÍTULO 15	132
PROCESSO DE ANÁLISE DE DESEMPENHO PROFISSIONAL Juliana Carneiro Rodrigues André Ribeiro da Silva  https://doi.org/10.22533/at.ed.46222240315	
CAPÍTULO 16	143
CONHECER A PAISAGEM ATRAVÉS DA BANDA DESENHADA Miguel Castro  https://doi.org/10.22533/at.ed.46222240316	
CAPÍTULO 17	159
VIAGENS: TURISMO CULTURAL COMO DISPOSITIVOS DE APRENDIZAGENS NO ENSINO DE HISTÓRIA Talita Fontes Miranda  https://doi.org/10.22533/at.ed.46222240317	
SOBRE O ORGANIZADOR	166
ÍNDICE REMISSIVO	167

CAPÍTULO 16

CONHECER A PAISAGEM ATRAVÉS DA BANDA DESENHADA

Data de aceite: 01/02/2022

Miguel Castro

Instituto Politécnico de Portalegre –
Universidade de Coimbra
Portugal CEGOT

RESUMO: A partir de observação da paisagem e da Banda Desenhada introduzimos conceitos geográficos no Ensino Básico, concomitantemente desenvolveu-se o pensamento crítico e valorizou-se o meio local. A experiência sustentou-se didaticamente em Kieran Egan, e em Yi-Fu-Tuan em relação à paisagem. Os alunos selecionaram uma sequência de quadradinhos e redesenharam a ação transpondo-a para a sua realidade. Aplicou-se uma ficha de observação e recolhemos as opiniões dos docentes. Demonstrou-se a assertividade da estratégia, a adesão das crianças e da interiorização de conceitos. Simultaneamente valorizou-se a realidade local e provou-se a eficácia pedagógica da Banda Desenhada.

PALAVRAS-CHAVES: Geografia; Paisagem; Meio Local; 1º Ciclo; Banda Desenhada

KNOWING THE LANDSCAPE THROUGH THE COMIC BOOKS

ABSTRACT: From the observation of the landscape and the comics we introduced geographic concepts in Basic Education, concomitantly we developed critical thinking and valued the. The experience was supported didactically in Kieran Egan, and in Yi-Fu-Tuan in relation to the landscape. Children selected a

sequence of the story and redraw the action into the local environment. An activities observation form was applied and collected the opinions of the teachers. The assertiveness of the strategy, the children's interiorization of concepts the valued of local reality and the pedagogical effectiveness of the Comics were proved.

KEYWORDS: Geography; Landscape; Local Environment; 1st Cycle of Basic Education; Comics.

INTRODUÇÃO

Atualmente o sistema escolar e o conceito de educação está a ser desafiado pela velocidade das transformações induzidas pelo ambiente digital e pela crescente dependência das tecnologias de informação. Podemos colocar questões sobre a premência e necessidade da mudança de uma forma tão abrupta, mas mudar é inevitável e a educação formal terá que dar respostas cada vez mais assertivas aos novos contextos.

A Escola reflete o contexto político e social onde se insere. Se esta afirmação é verdadeira, nesta época onde o consumo já não é uma simples aquisição de um bem, mas sim o usufruir de uma experiência enquadrada num mundo hipertecnológico, seria de esperar que todos estes fenómenos estivessem presentes na escola. A escola sempre foi reflexo do contexto cultural, social e político onde se insere. É um microcosmo do espaço onde está incluída e nela podemos 'ler' a Sociedade. Não

obstante esta constatação, atualmente parece existir uma inação e isolamento da escola face ao seu entorno.

A escola, atualmente, parece enclausurada em salas do séc. XIX, edifícios do século XX e com metodologias do último quartel do século passado. Porém, quando saímos os portões, a realidade é a de 2012 – tecnológica e experiencial.

“Perante os outros e a diversidade do mundo, a mudança e a incerteza, importa criar condições de equilíbrio entre o conhecimento, a compreensão, a criatividade e o sentido crítico. Trata-se de formar pessoas autónomas e responsáveis e cidadãos ativos.” (Oliveira Martins, Guilherme (Coord). (2016):.5).

A paisagem é central neste projeto que pretende explorar linguagens que estejam de acordo com o imaginário infantil. O estudo da imagem é essencial no contexto da didática da Geografia, pelo que a questão a responder é: estando as crianças inseridas numa realidade onde a imagem tem um poder formativo e informativo, será viável introduzir conceitos geográficos no 1º Ciclo, a partir da paisagem e da Banda Desenhada?

A Banda Desenhada contém narrativa e imagem, fazendo uma síntese de acordo com o imaginário infantil, mas também proporciona conhecimento de realidades distantes, fornecendo informações geográficas. A utilização desta arte como instrumento didático já foi, e é utilizada no ensino; no entanto, aplica-la a um contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico, com a estratégia e metodologia que aplicámos cremos ser inovador.

A aplicação mais comum da Banda Desenhada em contexto didático, foca-se em níveis de ensino mais avançados; História e Geografia, no 2º Ciclo, no 3º Ciclo e Secundário (Cardoso e Solé, 2017; Magalhães, Sandrina, 2017; Azinheiro, Vasco Luís, 2014; Mota, Ana Cláudia Costa, 2012; Moore Antoni B, 2018).

Um dos guias deste projeto são os princípios enunciados na Carta Internacional para a Educação Geográfica (2016 e atualizada em 2019), que nas proclamações se pode ler:

“Convinced that geographical education is indispensable to the development of responsible and active citizens in the presented future world,

Conscious that geography can be an informing, enabling and stimulating subject at all levels in education, and contributes to a lifelong enjoyment and understanding of our world,

Aware that students require increasing international competence in order to ensure effective cooperation on a broad range of economic, political, cultural and environmental issues in a shrinking world, (...).” (Commission on Geographical Education, 2019).

A utilização da paisagem e a possibilidade que a Banda Desenhada permite de conhecimento de outros espaços que não apenas a realidade local está de acordo com o postulado da Educação Geográfica para o Século XXI:

“Whether it is through appreciating the beauty of Earth, the immense power of Earth- shaping forces or the often ingenious ways in which people create their

living in different environments and circumstances, studying geography helps people to understand and appreciate how places and landscapes are formed, how people and environments interact, the consequences that arise from our everyday spatial decisions, and Earth's diverse and interconnected mosaic of cultures and societies." (Commission on Geographical Education, 2019).

