



## CONSTRUÇÃO DE GIBI COMO FACILITADOR DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM GEOGRAFIA PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Ana Cláudia Araújo Diniz  
Departamento de Geografia (UFAM)  
[ana\\_adiniz@hotmail.com](mailto:ana_adiniz@hotmail.com)  
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-1450-3103>

Mircia Ribeiro Fortes  
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)  
[mirciafortes@hotmail.com](mailto:mirciafortes@hotmail.com)  
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-7965-6747>

Artigo recebido em 11/10/2019 e aceito em 17/07/2019

**RESUMO:** O presente trabalho tem como objetivo apresentar o relato de uma proposta de construção de gibi no ensino de geografia, como facilitador do processo de ensino-aprendizagem para abordagem do tema cidade-campo. Há certa perspectiva no ensino de geografia baseada simplesmente em uma mnemônica constante, fato este, que não colabora com a aprendizagem significativa para a vida em sociedade e que também não desperta o interesse do estudante em relação à geografia como disciplina escolar, pelo modo como a mesma é trabalhada no cotidiano do ensino sistematizado. Logo, pretende-se aqui apresentar a importância da utilização das ferramentas didático-pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem de geografia no ensino superior, considerando a necessidade de ressignificação da relação temporo-espacial, em prol da educação e do raciocínio geográfico que propiciem aos indivíduos um novo posicionamento à criticidade e reflexão. Contudo, tais ferramentas não podem ser utilizadas como “cabide”, mas sim um meio para o processo de ensino de geografia. A partir da construção dos gibis verificamos que a metodologia é um estímulo no processo de ensino-aprendizagem de geografia, pois o texto e desenho expressam a criatividade, a reflexão e a percepção dos discentes.

**Palavras chave:** Gibi; Ensino de Geografia; Recursos Didáticos; Formação Docente.

## GIBI CONSTRUCTION AS A FACILITATOR OF THE GEOGRAPHY TEACHING LEARNING PROCESS

**ABSTRACT:** This paper aims to present the report of a proposal for the construction of comic books in geography teaching, as a facilitator of the teaching-learning process to approach the city-country theme. There is a certain perspective in the teaching of geography based simply on a constant mnemonic, a fact that does not collaborate with meaningful learning for life in society and also does not arouse the student's interest in geography as a school subject, as the way it is worked on in the routine of systematized. Therefore, we intend to present the importance of the use of didactic-pedagogical tools in the teaching and learning process of geography in higher education, considering the need to redefine the temporal-spatial relationship, in favor of education and geographical reasoning that provide individuals a new positioning to criticality and reflection. However, such tools cannot be used as hangers, but rather as a means for the geography teaching process. From the construction of comics we find that the methodology is a stimulus in the teaching-learning process of geography, because the text and drawing express the creativity, reflection and perception of students.

**Keywords:** Comic Book; Geography teaching; Didactic resources; Teacher training.

## **INTRODUÇÃO**

Observação, análise, criação, desenho, elaboração de histórias e imagens, em conjunto, podem ser atividades lúdicas auxiliares, em sala de aula, no processo de construção da dimensão sócio espacial, uma vez que o estudante estimulado apresenta disposição favorável para desenvolver habilidades com maior motivação. O professor deixa de ser a única fonte de informação e aprendizado quando possibilita alternativas aos estudantes, para que os mesmos alcancem com sucesso, os seus objetivos.

Assim, neste artigo, pretende-se demonstrar a importância da utilização das ferramentas didático-pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem de geografia no ensino superior, de modo a levar ao licenciando as possibilidades de ensinar-aprender por meio de estudos e pesquisas dos fenômenos espaciais locais e globais, sem deixar de lado ou em segundo plano, contudo a prática da ludicidade, neste processo.

Salienta-se que, geralmente, quando há uma tentativa de inserir a perspectiva da Geografia Crítica no ensino, mesmo após quarenta anos dessa “relação”, encontra-se ainda presente as características do ensino da Geografia Tradicional e/ou Quantitativa, bem como um ensino supostamente neutro.

