

Paisagem, ambiente e banda desenhada

Landscape, environment and comics

DOI:10.34117/bjdv8n2-313

Recebimento dos originais: 07/01/2022

Aceitação para publicação: 19/02/2022

Miguel Castro

Pós-doutorado em Geografia

Instituto Politécnico de Portalegre. Portugal

CEGOT- Centro de Estudos de Geografia e

Ordenamento do Território- Un. Coimbra

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais

Endereço: Praça da República, 23-257300-109 Portalegre-Portugal

E-mail: miguelcastro@ipportalegre.pt

RESUMO

O projeto pretende desenvolver o pensamento crítico e espacial, bem como a Educação e sensibilização ambiental, a partir da observação da paisagem, com o auxílio da Banda Desenhada. O trabalho vem na sequência de uma experiência realizada no pré-escolar. A experiência parte da Banda Desenhada, permitindo o conhecimento indireto de várias paisagens e o desenvolvimento de observação crítica face ao ambiente natural. Discutiremos os conceitos de paisagem, pensamento crítico e utilização da Banda Desenhada como instrumento didático para o 1º Ciclo do Ensino Básico. O objetivo vai de encontro a um contexto que a escola enfrenta: um mundo em rápida mudança e a passagem de um ambiente “Gutenberguiano” para outro digital; assim, pretende-se cativar os alunos para a educação ambiental, através da observação da paisagem com uma linguagem próxima dos seus interesses. A criança olha a paisagem de uma forma “Impressionista”, focando a atenção em pormenores e propõe alterações e intervenções funcionais. O trabalho sustenta-se teoricamente em Kieran Egan e a abordagem à paisagem é essencialmente baseada em Yi-Fu-Tuan, a banda desenhada será “Tintin”. Esta personagem é um viajante e Hergé, embora polémico, destaca-se pelo rigor dos ambientes/paisagens retratados (naturais e humanos) permitindo a construção de atividades em que as crianças tomem conhecimento de outras realidades e transponham esse olhar para o ambiente que lhes é próximo, com sentido crítico.

Palavras-chave: Paisagem, ambiente, banda desenhada, 1º Ciclo .

ABSTRACT

The project intends to develop critical and spatial thinking, as well as environmental education, based on the observation of the landscape, with the help of Comics. The work follows the line with a previous kindergarten experience. The Comics will allow the indirect knowledge of various landscapes and the development of critical observation in relation to the natural environment. We will discuss the concepts of landscape, critical

thinking and the use of Comics as a teaching tool for the 1st Cycle of Basic Education. The objective is to adequate teaching to a context of a world in a fast changing rhythm, and in a transition from a “Gutenberg” environment to a digital one; thus, the project intends to captivate students for environmental education, by observing the landscape in a language close to their interests. The child looks at the landscape in an “Impressionist” way, focusing attention on details and proposing changes and functional interventions, which develops their critical thinking. The work is theoretically supported on Kieran Egan and the approach to the landscape is essentially based on Yi-Fu-Tuan. The comics will be “Tintin”. This character is a traveler and Hergé stands out for the rigor of the environments/landscapes portrayed (natural and human), allowing the construction of activities in which children learn about other realities and transpose this look to the local environment.

Keywords: Landscape, environment, comics, 1st Cycle .

1 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.

Nóvoa atribui a Dewey a frase: “há exatamente a mesma equação entre o ensino e a aprendizagem do que entre a venda e a compra”; esta provocação pode chocar visões sobre a Escola, mas num ponto todos estamos de acordo – 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. Ela 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 velocidade da mudança é tal, que não podemos continuar presos à quantidade de conhecimentos que a escola quer transmitir/ensinar, mas sim preparar os alunos para investigar e procurar informação válida, para poderem aplicar e resolver problemas de um mundo cada vez mais complexo e integrado.” (Castro, 2019:15)

Com o mundo em rápida transformação, assistimos a uma escola enclausurada em salas semelhantes às do séc. XIX e com metodologias similares às do último quartel do

século passado. Porém, quando saímos os portões dos edifícios, a realidade é a do XXI – digital, tecnológica e experiencial. É necessário contribuir para a formação de cidadãos capazes de viver e concorrer para uma sociedade que se guie por valores e competências do século XXI:

“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)

O ambiente, e consequentemente, a paisagem são centrais neste projeto que pretende explorar linguagens que estejam de acordo com o imaginário infantil. O estudo da imagem é de grande interesse no contexto da didática da Geografia e da Educação Ambiental, 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 e de educação ambiental, no 1º Ciclo, a partir da observação da paisagem?