Nesta investigação pretendemos dar resposta aos desafios com que se deparam às práticas pedagógicas no ensino do Estudo do Meio no 1º Ciclo através de metodologias participativas, interativas e colaborativas tal como está plasmado na Carta:

"We encourage policy makers and geography educators to build capacity to conduct both theoretical and applied research. Specifically, we encourage policy makers and geography educators to:

- invest time and resources to both research and its application to the classroom and beyond;
- value current research and knowledge building in the field of geographical education; and
- seek constantly to identify appropriate and relevant research priorities in the field.

Those who teach geography in primary and secondary schools, as well in further and higher education, must be supported by research intelligence. They need the best critical insights into, for example, the use of new technologies, problem based learning strategies and futures education. This is because teachers are the key to improvement in education, and good teachers need the best tools to work with." (Commission on Geographical Education, 2019:6).

Educar para o espaço é ensinar a olhar, a criticar, a pôr questões, a apresentar ideias e soluções para os problemas observados! A observação da paisagem de forma crítica e sistemática é um dos caminhos para o raciocínio geográfico e parte essencial para o ensino de futuros cidadãos conscientes e interventivos.

Em idades precoces, pré-escolar e 1º Ciclo, mais importante do que informações geográficas é que as crianças aprendam a olhar o espaço criticamente e que saibam interpretá-lo. Desenvolver a educação para o Espaço, através de exercícios de observação indireta da paisagem (a Banda Desenhada). e direta, a observação do meio local terá como resultado, o desenvolvimento do pensamento crítico e raciocínio espacial, através do processamento da informação, que se transformará em conhecimento e simultaneamente desenvolverá de outras competências. Segundo os relatórios da OCDE (2018), da Comissão Europeia (2012). e da UNESCO (2002), as bases da educação para o século XXI devem valorizar não apenas os aspetos estritamente cognitivos, mas, de uma forma mais lata, desenvolver competências que permitam aos alunos crescer como cidadãos interventivos, capazes de agir num mundo cada vez mais tecnológico e volátil.

Em termos esquemáticos, a nossa abordagem às didáticas específicas da Geografia no 1º Ciclo utilizando a banda Desenhada e a observação da paisagem resumem-se no

diagrama seguinte:

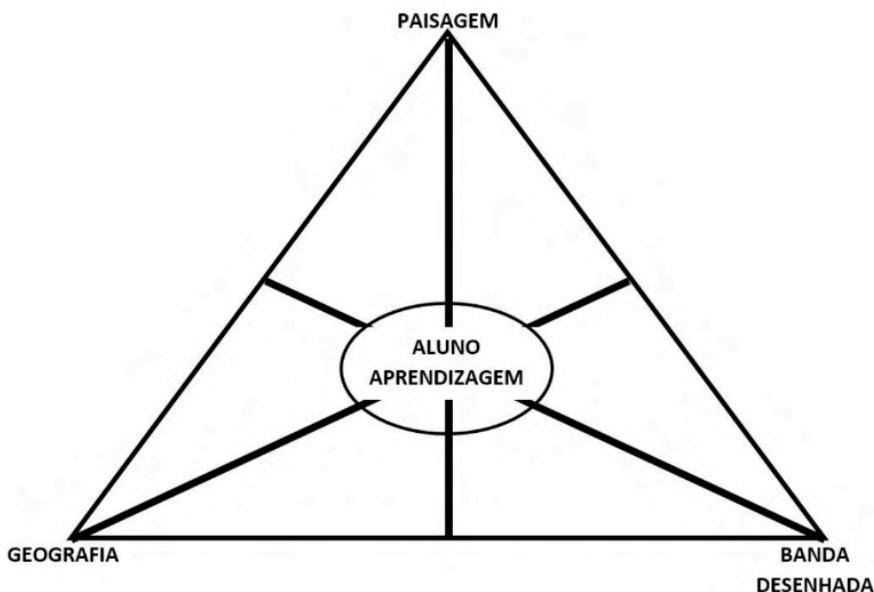


Figura 2: Aluno como centro da experiência de aprendizagem, no contexto do projeto (Elaboração própria).

O sistema educacional ao longo do século XX sofreu mudanças nas didáticas e pedagogias, desde logo a digitalização e onnipresença da informação. Outra mudança está relacionada os espaços de aprendizagem. Para além da sala de aula tradicional, podemos converter todos os espaços - de lazer, públicos ou privados, as casas dos alunos - em áreas de trabalhos escolares.

O mundo digital permite essa mudança e transformou definitivamente o paradigma: do livro didático ao laptop, da biblioteca de escola, onde o paradigma era "Gutenberguiano", para o livro digital. A diferença é a criação de um novo ecossistema interconectado, de fácil acesso ao conhecimento, com alguns riscos e com infinitas possibilidades positivas.

Todos aceitam o ambiente digital e as inevitáveis mudanças, mas, dentro da escola, a maior parte dos atores, excetuando os alunos, está a funcionar sem aplicar ou ter em conta as novas metodologias que são muitas vezes suporte do despertar da criatividade e do pensamento crítico. Robinson (2015). chama a atenção para o facto da escola ainda privilegiar o conhecimento académico como sinal de verdadeira inteligência. Não obstante, as pessoas criativas são frequentemente discretas academicamente, e nas escolas não se distinguem como aqueles que obtêm as melhores classificações; felizmente, começam a ter sucesso fora do sistema educacional. O novo ambiente digital, valoriza não apenas aspetos cognitivos, mas também capacidades talvez mais prementes e necessárias para

o século XXI.

Prensky tem uma atitude interessante expressa no seu artigo de 2001:

“These differences go far further and deeper than most educators suspect or realize. “Different kinds of experiences lead to different brain structures” says Dr Bruce D. Berry of Baylor College of Medicine. As we shall see in the next installment, it is very likely that our students’ brains have physically changed – and are different from ours – as a result of how they grew up. But whether or not this is literally true, we can say with certainty that their thinking pat-terns have changed.” (Prensky, 2001:3).