Ao abordarmos alguns aspectos do ensino da geografia, bem como a necessidade de ressignificação da relação temporo-espacial, em prol da educação e da construção do raciocínio geográfico que propiciem aos indivíduos um novo posicionamento à criticidade e reflexão, a proposta metodológica aqui apresentada parte de uma prática pedagógica que utiliza o meio digital e a criatividade, até mesmo, as competências específicas de cada estudante, para a confecção de materiais didático-lúdicos.

Portanto, esse artigo objetiva apresentar uma prática pedagógica desenvolvida em sala de aula com os estudantes de duas turmas do 8º período de Licenciatura em Geografia da UFAM, no componente curricular Geografia Humana e Ensino. Trata-se da possibilidade de unir teoria à prática a partir de uma perspectiva lúdica, mas sem dispensar neste processo o uso dos conteúdos factuais (conhecer os fatos), procedimentais (o que se deve fazer) e atitudinais (vivência/reflexão) no âmbito do ensino da ciência geográfica.

## O ENSINO DE GEOGRAFIA E A GEOGRAFIA E ENSINO: UM PASSADO QUE PERMANECE ATUAL

Por muito tempo, os conteúdos geográficos no Brasil foram ditados pelo Imperial Colégio de Pedro II, fundado em 1837, no Município Neutro da Corte (Rio de Janeiro), e pelo Instituto Nacional de Estatística (1934), atual Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Essas instituições por sua vez, possuíam influência da geografia francesa, quando da institucionalização da mesma enquanto ciência no Brasil, e, nesse caso, nota-se que os estudos espaciais eram fragmentados e com características bacharelescas no ensino.<sup>1</sup>

Desse modo, verifica-se que há grande reflexo desta tradição bacharelesca no ensino de geografia, seja no ensino básico, seja no ensino superior. Tendo em vista estas considerações iniciais, observa-se que a formulação dos documentos oficiais que pautam a educação brasileira<sup>2</sup>, no tocante ao ensino de geografia, pretende superar os fundamentos do ensino tratados pela chamada Geografia Tradicional. Essa nova forma de analisar o espaço geográfico recebeu o nome de Geografia Crítica. De acordo com Vesentini (2009, p.128)

A geografia crítica, no final das contas, foi aquela – ou, mais propriamente, aquelas, no plural – que não apenas procurou superar tanto a geografia tradicional quanto a quantitativa, como principalmente procurou se envolver com novos sujeitos, buscou se identificar com a sociedade civil, tentou se dissociar do Estado [...] e se engajar enquanto saber crítico [...] (sic)

A geografia crítica surgiu comprometida em realizar tantas discussões políticas e econômicas (analisando, por exemplo, a expansão do sistema capitalista) quanto opor-se à abordagem determinista e quantitativa do espaço, promovendo, conseqüentemente, uma prática educativa crítica, que fosse capaz de refletir sobre o contexto político, cultural e socioeconômico de forma dialética.

Em outras palavras, a geografia crítica tem por objetivo a verificação e o entendimento das contradições sociais, bem como a busca de uma visão crítica com desenvolvimento da autonomia, sobretudo dos indivíduos excluídos sócio espacialmente e sua luta pela cidadania democrática. A Geografia Crítica também propôs uma mudança com relação ao ensino, pois da mesma forma que a Geografia tradicional continha uma proposta unicamente em benefício do Estado, ela também era trabalhada em uma perspectiva tecnicista.

---

<sup>1</sup> Cf. <https://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca-catalogo.html?id=439830&view=detalhes>

<sup>2</sup> Neste caso refere-se primordialmente aos Parâmetros Curriculares – PCN's. Cf. (BRASIL, 2001, p. 153)

Neste sentido constata-se que é importante o uso de recursos didático-pedagógicos não convencionais em sala de aula, considerando os agentes de transformações espaciais<sup>3</sup> que (re)configuram tanto o espaço físico quanto o abstrato de forma contínua, juntamente com a rápida auto-organização das técnicas, bem como sua imposição à sociedade de forma direta e indireta, desde o surgimento do Meio Técnico-Científico-Informacional<sup>4</sup>.

Desta forma, mediante a fluidez das informações e técnicas no espaço geográfico, o professor deve utilizar, no cotidiano escolar, este fenômeno a seu favor, de maneira a atrair a atenção dos estudantes, uma vez que a aplicação das técnicas ocorre de forma heterogênea. Por isso, Selbach (2014, p.28) enfatiza que:

Nosso aluno é sempre curioso, mas vivendo tempos de internet, cercado de estímulos e de aparelhos eletrônicos, portador de telefones celulares que sintetizam uma ferramenta de busca notável, geralmente não sentem curiosidade pelas mensagens e pelos desafios que seu professor (ou professora) lhe propõe.