Para responder à questão introduziremos atividades e estratégias didáticas que contribuam para a formação de cidadãos interventivos, ligados à realidade local e, simultaneamente, com conhecimento do global.

A Banda Desenhada contém em si narrativa e imagem, fazendo uma síntese que está de acordo com o imaginário infantil, mas que também proporciona conhecimento de realidades próximas ou distantes, assumindo um manancial de informações geográficas. A utilização da Banda Desenhada como instrumento didático não é a primeira vez que é utilizada no ensino; no entanto, aplica-la a um contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico e com a estratégia e metodologia que aplicaremos nesta investigação cremos ser inovador. Existem casos de aplicação da Banda Desenhada em contexto didático, mas focados em níveis de ensino mais avançados. São orientados para a História e Geografia, no 3º Ciclo do Ensino Básico 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 declara:

“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 Geo-graphical Education, 2019)

A utilização da paisagem e a possibilidade que a Banda Desenhada permite de conhecimento de outros espaços que não apenas o local está de acordo com um a das posturas 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 a práticas pedagógicas no ensino do Estudo do Meio no 1º Ciclo através de metodologias participativas, interativas e colaborativas (PBL ou Solving Problems) 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! Este exercício é Educação Ambiental! A observação da paisagem de forma crítica e sistemática é um dos caminhos para o raciocínio geográfico e parte essencial para o sucesso no ensino de futuros cidadãos consciente e interventivos face ao ambiente.

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, que exige outros saberes, para além de conceitos científicos e académicos.

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:

2 ENQUADRAMENTO TEÓRICO

O sistema educacional ao longo do século XX sofreu mudanças nas didáticas e pedagogias. A principal diferença entre a escola do século XX e a atual é essencialmente a mudança no paradigma educativo e de contexto global. A vulgarização e onnipresença do ambiente digital, alterou o sistema educacional.

Outra mudança inevitável está relacionada os espaços de aprendizagem. Para além da sala de aula tradicional, podemos converter progressivamente todos os espaços - de lazer, públicos ou privados, as casas dos alunos - em áreas de trabalhos escolares, ou seja, 'novos' espaços de aprendizagem. A sala de aula do futuro não é apenas uma transformação da sala de aula tradicional, que é cada vez mais digitalizada. Todo o espaço escolar deverá dar a possibilidade de aprender e trabalhar constituindo-se como espaço de aprendizagem.

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, mas com infinitas possibilidades de sucesso.

“Será pronto difícil que haya alguna escuela sin navegadores, ordenadores ni videojuegos, pero no parece disparatado que una utilice realidad virtual, pero otra no, unas tabletas, pero otras portátiles, etc., y, en ese sentido, podremos decir de ellos que son instrumentos a elegir. Pero lo que debería estar fuera de discusión es que no podrán ser excluidos de la escuela todos esos instrumentos, porque el conjunto de ellos no es un instrumento sino un entorno; o mejor dicho, el entorno, el ecosistema en que ya se desenvuelve básicamente la información y la comunicación y, por consiguiente, el aprendizaje.” (Fernandez Enguita, 2018:170)

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 ligadas à digitalização, e que são muitas vezes suporte do despertar e do desenvolver da criatividade e do pensamento crítico. Dentro da sala de aula o movimento de mudança e transformação global, que estrutura a nossa vida quotidiana, fica uma espécie de universo paralelo. Estranho é, no entanto, que fora do espaço “sala de aula”, nos pareça normal o recurso e utilização dos novos meios digitais que nos li-gam ao mundo.

Fernandez Enguita disse, num congresso em 2018, que a inovação mais popular usada pelos professores nos últimos anos foram as apresentações eletrónicas. O PowerPoint, segundo o autor, é mais repreensível do que o tradicional quadro, no qual o professor, escrevendo, explanava o seu raciocínio, explicando a sua visão e apresentando-a aos alunos - o que seria enriquecedor e de maior complexidade. Atualmente, após um clique, tudo está escrito, com imagem e o papel do professor é dizer (ou ler) o óbvio”, sem apresentar o processo que o levou a chegar ao slide. Exagero ou não, a verdade é que quando entramos numa sala de aula, a grande inovação é o PowerPoint, ou outra aplicação e a possibilidade de os alunos trabalharem com laptops.