Os professores terão que alterar a sua postura, sem por em causa o seu conhecimento. Teremos de interiorizar que aprendemos uns com os outros e fazemos pesquisas e projetos conjuntamente. A ideia de aprender primeiro e colocar em prática posteriormente não é o caminho dos "nativos digitais": aprendem fazendo. Temos que aprender uma nova maneira de comunicar, porque a realidade altera-se, mas nunca volta para trás ou se mantém imutável.

O professor será um orientador e mostra algumas das várias formas de resolver problemas, portanto; o professor é o responsável por criar um ambiente que estimule o pensamento crítico e a criatividade. Por um lado, implementa o processo de aprendizagem; por outro, é o fundamento e a base científica que possibilita aos alunos seguir os melhores caminhos para chegar a uma conclusão ou resolver um problema real.

A escola tem o dever de educar e não apenas de transmitir conhecimento científico valorizando os seus alunos como cidadãos interventivos, críticos e colaborativos nas soluções dos problemas da sua comunidade.

1 | PAISAGEM E PENSAMENTO CRÍTICO

A importância da paisagem na Geografia é consensual, porém, a forma como abordamos o conceito não é unânime. A metodologia de abordagem e a atitude em relação à paisagem depende da posição teórica do observador que analisa e problematiza o cenário que está à sua frente. Tradicionalmente, a geografia define a paisagem como uma parte do território que se pode abarcar com o olhar; mas diante da realidade, cada pessoa pode descrevê-la, lê-la e interpretá-la com a sua própria visão.

De forma generalista, podemos encontrar duas abordagens para o conceito de paisagem. Uma que considera o espaço socialmente construído, onde as várias tensões sociais estão refletidas, inerentes ao uso do território que advém da forma como os Homens estruturaram a sociedade. Este ponto de vista está ligado a escolas radicais e a uma análise marxista da sociedade e do território.

“Quase ao mesmo tempo, o conceito de Território (algo que remete de imediato para a ideia de um espaço geográfico socialmente apropriado, regulado e construído). veio provocar uma nova inflexão no percurso da Geografia. O radicalismo inicial, de raiz

marxista e politicamente empenhado, traz a Geografia para o campo sociológico, centrando a explicação do Território como produto/construção social, lugar de confronto, de tensões, de conflitos de uso e de apropriação e transformação.” (Domingues, 2001:57).

Outra abordagem à paisagem está ligada às escolas humanistas e culturalistas que observam a realidade de forma mais individualizada, dentro de um contexto cultural. Estas escolas afirmam que o conceito de paisagem é um produto não apenas cultural, mas também de uma experiência individual; provém dos sentidos, da maneira como se sente e nos ligamos ao espaço que nos rodeia. A paisagem é uma realidade pessoal que cada um constrói, é subjetiva. Nesta abordagem, dois nomes de referência, como Cosgrove e Yi-Fu-Tuan, construíram uma posição em relação à paisagem que a torna uma experiência particular, baseada na realidade vivida de um espaço.

“Este tipo de abordagem encontra-se basicamente entre os autores das correntes ditas da Geografia das Representações, ou mais no cerne da Geografia Humanista, correntes que aproximam a geografia das tendências fenomenológicas e existencialistas também em expansão noutras ciências sociais. Assim, por exemplo, COSGROVE (1984:13), diz que a paisagem é «o mundo exterior mediatizado pela experiência subjectiva dos homens, portanto um modo de ver o mundo», enquanto para TUAN (1979:89), trata-se de «uma imagem integrada, construída pela mente e pelos sentidos»” (Barata Salgueiro, 2001:45).

A nossa posição é próxima desta última perspectiva; no entanto, não negamos a importância da construção social e coletiva da paisagem. Porém, o significado do que vemos é marcadamente construído pelas experiências que se vivem num espaço e, conseqüentemente, influencia a imagem sobre o mesmo e de como o interpretamos.

Neste projeto a segunda abordagem está mais ligada ao universo infantil; as crianças vivem a paisagem experienciando-a. Estabelecemos conexões com o espaço; a paisagem não está somente ligada ao sentido da visão; construímos uma imagem da realidade com que somos confrontados também por sons, cheiros, luz e experiências que vivemos nesse espaço.

“As múltiplas pesquisas sobre a paisagem têm feito ressaltar a importância de novas dimensões, que vão para lá da simples apreensão visual ou da resultante das relações entre o Homem e o Meio. Por um lado, têm valorizado a importância de outros sentidos na apreensão das paisagens (o olfato, o ouvido, o tato). e, por outro lado, como o notaram Phillipe e Geneviève Pinchemel, têm sido reveladas nas «novas paisagens» outras dimensões valorativas, para além da «paisagem como quadro da vida»: paisagem-património, paisagem-valor de identidade, paisagem recurso (Pinchemel e Pinchemel, 1992: 377).” (Gaspar, 2001:85).

A observação de uma paisagem é, desta forma, uma ferramenta poderosa para a educação e desenvolvimento do pensamento crítico.

“Exercise of observation is, then, one condition of transformation of impulse into a purpose. As in the sign by a railway crossing, we have to stop, look,

lis-ten. But observation alone is not enough. We have to understand the significance of what we see, hear, and touch. This significance consists of the consequences that will result when what is seen is acted upon” (Dewey, 1938/1997:68).

2 | PENSAMENTO CRÍTICO

Em 1938, J. Dewey escreveu sobre pensamento reflexivo e experiências significativas para construir um novo paradigma na educação. Provou-se que os alunos que tenham a possibilidade de viver e lidar com práticas de aprendizagem significativas, associadas a problemas reais, ajudam a tornarem-se intervenientes e críticas face à realidade.

“This view would be more credible if any systematic effort, beginning with early education and carried on through the continuous study and learning of the young, had ever been undertaken with a view to making the method of intelligence, exemplified in science, supreme in education. There is nothing in the inherent nature of habit that prevents intelligent method from becoming itself habitual; and there is nothing in the nature of emotion to prevent the development of intense emotional allegiance to the method.” (Dewey, 1938/1997:83).