Acerca disso, Kaercher (2002), completa nossa ideia ao ratificar como deve ser a prática docente (des)cristalizada do ensino de geografia, considerando que

[...] o ensino de Geografia continua desacreditado. Os alunos, no geral, não têm mais paciência para nos ouvir. Devemos não apenas nos renovar, mas ir além, romper a visão cristalizada e monótona da Geografia como ciência que descreve a natureza e/ou dá informações gerais [...]. (p.223)

Isso indica que os estudantes, inseridos neste caleidoscópio de sistema de objetos técnicos, como a rede de telecomunicações, e de sistemas de ações, como a prática social cotidiana, não se mostram interessados em aulas que usam apenas o livro didático e/ou as informações escritas no quadro, ou nas práticas de ensino que incentivam somente o uso de conteúdos factuais. Ou seja, tem-se uma perspectiva do ensino de geografia baseada simplesmente em uma mnemônica que não colabora com uma aprendizagem significativa para a vida em sociedade e que também não desperta o interesse do estudante em relação à “matéria” de geografia, pelo modo como a mesma é trabalhada no cotidiano. Portanto, o estudante pode fazer uso de outras ferramentas didático-pedagógicas associadas às diversas tecnologias, como elo facilitador do processo ensino-aprendizagem no contexto do ensino de geografia.

---

<sup>3</sup> Milton Santos (2008), especifica que a tecnosfera e psicosfera são agentes de transformações espaciais que atuam de forma significativa na (re)produção espacial. Onde a tecnosfera é considerada o sistema de objetos e a psicosfera o sistema de ações, onde se observa que os objetos a partir de suas intencionalidades condicionam a vida, o espaço e a produção.

<sup>4</sup> Cf. Santos (ibidem)

A utilização de distintas ferramentas didáticas é importante, mas é necessário planejamento e ordenamento do que se pretende com cada ferramenta ou metodologia didático-pedagógica, pois alguns estudantes relatam que a prática docente com emprego dos recursos não convencionais às vezes torna-se uma válvula de escape em relação à regência, pois conforme Souza e Souza (2013),

[...] nenhuma técnica, recurso, atividade ou conteúdo, dinamiza ou ‘salva’ uma aula por si só. Para isso, é preciso que o professor faça uma avaliação constante do referencial teórico-metodológico no qual apoia a sua prática, ou seja, das bases filosóficas que fundamentam a sua concepção de mundo e de educação, confrontando-as com a realidade, a fim de que possa perceber os caminhos que irá traçar para a construção dessa Geografia mais prazerosa, dinâmica e reflexiva, que tanto ansiamos no Ensino Básico (p. 303).

Há de se considerar que no curso superior em Geografia dever-se-ia prevalecer os conteúdos procedimentais e atitudinais. Contudo, mediante a realidade supracitada, também se percebe o ensino de conteúdos factuais descontextualizados e puramente mnemônicos. Não se pretende aqui afirmar que existe uma “receita de bolo” ou “modelo-padrão” para o ensino da geografia escolar, pois diversos são os autores que analisam e estruturam a prática geográfica, e que possuem visões teóricas diversas.

Porém, tendo em vista o exposto, entende-se a necessidade de trabalhar uma perspectiva que resulte em aprendizagem significativa, ou seja, um ensino onde o licenciando possua, através da reflexão, a criticidade necessária para o convívio social, considerando que o mesmo atuará como um formador de opinião (professor).

Uma vez o conhecimento sendo articulado, integrado à diversidade de interpretações e de reelaborações espaciais, o ensino da ciência geográfica levará os estudantes a compreender as relações econômicas, sociais, naturais e/ou simbólicas. Para o ensino, especificamente o de geografia, não se deve impor modelos pedagógicos, tão pouco modelos pré-moldados, sem que haja uma flexibilização em relação às metodologias de ensino e aprendizagem.