Segundo Robinson (2015), a escola ainda privilegia o conhecimento académico como sinal de verdadeira inteligência. Mas, apesar de sua importância, este é apenas um tipo de inteligência, entre uma grande variedade. Os críticos e as pessoas criativas são frequentemente discretos 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)

Sobre a construção de sistemas educacionais afirma, de maneira sarcástica, que o problema é que quem constrói os sistemas atuais são "migrantes digitais" (aqueles nascidos antes da digitalização) e não "nativos digitais". Para esses "nativos", existem

infinitas possibilidades de uso das ferramentas digitais. Essa lacuna impede a comunicação eficaz entre o professor e o aluno. Não se questiona o núcleo necessário para entender o mundo, mas existe claramente uma lacuna linguística e nas maneiras de aprender dos nativos e dos emigrantes digitais.

“It’s very serious, because the single biggest problem facing education today is that our Digital Immigrant instructors, who speak an outdated language (that of the pre-digital age), are struggling to teach a population that speaks an entirely new language. This is obvious to the Digital Natives -school often feels pretty much as if we’ve brought in a population of heavily accented, unintelligible foreigners to lecture them.” (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 e apoiando simultaneamente as suas ações no conhecimento científico, muitas vezes baseadas em artigos que consultam, leem e analisam. Nada disto é preocupante; é bastante desafiador, até. Temos que aprender uma nova maneira de comunicar, porque a realidade altera-se, mas nunca volta para trás ou se mantém imutável.

Como professor, tento dar aos alunos possibilidade de aprenderem de uma maneira próxima da sua realidade e leva-los a sentirem-se parte da mudança que, a educação sofrerá.

“Although education is now a global issue, it is inevitably a grassroots process. Understanding that is the key to transformation. The world is undergoing revolutionary changes; we need a revolution in education too. Like most revolutions, this one has been brewing for a long time, and in many places it is already well under way. It is not coming from the top down; it is coming, as it must do, from the ground up.” (Robinson, 2015:21)

O professor será um orientador e mostra algumas das várias formas de resolver problemas e tem informações confiáveis, 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.

Se olharmos para o que é sugerido para preparar os alunos do século XXI (UNESCO, OCDE, Comissão Europeia), vemos poucas referências a grandes quantidades de conteúdos. Os skills que estão nos documentos orientadores são: criatividade, iniciativa, pensamento crítico, capacidade de tomar decisões, capacidade de gerir informações, avaliação de risco e assertividade de opções.

A escola do século XXI não só tem a intenção de munir os alunos com o conhecimento científico, mas também de os educar como cidadãos que contribuam para o desenvolvimento da comunidade e da nossa casa comum - o planeta.

3 PAISAGEM E PENSAMENTO CRÍTICO

A importância da paisagem na Geografia e na Educação Ambiental 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 vero 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, consequentemente, 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 tacto) 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, listen. 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)

4 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, ajuda-as 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)

Duas 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; todavia, gostaríamos de introduzir, como ferramenta didática para o desenvolvimento do pensamento crítico, as narrativas, 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.

Aplicámos um projeto de observação da paisagem para introduzir conceitos espaciais e desenvolver o pensamento crítico em crianças do pré-escolar. 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."

5 BANDA DESENHADA - UMA FERRAMENTA DIDÁTICA

A Banda Desenhada (a 9ª Arte) é uma forma de narrativas, 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. (Aguar 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 incutir 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. Eles cruzam imagem com um texto curto, atraente para o imaginário infantil. 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, seleccionar 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.

6 O PROJETO

Convidámos turmas do 1º Ciclo (3º e 4º anos) para participar nas atividades de leitura de livros do Tintin. A atividade é relacionada com o Estudo do Meio figurando no currículo e 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. As atividades são pensadas em forma de jogos, entre grupos da turma sobre a Banda Desenhada em causa, jogos de correspondência entre objetos/componentes da paisagem e o enquadramento na Banda Desenhada e/ou o meio local onde se recontará parte da narrativa.