Dois abordagens principais para o chamado pensamento crítico; por um lado, existe uma abordagem mais ligada ao raciocínio lógico; por outro lado, investigadores mais ligados à psicologia cognitiva. Esta última perspectiva, relacionada com a abordagem construtivista e socio-construtivista da educação, defende que as atividades de aprendizagem emergem da interação entre ambiente, recursos didáticos e as pessoas que envolvem a criança (professores e outros pares). Quando estão a procurar construir a sua visão da realidade baseada no conhecimento que vão adquirindo. Essas relações são destacadas como uma das chaves da educação atual. Dewey refere o seguinte: “apesar de todo o pensamento resultar em conhecimento, em última análise, o valor do conhecimento está subordinado ao uso do pensamento” (Dewey, 2007, 139).

As contribuições da psicologia do desenvolvimento, de autores como Piaget, Vygotsky ou Bruner são importantes bases para abordagens educacionais; no entanto, gostaríamos de introduzir, como ferramenta didática para o desenvolvimento do pensamento crítico, as narrativas, tal como propõe Kieran Egan. Em contextos educacionais, Egan (1992). afirma que selecionar narrativas de acordo com os estádios de desenvolvimento educacional das crianças é uma maneira eficaz não apenas de desenvolver o pensamento crítico, mas também de introduzir conceitos complexos. Já conduzimos experiências, em jardins de infância, orientadas para o desenvolvimento do pensamento crítico, a partir da observação da paisagem. A observação do espaço, a compreensão, análise e postura crítica deve ser estimulada desde tenra idade – é tão essencial para o desenvolvimento das crianças, como a matemática ou a língua materna.

A observação cuidadosa do espaço fornece-nos informações sobre a realidade,

mas também indica caminhos de intervenção e pistas para mitigar, corrigir e melhorar a paisagem. Yi-Fu Tuan, em "Topofilia" (1974:160), escreve: "A Geografia Humanista busca uma compreensão do mundo humano através do estudo das relações das pessoas com a natureza, seu comportamento geográfico, bem como seus sentimentos e ideias sobre espaço e lugar."

3 | BANDA DESENHADA - UMA FERRAMENTA DIDÁTICA

A Banda Desenhada é uma forma de narrativa, que combina desenho com um texto mínimo. Todos gostamos de histórias, talvez por isso que gostamos de ler romances, ir ao cinema, assistir a novelas/séries ou ouvir alguém contando um acontecimento interessante.

"Todo o texto narrativo, independentemente do(s). Sistema(s). semiótico(s). que possibilita(m). a sua estruturação, se especifica por nele existir uma instância enunciativa que relata eventos reais ou fictícios que se sucedem no tempo – ao representar eventos, que constituem passagem de um estado a outro estado, o texto narrativo representa também necessariamente estados - originados ou sofridos por agentes antropomórficos ou não, individuais ou coletivos, e situados no espaço do mundo empírico ou de um mundo possível." (Aguir e Silva, 1988: 597,598).

Esta forma de arte pode ser definida de acordo com várias visões que refletem uma posição teórica em relação à Banda Desenhada: neste contexto, escolhemos a definição proposta por Reis e Lopes:

"A banda desenhada constitui uma modalidade narrativa de extensão variável, cujo fundamental suporte expressivo é a imagem gráfica, acompanhada ou não por um texto verbal e elaborada de acordo com específicos procedimentos técnicos, destinados a inculcar no conjunto de signos icónicos que integram o relato a sua narratividade própria" (Reis e Lopes 1994:45).

Se excluirmos a expressão 'Banda Desenhada', pode pensar-se que estamos a falar de cinema! Talvez essa seja a razão pela qual tantos "quadrinhos" têm fácil transposição para cinema. Certamente, os desenhos de narrativa são uma das formas mais antigas que a humanidade tem usado para transmitir situações relativas a modos de vida e ao quotidiano. A Banda Desenhada é provavelmente a mais antiga manifestação de história e cultura de que temos registo, ou não fossem as gravuras e pinturas rupestres o registo de modos de vida que ficaram expressas pela imagem, ainda que sem texto.

Assim, parece lógico que nas escolas se utilize a Banda Desenhada como motivação, para transmitir conhecimentos, mensagens e desenvolver capacidades tão importantes, como contar histórias, escrever, selecionar informações, sintetizá-las, desenhar e familiarizar-se com outras realidades de forma agradável. Mas a história da Banda Desenhada, no passado recente, esteve quase sempre relacionada com recreação e literatura de fraca qualidade, estando ao serviço de interesses económicos e publicitários. Tendo isso em mente, seria estranho que na escola se utilizasse um recurso de "baixa

qualidade".

"Essa inegável popularidade dos quadradinhos, no entanto, talvez tenha sido também responsável por uma espécie de "desconfiança" quanto aos efeitos que elas poderiam provocar em seus leitores [...] os adultos tinham dificuldade para acreditar que, por possuírem objetivos essencialmente comerciais, os quadradinhos pudessem também contribuir para o aprimoramento cultural e moral de seus jovens leitores." (Vergueiro, Waldomiro, 2004:8).

A visão de que a Banda Desenhada é uma arte menor está profundamente errada. A utilização de romances, contos ou textos, é normal e recorrente no ensino, mas pode não ser tão eficaz como a Banda Desenhada; a questão de usá-la como recurso depende da qualidade e adequação da escolha ao objetivo didático que se pretende. Cabe ao professor ter a noção do que é bom para os seus alunos e estar preparados para fazer uma opção de qualidade sobre os livros a ser utilizados em contexto da sala de aula. O poder da Banda Desenhada, como recurso didático, é bem conhecido e é usado há décadas. Permite motivação e proporciona às turmas um ambiente de espontaneidade e relaxamento, o que predispõe as crianças a aprender, desde que tenham tarefas que as orientem na busca de conhecimento, de acordo com os objetivos propostos e definidos. Acreditando que esta ferramenta é capaz de mobilizar os alunos do 1º Ciclo e levá-los a olhar a paisagem de maneira crítica e interventiva, pretendemos colocar em prática este projeto, onde o trabalho final das crianças será criar pequenas Bandas Desenhadas a partir da observação e comparação das paisagens, locais com Banda Desenhada das histórias e aventuras que leram e viram.