Os recursos didático-pedagógicos têm a peculiaridade de carregarem e transmitirem várias visões geográficas de mundo e escalas espaciais. Por outro lado, possuem interesses e intencionalidades estratégicas, que incentiva despertar o interesse e a curiosidade na aprendizagem, ou seja, propicia ao estudante compreender a relação espaço-temporal dos diversos fenômenos e processos geográficos de uma maneira distinta do ensino convencional.

Obviamente, fica clara a significância dos conteúdos factuais e procedimentais, que, sendo postos em práticas no e com base no cotidiano do estudante, faz com que o mesmo se

aproxime da ciência geográfica a partir da relação teoria e prática. Mediante a reflexão aqui apresentada, acerca da importância da utilização dos recursos didáticos não convencionais no processo de ensino-aprendizagem de geografia, a seguir será exposta a metodologia utilizada na disciplina curricular de Geografia Humana e Ensino, disciplina esta obrigatória no oitavo período do Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal do Amazonas.

## **METODOLOGIA EM PRÁTICA**

As histórias em quadrinhos (HQs) proporcionam o incentivo à imaginação, à criatividade e à leitura, além de ampliar o vocabulário. Assim, a criação de história em quadrinhos em sala de aula, como um gênero textual quanto um texto multimodal, auxilia no processo ensino-aprendizagem.

De acordo com Campos e Lomboglia (1989), a história em quadrinhos é uma forma de expressão artística formada pela **linguagem verbal escrita (o texto) e visual** (a imagem). Como construção textual é formada pela tríade linguagem verbal escrita, linguagem oral e leitura, quanto texto multimodal é composta de linguagem verbal (texto/palavra) e não verbal (imagens, cores, desenhos).

No Brasil, as histórias em quadrinhos são conhecidas como gibi (revista em quadrinhos). Na década de 30, a expressão gibi fazia referência a uma gíria para *moleque* ou *menino*. Lançada em 1939, pela editora O Globo, a revista Gibi, com 32 páginas, trazia na capa um moleque que aparecia atrás do título da revista. Em virtude do sucesso da revista, gibi tornou-se sinônimo de revista em quadrinhos.

Considerado uma ferramenta didática, o gibi é um conjunto e uma sequência, de acordo com Moya (1977). A união de texto e desenho, para Santos (2001), tem a capacidade de tornar compreensíveis conceitos que continuariam abstratos se circunscritos à palavra.

Vergueiro (2014) aponta vários motivos para que as HQs tenham um bom resultado no ensino, tais como: a interligação do texto com a imagem ensina de maneira mais eficiente; as HQs versam sobre os vários temas, sendo facilmente aplicáveis em qualquer disciplina; incorpora a linguagem gráfica às linguagens oral e escrita; podem ser utilizadas em qualquer nível escolar e com qualquer tema.

Não existem regras. No caso dos quadrinhos, pode-se dizer que o único limite para seu bom aproveitamento em qualquer sala de aula é a criatividade do professor e sua capacidade de bem utilizá-los para atingir seus objetivos de ensino. Eles tanto podem ser utilizados para introduzir um tema que será depois desenvolvido por

outros meios, para aprofundar um conceito já apresentado, para gerar uma discussão a respeito de um assunto, para ilustrar uma ideia, como uma forma lúdica para tratamento de um tema árido ou como contraposição ao enfoque dado por outro meio de comunicação. (VERGUEIRO, 2014, p. 26).

As histórias em quadrinhos (HQs) ou gibis, aliados aos conteúdos de geografia, não apenas reúnem a palavra e o desenho, mas também podem retratar sobretudo as categorias geográficas, como o lugar, a paisagem, o território, com base na percepção do espaço dos estudantes. Assim sendo, solicitou-se aos estudantes, a partir de uma análise/discussão acerca da temática proposta, a construção de um *paper*<sup>5</sup> que contextualizasse a atividade teórica entre a cidade e o campo, bem como o urbano e o rural na atualidade, analisando o panorama voltado para o ensino de geografia.

Posteriormente, propôs-se também a produção de um gibi, ponderando que este deveria ser formulado para se trabalhar o tema central com estudantes do Ensino Médio, ou seja, um público específico que, devido à faixa etária, possui resistências diversas. Foram expostos os critérios de avaliação que variavam desde a autenticidade, coesão e coerência, análise crítica acerca da temática proposta (capacidade de argumentação) até a criatividade e didática. Também foi sugerido um site<sup>6</sup>, que apresenta um layout para a elaboração do gibi.