Pretendemos criar um ambiente lúdico, longe da sala de aula tradicional. Para atingir esse objetivo, recorreremos a aplicações como Mentimeter, Wheeldecide e Stopwatch como forma de criar um ambiente onde as crianças se sintam integradas e sem receio de experimentar e procurar o que pretendem. Para os projetos, usaremos tablets e aplicações como por exemplo: ArtRager, Anime Maker, Filmora Go ou FlipaClip. Estes auxiliares pretendem dar aos alunos a possibilidade de escolher livremente, a forma como vão elaborar o seu produto final. Os lápis de cor e uma folha em branco são, no geral, também um forte apelo à criatividade.

Comentando as paisagens dos livros de Tintin e comparando-as com fotografias da realidade local as crianças vão estabelecendo paralelos. Estaremos focados nas formas de relevo, na organização dos lugares e cidades, e salientaremos as diferenças entre o desenhado e as paisagens locais.

A última tarefa a realizar será o desenho/animação de uma ou duas pranchas do livro, recontando uma parte das aventuras de Tintin, como se tivesse ocorrido na paisagem local. A ideia é valorizar o local e facilitar a integração das crianças no enredo e na narrativa.

Para a avaliação e recolha de dados neste projeto será fornecida a grelha de observação de Lovaina aos docentes envolvidos. Estes dados qualitativos serão, posteriormente, complementados, com a ficha de avaliação que o docente realizará, dentro da sua programação.

Acreditamos que a observação da paisagem é um dos exercícios mais importantes a trabalhar com crianças, a fim de lhes permitir que entrem em contacto e gostem de Geografia e do Estudo do Meio. Observando o ambiente natural e humano, as crianças começarão, de forma espontânea, a questionar a sua própria realidade de maneira crítica e positiva, buscando autonomamente do seu próprio conhecimento, bem como a interpretação dos locais onde se inserem. Este tipo de atitude é um dos primeiros passos da educação - formar cidadãos participativos, capazes de induzir mudanças na comunidade em que estão inseridos. Este projeto está em desenvolvimento e os resultados finais serão analisados após o primeiro período letivo.

A paisagem é uma forma eficaz de desenvolver aspetos estéticos e de harmonia face à realidade espacial. Este facto induz a um crescimento cognitivo, mas também social, proporcionando um desenvolvimento holístico das crianças, ou seja, educa-las para o mundo do qual serão agentes ativos.

REFERÊNCIAS

Azinhheiro, 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.

Barata Salgueiro, Teresa (2001). Paisagem e Geografia. *Finisterra*, XXXVI, 72, 37-53
Barroso de Magalhães, Sandrina (2017). Bandas desenhadas para aprender História e Geografia. (Dissertação de Mestrado). U. Porto, FLUP. Porto

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 básico. In Livro de Resumos "Epistemologias e Ensino da História" (395-410) U.Porto, FLUP: Porto.

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

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

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

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

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

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

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

Fernandez Enguita, Mariano (2018). Más escuela y menos aula. Madrid. Morata.

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

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

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

Nóvoa e Bandeira (2005: 63). "Evidentemente. Histórias da Educação." repositorio.ul.pt

OECD (2018), Equity in Education: Breaking Down Barriers to Social Mobility, PISA, Paris. OECD Publishing.

OECD (2018), The future of education and skills. Education 2030. Paris. OECD Publishing.

Oliveira Martins, Guilherme (Coord) (2016). Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Lisboa. Ministério da Educação/DGE.

Prensky, Marc (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. On the Horizon. September/October 2001 Volume 9, Number 5, 1-5

Reis, C.; Lopes, A. C. (1994). Banda Desenhada. In C. REIS, & A. C. LOPES. Dicionário de Narratologia. Coimbra. Almedina.

Robinson, Ken; Aronica, Lou (2015). Creative Schools. The Grassroots Revolution that's Transforming Education. New York. Viking.

Rychen, D. S., Salganik, L. H., Mclaughlin, M. E. (2002): Definition and Selection of Key Competencies. Contributions to the Second DeSeCo Symposium. Geneva. UNESCO.

Silva, Vitor Manuel, Aguiar (1988). Teoria da literatura. Coimbra. Almedina

Tuan, Yi-Fu (1980), Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente. São Paulo. Ed. S.A.

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.