4 | METODOLOGIA

O objetivo principal da investigação é explorar possibilidades de introduzir didáticas específicas, da Geografia, com linguagens de acordo com o imaginário infantil, neste caso, introduzindo a Banda Desenhada.

Optou-se nesta investigação por uma metodologia de Investigação/Ação. O método permite simultaneamente ao trabalho dos professores titulares com as crianças se possa avaliar o desenrolar da experiência em contexto escolar. Parte-se do princípio de colaboração entre as partes (quem propõe a investigação, professor titular da turma e as crianças). para construir um caminho didático apoiados em resolução de problemas, valorizado não apenas os aspetos cognitivos, mas também os processos. Valoriza, assim, o qualitativo, e a análise de conteúdo, mais do que um enquadramento quantitativo que pudesse ser imediatamente extrapolado.

O objetivo principal deste estudo é explorar possibilidades de introduzir didáticas específicas, da Geografia, com linguagens de acordo com o imaginário infantil, neste caso, introduzindo a Banda Desenhada, no 1º Ciclo do Ensino Básico.

Convidámos turmas do 1º Ciclo (3º e 4º anos). do concelho de Portalegre, a participar

nas atividades de leitura de livros do Tintin e visionamento dos respectivos vídeos. A atividade enquadrou-se no Estudo do Meio e de acordo com as Aprendizagens Essenciais. Pretende-se apresentar às crianças atividades lúdicas, que através da paisagem, apresentada na Banda Desenhada e a comparação da realidade regional possam realizar uma análise crítica que observam. Pretendemos criar um ambiente lúdico, longe da sala de aula tradicional. Comentando as paisagens dos livros e comparando-as com fotografias da realidade local as crianças vão estabelecendo paralelos. Focámo-nos nas formas de relevo, na organização dos lugares e cidades, e salientámos as diferenças entre o desenhado e as paisagens locais.

A última tarefa foi o desenho de uma prancha do livro, recontando uma parte das aventuras de Tintin, como se esta ocorresse na paisagem local. A ideia é valorizar o local e facilitar a integração das crianças no enredo e na narrativa e, simultaneamente, contactar com realidades diferentes, questionar os espaços e pensá-lo criticamente. A transposição da ação de uma realidade para outra obriga as crianças a questionar os condicionamentos e as razões para diferentes ocupações diferentes dos espaços, estimulando o pensamento crítico face à realidade.

Os docentes colaboradores preencheram uma ficha de observação das atividades, adaptada da ficha utilizada pela Universidade de Lovaina em estudos do pré-escolar. A questões de observação da ficha prendem-se essencialmente com a concentração, motivação e empenho nas atividades aferindo o grau de concretização, compreensão e interiorização dos temas propostos. Os trabalhos resultantes desta metodologia revelaram que as crianças questionaram a realidade indireta (álbum de Banda Desenhada). e a direta (o seu contexto local – vila ou cidade e espaços naturais envolventes), discutiram e decidiram em colaboração entre pares e com o docente, e conseguiram perceber as dificuldades espaciais de transpor a ação de uma realidade para outra.

5 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os produtos finais, pequenas sequências, histórias ou pranchas, variam de qualidade e tamanho, conceito, transposição do argumento e cuidado com a paisagem. Todos têm valor intrínseco, mas alguns conseguem uma síntese dos objetivos mais cabal, outros cumprem apenas algumas partes do que era pedido. Esta variação dependeu da interpretação dos docentes, da maior ou menor liberdade criativa permitida, da imaginação das crianças e da sua capacidade de concretizar o que tinham em mente.

Segundo os docentes, a adesão às tarefas foi grande e a disponibilidade dos titulares das turmas para equilibrar o projeto com a vontade dos alunos e o normal decorrer das atividades letivas foi fundamental para que não se sentissem frustrados por não dedicarem mais tempo ao Tintin. Os resultados da ficha de observação foram muito elevados demonstrando que as crianças estavam muito empenhadas e concentradas nas

suas tarefas, retiraram prazer nas atividades a que se propunham e gostaram de aprender e transpor as aventuras de Tintin para a sua realidade. Foi interessante observar nas pranchas finais o herói de Hergé a correr nas ruas de uma pacata vila alentejana.

Na maioria dos trabalhos ocorre com frequência a presença de peças típicas e onnipresentes na paisagem urbana: sinais de trânsito, semáforos, passadeiras de peões, cabos de eletricidade ou telecomunicações, luminárias públicas e mobiliário urbano.

Nas escolas situadas na área do Parque Natural da Serra de São Mamede, foram escolhidas as histórias “Tintin no Tibete” e “O Ídolo Roubado”, por poderem representar cenários passíveis de serem transpostos para a realidade local. As soluções encontradas pelos docentes, mas principalmente sugeridas pelos alunos, apontaram para a construção de pequenas narrativas; a transposição da história ficou ao critério das crianças.

A tarefa de construção de cenários e novas realidades, nas pequenas pranchas de desenho, baseou-se no estudo dos aspetos físicos e naturais da Serra de São Mamede. Inseridas no meio rural e com um contacto diário com o ambiente natural, as crianças têm um background de conhecimentos bastante completo sobre o local. Em passeios de família e brincadeira, conhecem as ribeiras e o rio, cascatas, vários animais, plantas e outras curiosidades. Este saber não invalidou que em contexto de sala de aula as crianças falassem, discutissem e consultassem, com curiosidade, informações sobre o Parque Natural.

A opção de construir novas histórias de raiz, torna difícil o desenho da realidade florística. Por exemplo, para uma criança, desenhar uma azinheira ou uma oliveira é aproximadamente igual; a forma da copa arredondada é semelhante, como não podia deixar de ser. Mas em termos de alguns modelados, ribeiras, cascatas ou grutas, os desenhos refletem a transposição de um ambiente de montanhas de grande altitude, ou floresta tropical, para os mais suaves e temperados ambientes da serra de São Mamede.

Algumas curiosidades sobre a representação do meio local, como a víbora cornuda ou cascatas, são referências para as crianças. Mostram que sabem o comportamento da víbora, assinalando que é perigosa, mas caso não seja incomodada, não representa perigo de maior. Quase todas as histórias falam de amizade, de busca de amigos e defesa contra perigos e adversidades, tal como acontece nas narrativas de Basse na Banda Desenhada utilizada.