A temática em questão foi sugerida visando à reflexão acerca de um conteúdo específico da geografia, que apresenta dissensões no que diz respeito ao entendimento do senso comum e da relação entre o espaço rural e o urbano. A elaboração do gibi visa à prática de uma metodologia de trabalho diferenciada, que lança mão tanto dos conhecimentos em geografia como de outras áreas do conhecimento, tais como Língua Portuguesa (gênero textual) e Artes (desenvolvimento e organização das imagens).

Os estudantes utilizaram várias ideias e a percepção para contextualizar a temática proposta, principalmente em relação à organização e confecção do gibi. Alguns fizeram uso de programas para a construção das personagens, outros utilizaram as competências artísticas para executar a tarefa solicitada. Faz-se importante ressaltar que, inicialmente, os estudantes apresentaram certa resistência à elaboração do gibi, porque demanda uma análise lúdica do que propriamente teórica em relação à produção de texto científico (*paper*). No entanto, através de estímulos, realizaram a atividade sugerida como resposta ao desafio proposto.

A atividade didática aplicada, na segunda turma, foi intitulada de “Produção de gibi a partir da redação”, objetivando a produção escrita e de imagens sobre o espaço geográfico. A

---

<sup>5</sup> Em consonância com Medeiros (2004, p. 254), um *paper* nada mais é que “o desenvolvimento de um ponto de vista acerca de um tema, uma tomada de posição definida e a expressão dos pensamentos em forma original”. Ou seja, deve conter a visão do(s) autor(es) em relação à temática proposta.

<sup>6</sup> Cf. <http://www.meugibi.com>

metodologia, a partir do conteúdo “Relação campo-cidade”, foi dividida em duas etapas, a primeira denominada “Produção textual” e a segunda “Criação de gibi”.

Na primeira etapa, após a exposição do conteúdo, foi solicitado aos estudantes que produzissem, individualmente, uma redação de maneira objetiva, coerente e seguindo uma sequência lógica de ideias, e que contivesse, aleatoriamente, as seguintes palavras: campo, cidade, paisagem, alimentos, edifícios, agricultura, urbano, setor. O tipo de redação (dissertativa, descritiva ou narrativa), o título e o objetivo ficaram a critério do estudante.

Entre as etapas foram apresentados os elementos que compõem um gibi: formatos de balões (fala comum, grito, pensamento, etc.), onomatopeias (ruídos, barulhos, sons emitidos por sentimentos, etc.); e narrador (conta a história).

Na segunda etapa, os estudantes foram organizados em duplas para produzirem uma história em quadrinhos manualmente a partir da redação e temática trabalhada previamente, isto é, a segunda etapa refere-se à transformação da redação em quadrinhos. Para facilitar, foi entregue a cada dupla, uma folha de papel A4 contendo oito quadrinhos quadrangulares (número estabelecido de cenas), tamanho 5cm x 5cm. Além do papel A4 os estudantes utilizaram lápis grafite, borracha e lápis de cor para ilustração.

Com relação à criação do gibi as informações necessárias foram as seguintes: escolher cenário; criar personagens (no máximo três por quadro); elaborar roteiro com base na redação; imaginar uma sequência para a história; criar um título; colocar a palavra FIM no último quadrinho. A ordem de leitura dos quadros foi da esquerda para a direita, de cima para baixo.

Para a exposição dos resultados, organizou-se coletivamente um varal didático onde os gibis estiveram afixados com pegadores. No passo seguinte, os gibis foram reunidos e “publicados” no formato de HQs.

Merece ressaltar que alguns estudantes, inicialmente, julgaram a atividade infantil e sem fim pedagógico, outros argumentaram que não tinham habilidades para o desenho. No entanto, foram estimulados a experimentar, imaginar e a resgatar o prazer de criar histórias, e aceitaram o desafio. Ao final, concluíram que a criação de gibis pode favorecer o aprendizado em suas práticas pedagógicas.

Observa-se a necessidade de uma maior aproximação do professor e estudante através da perspectiva didático-lúdica, para conseguir lidar com vários aspectos ausentes no cotidiano escolar, pois de acordo com Kaercher (2002) “devemos fazer com que o aluno perceba qual a importância do espaço na constituição de sua individualidade e da(s) sociedades(s) de que ele faz parte (escola, família, cidade, país, etc.)” (p. 223).