A experiência mais bem-sucedida neste projeto foi a da escola de Alegrete. O sucesso deveu-se à estratégia que o professor conseguiu implementar. O colega pediu-me uma história em que parte da ação ocorresse num castelo. Conhecendo a vila, o álbum que me pareceu mais adequado foi a “Ilha Negra”, com um argumento simples, mas cativante. Na pista de uma rede de falsários, Tintin vai até uma assustadora ilha, na Escócia, com um castelo, onde consegue descobrir e aprisionar os malfeitores.

A primeira tarefa foi a leitura do livro em conjunto - procedimento comum em todas as salas participantes - seguindo-se o visionamento do vídeo. Numa segunda fase, apesar

da pandemia, conseguiram fazer um pequeno itinerário pela vila. Tiraram fotografias, que depois de fotocopiadas ficaram à disposição dos alunos. Foram espalhadas pelo chão, pelas mesas, na secretária, e o espaço livre foi ocupado por folhas retratando a vila. Cada aluno escolheu a prancha que o mais cativou e reproduziu a história, como se tivesse ocorrido em Alegrete - da Escócia e Inglaterra para Alegrete.



A imagem é apenas um exemplo de um conjunto mais vasto, onde podemos perceber o todo o processo de raciocínio que levou a transpor a ação da história para o meio local. A escolha do álbum, feita por nós, exigem um conhecimento tanto da coleção de aventuras como da paisagem local, facilitando a identificação dos alunos com os espaços da história e na sua vila. A consideração e respeito por um património, o castelo da vila, como cenário de uma aventura, proporcionou aos alunos uma nova visão da sua realidade quotidiana. O que pouco notavam ou valorizavam foi elevado a espaço de aventuras.

6 | CONCLUSÕES

O objetivo mais global de todo o projeto foi conseguir que as atividades e estratégias didáticas contribuíssem para a educação e percepção espacial das crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico. Este desiderato consubstanciar-se-ia na observação direta (local). e indireta (Banda Desenhada). da Paisagem, num processo de questionamento da realidade, estimulando, desta forma, o pensamento crítico sistemático e a construção autónoma do conhecimento. Os resultados deste percurso de aprendizagem permitiriam provar que a

paisagem é um instrumento para desenvolver o conhecimento do mundo e para a aquisição de conhecimentos e conceitos geográficos básicos, em estádios etários precoces.

Um segundo conjunto de objetivos, e hipóteses a provar, estava relacionado com as metodologias específicas da Geografia, e estratégias didáticas, para conduzir os alunos ao processo de construção do seu próprio conhecimento. Assim, queríamos testar e provar que a Banda Desenhada, sendo uma linguagem familiar às crianças, se constituiu como um meio eficaz de ensinar e aprender Geografia.

Terminadas as atividades, já com os produtos finais analisados, retirámos um conjunto de conclusões.

Concluimos que a paisagem é, de facto, uma ferramenta didática extremamente completa para um vasto leque de temas. Em termos pedagógicos e didáticos, a observação do entorno é potenciadora de múltiplas abordagens, no campo das ciências humanas e naturais. Na paisagem, fica registada a dinâmica da natureza e a ação humana. Trabalhar sobre a realidade visível é um exercício integrador de vários campos do saber. O facto de ser um recurso sempre presente e isento de custos, a sua utilização escolar/científica deveria ser frequente. Quando analisamos a paisagem podemos apreender e compreender diversos conceitos e retirar dados, que nos ajudam na perceção e entendimento do real. Tendo em conta estas várias facetas, a paisagem deveria também ser utilizada em idades precoces, como instrumento de aquisição de saberes, para desenvolver o potencial de aprendizagens múltiplas.

Pensar sobre a realidade, na sua diversidade, é sempre um processo de questionamento. Todo o pensamento é, por natureza, crítico. Somos incapazes de olhar, saber de um fenómeno ou realidade, sem que tenhamos uma opinião. O cérebro não é amorfo.

Quando apresentámos às crianças atividades centradas na observação da paisagem, estávamos, concomitantemente, a pedir-lhes que a interrogassem de forma a compreendê-la. O exercício de transposição de uma ação para realidades diferentes conduziu os alunos a colocar diversas questões e a procurar as respostas. Em cada ciclo, são sempre postas novas perguntas, cada vez mais complexas. A busca de explicações torna-se também mais intrincada e sempre com novos conceitos, que se vão acumulando e conduzem a um mais amplo conhecimento, de nível superior ao estágio anterior. Este processo acaba por ser um ciclo em espiral: Paisagem – observação – questionamento/pensamento crítico – busca de respostas – soluções – (novamente). Paisagem. As histórias aos quadrinhos, vivendo da imagem, são uma linguagem universal. Na era digital, a imagem é a base das mais variadas mensagens. As crianças, quer a nível institucional (creches, pré-escolar, escolas...), quer a nível familiar (televisão, computadores, smartphones...), são ensinadas e aprendem pela imagem, ou com o seu suporte (ilustrações várias). Ao inserirmos a Banda Desenhada no ensino, estamos a utilizar uma linguagem que compreendem e que lhes é natural. A partir do cenário desenhado, sem se aperceber, a

criança está a recolher informações, a conhecer novas realidades, a desenvolver conceitos e a construir o seu próprio conhecimento. O que se conseguiu concretizar no projeto foi cruzar estes quatro vetores, em proveito da aprendizagem das crianças.

O objetivo mais global que assinalámos, a “educação e percepção espacial das crianças”, foi alcançado. As crianças pensaram o espaço próximo e conheceram e retiraram informações sobre realidades distantes. O trabalho obrigou docentes e alunos a estar focados na compreensão do espaço, interpretando-o com o objetivo de transpor uma narrativa de um espaço distante, para o local. O olhar para a realidade espacial quotidiana com outra perspetiva, deu-lhe um novo valor, significado e signifiante. Para implantar uma ação no espaço conhecido, local, obrigou-os a estudá-lo sob diversos ângulos e do ponto de vista de diversos saberes. O espaço e o seu estudo foi integrador e potenciador de novos conhecimentos. As Bandas Desenhadas e as sequências trabalhadas revelam cuidado, estudo prévio e capacidade de pensar o espaço em função de uma nova utilização – cenário de uma história de aventuras.