## CONSIDERAÇÕES

A geografia ensinada na escola, atualmente, passa pelo enfrentamento do método de ensino tradicional, que leva os estudantes do ensino básico se distanciarem da disciplina e a não perceberem a utilidade e importância da ciência geográfica para as relações econômicas, sociais, naturais e/ou simbólicas do espaço vivido, ou seja, este panorama contribui significativamente para a desvalorização do professor e da geografia.

Sendo assim, a partir da análise e observação da metodologia aqui proposta foi possível entender que o uso da construção de gibi ou histórias em quadrinhos se constitui como estratégia metodológica e um estímulo no processo ensino-aprendizagem de geografia, pois a imagem/desenho (expressão não verbal) e o texto (comunicação verbal) expressam a criatividade, a reflexão e a percepção.

Para que isso seja viável, em todo e qualquer contexto do ensino, é necessário que o professor planeje todas as etapas do processo, considerando a metodologia como um meio para uma aprendizagem crítica e reflexiva, e não um fim ou até mesmo um “cabide” utilizada como um escape.

Considerando a proposta apresentada, foi possível analisar que os estudantes, mesmo apresentando uma resistência inicial, ao se debruçarem sobre a tarefa idealizada conseguiram ter uma visão abrangente entre teoria e prática, já que o *paper* possuía uma estrutura e conteúdo com caráter acadêmico e o gibi continha os conceitos geográficos necessários para explicar as temáticas propostas, mas que também contemplava os pré-requisitos relacionados à didática e à ludicidade, ponderando que as atividades podem ser trabalhadas com estudantes do Ensino Médio.

Finalmente, é perceptível que os objetivos foram alcançados de forma significativa, mesmo mediante os enfrentamentos visíveis, e que a proposta se tornou prazerosa ao longo do processo, considerando a importância de pensar/pesquisar e pôr em prática possibilidades didático-pedagógicas que levem o ensino de geografia se distanciar das práticas tradicionais.

## REFERÊNCIAS

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

CAMPOS, Maria; LOMBOGLIA, Ruth. HQ: uma manifestação de arte. **In:** LUYTEN, S. M. B. (org.) Histórias em quadrinhos: Leitura crítica. São Paulo: Edições Paulinas, 1989.

KAERCHER, Nestor André. O gato comeu a geografia crítica? Alguns obstáculos a superar no ensino-aprendizagem de Geografia. In: PONTUSCHKA, N.N; OLIVEIRA, O. (orgs.). **Geografia em Perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2002.

MEDEIROS, João Bosco. **Redação científica**: a prática de fichamento, resumos, resenhas. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2004.

MOYA, Álvaro de. **Shazam!** 3. ed. São Paulo: Perspectiva (Debates, 26), 1977.

SANTOS, Milton. **Técnica, espaço e tempo**: globalização e meio técnico científico informacional. 5 ed. São Paulo: Edusp, 2008.

SANTOS, Roberto Elísio dos. Aplicações da história em quadrinhos. **In.**: Comunicação & Educação, n. 22, p. 46-51, 2001. Disponível em: <<http://reposcom.portcom.intercom.org.br>>. Acesso em: 12 out. 2018.

SOUZA, Hamilton Ribeiro de. SOUZA, Patrícia Pires Queiroz. O mundo de Mafalda: ensinando e aprendendo Geografia através de outras linguagens. In: PORTUGAL, Jussara Fraga; OLIVEIRA, Simone Santos de; PEREIRA, Tânia Regina Dias Silva (orgs.). **Geografias e linguagens**: concepções, pesquisas e experiências formativas. Curitiba: CRV, 2013.

SELBACH, Simone (Supervisão Geral). **Geografia e Didática**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VERGUEIRO, Waldomiro. Uso das HQs no ensino. **In.**: Rama, A. *et al.* (orgs.) Como Usar as Histórias em Quadrinhos na sala de aula. São Paulo: Ed. Contexto, 2014.

VESENTINI, José William. **Ensaio de geografia crítica**: história, epistemologia e (geo)política. São Paulo: Plêiade, 2009.