A análise dos produtos e as informações dos colegas provam que a paisagem é um instrumento eficaz para desenvolver o conhecimento do meio natural e humano e construir conhecimento geográfico.

Como conclusão geral, podemos afirmar que a estratégia e os objetivos foram alcançados. Os trabalhos das crianças demonstram como a paisagem esteve no centro do projeto e a Banda Desenhada provou ser uma ferramenta didática que preenche o imaginário infantil e se assume como linguagem capaz de introduzir conhecimentos espaciais, incluídos no programa de Estudo do Meio.

Nenhuma investigação ou projeto didático deve ser um fim em si mesmo. Os resultados, sendo conclusivos, deixam em aberto novos caminhos de pesquisa. A repetição do projeto, num âmbito temporal mais alargado e sem as restrições inerentes ao confinamento, provocado pela Pandemia do SARS-CoV 2, poderiam permitir resultados ainda mais expressivos.

O recurso às novas tecnologias, a apresentação de aplicações e a exploração das possibilidades digitais será outra linha de investigação interessante. Os meios tecnológicos tendem a ser mais acessíveis, e em maior número nas escolas. As salas laboratoriais estão a ser prioridade de ação para as equipas diretivas dos Agrupamentos escolares, o que poderá incentivar os docentes a trabalhar com instrumentos e linguagens mais próximas dos alunos. As escolas que participaram no projeto têm apenas um computador por sala, sendo um aparelho muito antigo, lento e desajustado das oportunidades digitais atuais. Ainda nos deparámos com dispositivos cujo processador Pentium IV, torna impossível correr alguns programas de simulação ou jogos. Outra hipótese de desenvolvimento de investigações seria o acompanhamento destas crianças, com atividades e tarefas adequadas ao próximo Ciclo de Ensino, utilizando novamente a paisagem e a Banda Desenhada.

O que é essencial e mais relevante a não perder de vista: é dar às crianças e

jovens a possibilidade de aprenderem com recurso a novas linguagens, tendo presente a PAISAGEM.

REFERÊNCIAS

1. Azinheiro, Vasco Luís Silva Santos (2014). A Utilização da Banda Desenhada nas Aulas de História e Geografia do 3º Ciclo e do Ensino Secundário (Dissertação de Mestrado). Lisboa. Instituto de Educação.

2. Barata Salgueiro, Teresa (2001). Paisagem e Geografia. Finisterra, XXXVI, 72, 37-53

3. Barroso de Magalhães, Sandrina (2017). Bandas desenhadas para aprender História e Geografia. (Dissertação de Mestrado). U. Porto, FLUP. Porto

4. Cardoso, Tiago Manuel Pereira; Solé, Maria Glória Parra Santos (2017). A banda desenhada histórica como recurso e fonte historiográfica para o ensino e aprendizagem da história: um estudo com alunos do 1.º ciclo do ensino bási-co. In Livro de Resumos "Epistemologias e Ensino da História" (395-410).

U. Porto, FLUP: Porto.

5. Castro, Miguel (2019). "Unsuspected Pedagogical Resources - New teaching methods". In Varadinov Maria José et al (Editors). Proceedings of the 26th EUCLIDES Network General Meeting and International Conference on "Education and Research for the Next Decade". Portalegre. Instituto Politécnico de Portalegre

6. Commission on Geographical Education (2016). International Charter on Geographical Education (Rev 2018). Amsterdam. IGU Commission on Geographical Education

7. Dewey, J. (1997). Experience and Education. New York. Touchstone

8. Dewey, J. (2007). Democracia e educação. Lisboa. Didáctica Editora.

9. Domingues, Álvaro (2001). A Paisagem Revisitada. Finisterra, XXXVI, 72, 55-66

10. Egan, Kieran (1992). O Desenvolvimento Educacional. D. Quixote, Lisboa

11. European Commission (EC). (2012).: Assessment of key competences in initial education and training: policy guidance. Luxemburg. E.C.

12. Fernandez Enguita, Mariano (2018). Más escuela y menos aula. Madrid. Mo-rata.

13. Gaspar, Jorge (2001). O retorno da paisagem à Geografia. Apontamentos Místicos. Finisterra, XXXVI, 72, 83-99

14. Moore, Antoni B. et al (2018). Comic Strip Narratives in Time Geography. In-ternational Journal of Geo-Information, 7, 245, 1-20

15. Mota, Ana Cláudia Costa (2012). A Banda Desenhada como representação gráfica-verbal na aprendizagem de História e Geografia (Dissertação de Mestrado. Universidade do Minho. Braga

17. Mota, Ana Cláudia Costa (2012). A Banda Desenhada como representação gráfica-verbal na aprendizagem de História e Geografia (Dissertação de Mestra-do). Universidade do Minho, Instituto da Educação. Braga.

18. Nóvoa e Bandeira (2005: 63).” Evidentemente. Histórias da Educação.” repositorio.ul.pt
19. OECD (2018), Equity in Education: Breaking Down Barriers to Social Mobility, PISA, Paris. OECD Publishing.
20. OECD (2018), The future of education and skills. Education 2030. Paris. OECD Publishing.
21. Oliveira Martins, Guilherme (Coord). (2016). Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Lisboa. Minist. Da Educação/DGE.
22. Prensky, Marc (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. On the Horizon. September/October 2001 Volume 9, Number 5, 1-5
23. Reis, C.; Lopes, A. C. (1994). Banda Desenhada. In C. REIS, & A. C. LOPES. Dicionário de Narratologia. Coimbra. Almedina.
24. Robinson, Ken; Aronica, Lou (2015). Creative Schools. The Grassroots Revolution that’s Transforming Education. New York. Viking.
25. Rychen, D. S, Salganik, L. H, Mclaughlin, M. E. (2002).: Definition and Selection of Key Competencies. Contributions to the Second DeSeCo Symposium. Geneve. UNESCO.
26. Silva, Vitor Manuel, Aguiar (1988). Teoria da literatura. Coimbra. Almedina
27. Tuan, Yi-Fu (1980), Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente. São Paulo. Ed. S.A.
28. Vergueiro, W. (2004). Uso das HQs no Ensino. In W. Vergueiro, & A. Rama, “Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula”. São Paulo. Ed.Contexto.Fox, S. I. (2008). Human psychology (10th ed). Boston: McGraw-Hill Higher Education.

ÍNDICE REMISSIVO

SÍMBOLOS

1º Ciclo 144, 145, 151, 154

A

Amor 4, 23, 43, 112, 113, 114, 115

Análise de desempenho profissional 5, 132

Andróides 4, 93, 94, 97

Antropologia 31, 32, 111

Áreas rurais 14

B

Banda desenhada 5, 143, 144, 145, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158

Brasil 3, 4, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 12, 13, 19, 20, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 40, 68, 73, 77, 79, 91, 116, 119, 120, 122, 124, 128, 129, 130, 131, 142, 162, 165

Bucólica X 4, 112, 113, 114

C

Ciências humanas 1, 2, 155, 166

Conflito armado 47, 52, 60

Conhecimentos tradicionais 116, 119, 120, 121, 123, 124

Covid-19 4, 12, 75, 76, 77, 78, 80, 82, 83, 84

Cultura 4, 14, 15, 23, 24, 45, 71, 88, 89, 90, 95, 97, 99, 104, 105, 110, 118, 120, 124, 138, 150, 159, 160, 163, 165, 166

D

Diversidade 3, 120, 121, 123, 125, 128, 144, 155

E

Écloga 112, 113

Educação 2, 3, 4, 1, 2, 3, 4, 5, 8, 10, 12, 13, 20, 26, 27, 28, 29, 55, 56, 57, 59, 63, 66, 71, 74, 104, 116, 117, 118, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 128, 129, 130, 131, 143, 144, 145, 148, 149, 154, 156, 157, 158, 163, 165, 166

Educação ambiental 4, 116, 117, 121, 122, 123, 124, 125

Educação financeira 4, 126, 128, 129, 130, 131

Educação matemática 126, 129, 131

Elegia 112, 113

Encarceramento 37, 40, 63, 69, 72, 73, 74

Ensino de história 5, 159, 160, 161, 163, 165

Epicuro 112, 113, 114

Era Viking 98, 99, 100, 101, 105, 110, 111

Escandinávia 98, 99, 104, 105, 107, 109

F

Falo 41, 42, 43, 45, 46

Família 8, 11, 22, 23, 25, 48, 54, 103, 106, 108, 153

G

Geografia 75, 143, 144, 145, 147, 148, 150, 151, 155, 157, 161

Globalização 5, 75, 132, 133

H

Hanseníase 3, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 38, 39, 40

História 3, 5, 5, 19, 20, 21, 26, 29, 36, 98, 100, 104, 108, 111, 131, 133, 144, 150, 153, 154, 156, 157, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165

História cultural 98, 100, 159

I

Inclusão 3, 8, 14, 20, 25, 26, 28, 29, 48, 56

Internação Compulsória 3, 30, 31, 33, 36, 39, 40

J

Juventude 2, 3, 1, 2, 3, 4, 5, 12, 13, 72, 73, 106, 166

L

Lógica 27, 32, 39, 41, 42, 44, 93, 96, 110

M

Meio local 143, 145, 153, 154

Mito 3, 4, 41, 98, 99, 101, 104, 105, 109, 110

Mitologia nórdica 98, 99, 100, 101, 103, 109, 110

Modelagem matemática 4, 126, 127, 128, 129, 130, 131

Mulheres 3, 7, 20, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 72, 79, 83, 99, 100, 104, 106, 107, 111

N

Negociações de paz 47

P

Paisagem 5, 143, 144, 145, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 165

Pandemia 6, 12, 75, 76, 78, 82, 83, 154, 156

Participação política 3, 47, 49, 56, 57, 58

Período de transição 47, 49, 52, 55, 60

Pessoa com deficiência 3, 19, 21, 22, 24, 26, 27, 28, 29

Pós-guerra 22, 47

Povos indígenas 4, 116, 117, 119, 120, 123, 124, 125

Programa de aprendizagem 1, 2, 8, 12

R

Ragnarök 4, 98, 99, 101, 105, 108, 111

Redes sociais 14

Representações femininas 4, 98

S

Saúde 2, 4, 35, 37, 38, 54, 55, 59, 70, 75, 76, 82, 114

Segurança 33, 48, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74

Seletividade 3, 63, 66, 68, 72, 73

Sociedade 2, 8, 10, 19, 20, 21, 22, 24, 25, 26, 27, 28, 32, 33, 34, 35, 36, 38, 39, 40, 48, 51, 53, 55, 56, 57, 63, 64, 65, 69, 73, 98, 99, 101, 104, 105, 108, 109, 110, 119, 120, 122, 124, 127, 128, 139, 140, 143, 147, 160, 163

Sufrimento social 30, 38

Sustentabilidade 116, 117, 119, 123

T

Tolerância zero 3, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 71, 73, 74

Trabalho 3, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 19, 25, 28, 30, 31, 32, 48, 54, 61, 63, 65, 66, 73, 80, 81, 98, 100, 101, 106, 110, 132, 134, 136, 137, 141, 142, 151, 156, 159, 160, 161, 165

Turismo cultural 5, 159, 160, 163, 164, 165

V

Violência 48, 50, 51, 55, 56, 58, 64, 65, 66, 67, 70, 71, 73, 162

Virgílio 4, 112, 113, 114, 115

W

Web 2.0 3, 14, 15, 16, 17, 18

CIÊNCIAS HUMANAS: DIÁLOGO E POLÍTICA DE COLABORAÇÃO

🌐 www.atenaeditora.com.br

✉️ contato@atenaeditora.com.br

📷 @atenaeditora

📘 www.facebook.com/atenaeditora.com.br



Atena
Editora
Ano 2022

CIÊNCIAS HUMANAS: DIÁLOGO E POLÍTICA DE COLABORAÇÃO

🌐 www.atenaeditora.com.br

✉️ contato@atenaeditora.com.br

📷 @atenaeditora

📘 www.facebook.com/atenaeditora.com.br



Atena
Editora
Ano 2022